

ISSN 2306-2282

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 32



Тверь 2015

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

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 32

Тверь 2015

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 32. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – 302 с.

ISSN 2306-2282


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

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

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов
© Тверской государственный
университет, 2015



Иностранные языки: методические аспекты

*Т. А. Арканова
Ж. Е. Войнова
Т. В. Волкодав
М. А. Гончарова
Т. В. Гречушникова
В. Д. Грищенко
К. М. Денисов
Н. Н. Зеркина
Н. П. Ивинских
А. Ю. Ивлева
О. А. Калашникова
Н. А. Копылова
Г. А. Краснощекова
Е. А. Ломакина
И. А. Лызлова
А. В. Мальшева
И. Ю. Нечаева
В. Н. Никитин
Н. А. Плеханова
Т. Ю. Терновых
Ю. В. Трофимова
С. А. Фатуева*

УДК 372.881.111.1

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ
ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДОВ
ПРИ ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
НА ОСНОВЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРОГРАММ**

Т.А. Арканова, Ю.В. Трофимова

Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск

В обучении иностранному языку широко применяются компьютерные технологии. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, электронные ресурсы, интерактивный курс, страноведение, самостоятельная работа.

Использование новых информационных технологий в преподавании английского языка является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса в вузе, обогащения арсенала методических средств и приемов, позволяющих разнообразить формы работы и сделать занятие интересным и запоминающимся для студентов.

Необходимым условием качественного современного образования сегодня является сочетание традиционного обучения с использованием интернет-технологий. Появление информационных технологий позволяет индивидуализировать обучение по содержанию курса и по его темпу. Такой подход дает положительный результат, так как создает условия для успешной деятельности каждого студента, влияя на их учебную мотивацию. Одним из возможных путей использования электронных образовательных ресурсов на занятиях по английскому языку мы видим в использовании компьютерных учебных курсов и программ при введении и активизации языковых форм и структур, при обучении речевой деятельности и т.п.

Обучение на основе электронно-дидактических комплексов является современной универсальной формой профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию. Данное обучение предоставляет возможность всем желающим повышать свой профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей. В процессе такого обучения студент определенную часть времени самостоятельно осваивает учебно-методические материалы в интерактивном режиме, проходит тестирование, выполняет контрольные работы.

Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в размещении, хранении, обработке и доставке информации любого объема и содержания на любые расстояния. Имеются в виду не только отбор содержания для усвоения, но и структурная органи-

зация учебного материала, а также методы обучения.

Любая модель обучения должна предусматривать гибкое сочетание самостоятельной деятельности учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу, и оперативного, систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса.

Контроль успешности подобного обучения должен быть оперативным при разработке соответствующих учебных материалов и итоговым со стороны ведущего преподавателя в виде тестов, презентаций, творческих работ. В последнее время для таких целей все больше используются специальные Web-страницы, которые может организовать для себя каждый обучаемый. Работа с такими страницами значительно облегчает весь процесс взаимодействия.

В данном случае речь идет об электронных учебниках модульного типа, разработанных квалифицированными преподавателями-методистами, владеющими компьютерными технологиями.

Использование электронных ресурсов в процессе преподавания различных дисциплин в высших учебных заведениях сегодня является одним из актуальных вопросов педагогики. В условиях развития современного образования они являются одним из важнейших элементов методического обеспечения реализации образовательных программ. В связи со стремительным развитием различных наук, изменением учебных программ и планов преподаваемых дисциплин использование в педагогической практике традиционных бумажных носителей информации не позволяет в полной мере реализовать полноценную подготовку специалистов. Одним из успешных решений этой проблемы является использование интерактивных курсов, презентаций, электронных изданий учебно-методических материалов и электронных учебных комплексов. Их преимущество по сравнению с традиционными учебниками в том, что они позволяют получать студентам новую современную информацию через графические изображения, фото, видео и аудио. Все это служит дополнением к традиционным методам обучения студентов [Новиков 2013: 2].

Так как целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которая включает в себя языковую и социокультурную компетенцию, то без знания культурного фона нельзя сформировать коммуникативную компетенцию даже в ограниченных пределах. Изучение языка и культуры одновременно обеспечивает не только эффективное достижение практических, общеобразовательных и развивающих целей, но и содержит значительные возможности для формирования и дальнейшего поддержания мотивации обучаемых.

Введение страноведческого и лингвострановедческого компонентов на занятиях по иностранному языку содействует воспитанию обучающихся в

контексте «диалога культур», знакомит с общечеловеческими ценностями, повышает их познавательную мотивацию и формирует их способность к общению на иностранном языке.

Курс «Страноведение. Англоговорящие страны» разработан на базе системы управления обучением LMS (Learning Management System) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) в локальной версии Moodle 2, которая позволяет использовать курс в off-line формате. В off-line версии сохраняются результаты всей деятельности студента во время его работы с учебным материалом, в дальнейшем обучающиеся смогут предоставить их преподавателю для проверки.

На кафедре «Английский язык» Сибирского государственного университета путей сообщения преподавателями используется система Moodle, которая позволяет решать задачи организации дистанционного обучения английскому языку. Moodle – система создания и управления курсами – свободно распространяемое программное обеспечение, разработанное на основе педагогических принципов, позволяет эффективно организовать дистанционный образовательный процесс. Обучающая среда Moodle стала на сегодняшний день одной из наиболее популярных систем поддержки учебного процесса дистанционного образования. Важнейшими преимуществами среды дистанционного обучения Moodle, обеспечивающими её широкую востребованность, являются бесплатность, открытость, мобильность, переносимость, расширяемость, широкая распространенность и т.д. [Арканова 2014: 5]

Интерактивный курс «Страноведение. Англоговорящие страны» направлен на актуализацию знаний и дальнейшее совершенствование знаний и навыков по страноведению англоговорящих стран с возможностью самоконтроля и предназначен для всех, кто хотел бы повысить свою коммуникативную компетенцию, в том числе для слушателей системы дополнительного и послевузовского образования [Арканова 2015: 3].

Весь процесс обучения страноведению английского языка построен на самостоятельной познавательной деятельности студентов. Преподаватель организует, направляет, консультирует, оказывает помощь в освоении курса.

Изучение данного курса актуально в связи с возрастающим интересом населения нашей страны к другим странам, развитием международных связей, а также обусловлено его практической значимостью.

Интерактивный курс «Страноведение. Англоговорящие страны» включает в себя материал, знакомящий студентов с основными характеристиками стран, изучаемого языка (географическое положение, политическая система, традиции). Он состоит из пяти текстов для самостоятельного изучения материала (Соединенное королевство Великобритании и Северной Ирландии, Канада, Австралия, Новая Зеландия, США), а также промежуточных тестов,

помогающих подготовиться к итоговому тесту по изученному курсу. Содержание курса способствует развитию коммуникативной компетенции студентов, обогащению лексического запаса, развитию умения чтения текстов. Текст можно открыть в самом курсе в виде файла (формат pdf) или сохранить в другом месте на компьютере.

Тестовые задания в практической части дают студентам возможность самостоятельно закрепить полученные знания, так как позволяют проверить правильность их выполнения и помогут студентам определить, какой материал нуждается в более тщательном изучении

В каждом разделе можно обратиться к функции подсказки, после чего учащемуся предлагается пройти заново ту часть, с которой он не смог справиться с первого раза. Такой подход способствует более прочному усвоению знаний. За каждое пройденное задание выставляются баллы, также выводится максимальное количество баллов. Таким образом, студенты могут сами оценить, насколько хорошо они справились с упражнениями.

Следует также заметить, что, несмотря на возможность автономного использования, эффективный интерактивный курс не может и не должен автоматически заменить все функции преподавателя и не исключает его на этом этапе из процесса обучения. Напротив, преподаватель продолжает играть не менее важную роль в образовательном процессе, однако достигается значительная оптимизация его труда.

Поступающий к преподавателю из электронного ресурса «отчет» позволяет ему получить всю необходимую статистику о времени, проведенном студентом за выполнением заданий, количестве подходов к упражнению, проценте выполненных элементов упражнения (в том числе выполненных правильно). Кроме того, преподаватель имеет возможность проанализировать конкретные работы студентов, выявив типичные ошибки и откорректировав их впоследствии на аудиторном занятии. Соответственно обеспечивается прозрачность выполнения заданий и для преподавателя, и для студента.

Преимущества для обучаемых при работе с интерактивным курсом, очевидно, еще ощутимее: студенты имеют возможность выполнять задания в удобное для себя время, в удобном режиме, например за несколько подходов.

Основу самостоятельной работы студента с электронным пособием составляет весьма несложная цепочка действий: 1) выбор режима отображения материала – переход в режим выполнения упражнения; 2) поэлементное выполнение упражнения; 3) проверка (поэлементная) программой; 4) корректировка (в случае необходимости) и ознакомление с правильным ответом [Матвиенко 2014: 4].

Среди других преимуществ самостоятельной внеаудиторной работы с электронным ресурсом можно назвать следующие: неотсроченность обратной связи и возможность корректировки непосредственно после совершения

ошибки, а также развитие навыка самоконтроля.

В терминах лингводидактики эта целостная цепочка может быть представлена в виде последовательности «учебное действие – контроль результата – корректировка», которая находится в единой временной плоскости и облегчает и ускоряет усвоение тренируемых языковых единиц и навыков. В свою очередь, это ведет к развитию самостоятельности, автономности и ответственности студента за результаты своей работы [Крячков 2010: 1], что развивает и общую готовность студента самостоятельно добывать знания не только за пределами учебного процесса в вузе, но и в течение всей дальнейшей жизни.

Итак, в обучении иностранному языку широко применяются компьютерные технологии. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать целый комплекс методических, дидактических, педагогических и психологических принципов, делает процесс обучения более интересным и творческим. Возможности учитывать уровни языковой подготовки учащихся являются основой для реализации принципов индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении. При этом соблюдается принцип доступности и учитывается индивидуальный темп работы каждого ученика.

Электронные образовательные ресурсы, помогают разнообразить занятия, проводимые по учебным пособиям, а также реализуют комплексный подход в обучении и значительно повышают мотивацию к изучению иностранного языка.

Курс по страноведению является важным для любого человека, изучающего иностранный язык, так как во многом благодаря сформированности коммуникативной и социокультурной компетенции возможна успешная межкультурная коммуникация.

Самостоятельная работа обучающихся с использованием интерактивных курсов, с одной стороны, удовлетворяет потребность в самосовершенствовании по предмету за пределами обязательного программного материала, с другой стороны, способствует эффективной работе по усвоению знаний и овладению способами деятельности, входящими в содержание обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арканова Т.А. Интерактивный курс «Страноведение. Англоговорящие страны (для самостоятельной и дистанционной работы студентов неязыковых вузов)» / Т.А. Арканова, Ю.В. Трофимова. – Новосибирск: Сибир. гос. ун-т. путей сообщения, 2015.
2. Арканова Т.А. Эффективность традиционного и дистанционного обучения иностранному языку как один из путей повышения качества учебного процесса / Т.А. Арканова, Ю.В. Трофимова // Сборник научн. статей по итогам междунар. научно-практ. конф. 27-28 февраля 2014 года НОУ ДПО «Санкт-Петербургский институт проектного менеджмента». – СПб, 2014. – С.13.

3. Крячков Д.А. Развитие языковой компетенции студентов-международников с помощью мультимедийных средств / Д.А. Крячков, Е.Б. Ястребова // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики делового общения в свете новых технологий образования: Мат-лы межд. научно-практ. конф. – Ч.3. – М.: МГИМО, 2010. – С. 68-77.
4. Матвиенко Е.Н. Организационно-педагогические условия эффективности самостоятельной работы студентов-экономистов / Е.Н. Матвиенко // Вестник Сибир. гос. ун-т. путей сообщения. – 2014. – №31. – С.179-183.
5. Новиков Д.Н. Электронный учебник в учебном процессе: Опыт применения при обучении английскому языку студентов-международников / Д.Н. Новиков // Альманах современной науки и образования. – 2013. – №4. – С.133-135.

**IMPLEMENTATION OF DIFFERENTIATED PRINCIPLES
AND INDIVIDUAL APPROACHES TO INTERACTIVE LEARNING
OF FOREIGN LANGUAGES ON MULTIMEDIA PROGRAMS BASIS**

T.A. Arkanova, Yu.V. Trofimova

Siberian State Transport University, Novosibirsk

Computer technologies are widely used in learning foreign languages. Interactive learning through multimedia programs allows you to realize the whole complex of methodical, didactic, pedagogical and psychological principles, makes the learning process more interesting and creative.

Key words: teaching a foreign language, Internet resources, interactive course, country study, geography, self study.

Об авторах:

АРКАНОВА Татьяна Анатольевна – доцент, заведующая кафедрой «Английский язык» Сибирского государственного университета путей сообщения; *e-mail:* eng-stu@mail.ru.

ТРОФИМОВА Юлия Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык» Сибирского государственного университета путей сообщения; *e-mail:* esmi-j@mail.ru.

УДК 378-046

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БАКАЛАВРОВ - БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В
РАМКАХ КУРСА «ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА»**

Ж.Е. Войнова

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

В статье анализируются задачи курса «Практическая грамматика» в связи с развитием системы российского образования в логике Болонского процесса, актуализируется необходимость функционального подхода к обучению грамма-

тике. Описана работа с УРС различных типов как условие формирования грамматической компетенции студентов, обобщается опыт преподавания автором данного курса.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, межкультурная коммуникация, английская грамматика, функциональный подход, грамматическая (лингвистическая) и коммуникативная компетенции, учебные речевые ситуации различных типов.

Развитие российской системы высшего профессионального образования в логике Болонского процесса открывает новые возможности для участия российских вузов в программах международных обменов между вузами-партнерами, повышения академической мобильности студентов и преподавателей. В этой связи возникает необходимость разработки такой методики обучения практической грамматике и формирования грамматической компетенции, которая позволит овладеть иностранным языком (ИЯ) как средством продуктивной устной и письменной межкультурной коммуникации, способом получения новой, в том числе, профессиональной информации.

Курс «Практическая грамматика английского языка» для направления подготовки «Педагогическое образование» где английский язык изучается как основной иностранный язык включает в себя темы, отражающие базовые разделы практической грамматики английского языка «Морфология» и «Синтаксис» организованные в блоки: «Глагол» «Артикль», «Неличные формы глагола», «Структура предложения». Основной **целью** освоения курса является формирование у студентов практического владения грамматическим строем английского языка, необходимого для преподавателя английского языка как иностранного, их грамматической (лингвистической) компетенции в составе иноязычной коммуникативной компетенции. Параллельно осуществляется становление профессиональной культуры будущего филолога, учителя иностранного языка.

Для достижения цели поставлены последовательно реализуемые **задачи**, ключевыми из которых являются ознакомление студентов с закономерностями грамматического строя английского языка, формирование и развитие у них прочных навыков грамматически правильной английской речи в ее устной и письменной формах.

В результате изучения дисциплины студент должен **иметь представление** о грамматическом строе английского языка, необходимое для преподавателя английского языка как иностранного. Ему необходимо **знать:** систему грамматических форм и категорий английских частей речи, строй английского словосочетания, простого и сложного предложения в конкретной динамике их текстовых функций; **уметь** строить грамматически правильные устные и письменные высказывания на английском языке, отвечающие требованиям адекватного развертывания монологической и диалогической речи и уверенно воспринимать на слух и визуально грамматические формы и

конструкции английского языка во всей совокупности их контекстуальных функций. Чрезвычайно важным для студента представляется *владение* навыком самостоятельной работы с учебной и справочной литературой по практической грамматике английского языка. Наличие *опыта* владения основами грамматического анализа и изложения грамматического материала также является необходимым компонентом их профессиональной подготовки и самостоятельной работы с языком и самостоятельного поиска информации на иностранном языке по интересующим его учебным и внеучебным видам деятельности.

Содержание курса на втором году обучения предполагает овладение основами морфологии английского языка, а именно, изучение следующих тем: «Систематизация материала по видовременным и заложенным формам глагола», «Косвенные (сослагательное и условное) наклонения глагола», «Модальные глаголы», «Систематизация материала по артиклям».

Каждая грамматическая тема прорабатывается по следующим ступеням:

1. Формулировка темы, введение круга ее понятий вместе с их определениями, объяснениями и языковыми иллюстрациями.
2. Обзор текстового материала разных стилей речи, содержащего прорабатываемые формы и конструкции, их распознавание, структурный и семантический анализ.
3. Активизация материала в языковых упражнениях по способу достройки текста (непосредственные и преобразовательные вставки, продолжение незаконченного текста) и в переводной работе.
4. Выполнение условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений фронтально, в парах, индивидуально.
5. Контроль в форме письменного теста.

УМК по практической грамматике для второго года обучения в институте иностранных языков ПетрГУ включает в себя отечественные учебники по грамматике для педагогических направлений и специальностей на английском [Каушанская 2008, Кобрина 2002] и т.д., и русском языках [Резников 2001], европейские учебники британских издательств, сборники упражнений, справочники, электронные образовательные ресурсы. Используются также дополнительные материалы: комплекс упражнений на карточках с ключами для парной работы, ресурсы сети Интернет, англоязычная пресса.

Работа с учебным пособием по практической грамматике [Резников 2001] позволяет студентам младших курсов не только овладеть базовыми правилами английской грамматики, изложенными в первой части учебника на русском языке, но и выполнить упражнения по наиболее сложным разделам курса, частично снабженные ключами, из второй его части. В дальнейшем они смогут развивать и совершенствовать свою грамматическую компетенцию, изучая англоязычные источники по грамматике и выполняя более сложные упражнения.

Большинство отечественных вузовских учебников и сборников упражнений по практической грамматике для студентов построены на системных принципах «грамматики слушающего» – то есть на приписывании определенной форме определенного значения. Используемые на практических занятиях отечественные сборники упражнений по грамматике для студентов педагогических и гуманитарных направлений и специальностей содержат в основном упражнения на достраивание текста /подстановку (раскрытие скобок) и перевод и у преподавателя возникает необходимость в разработке дополнительных упражнений.

В то же время для использования языка в процессе межкультурной коммуникации в продуктивных видах речевой деятельности студенту важно не то, что значит та или иная форма, а из каких вариантов он может исходить, чтобы выразить то или иное значение. Мы разделяем точку зрения А.Л. Резникова [Резников 2001: 10] и Н.И. Токко [Токко 1996: 38] о целесообразности в процессе обучения практической грамматике английского языка студентов освещения тем и использования упражнений, построенных по функциональному принципу – то есть ориентированных на «грамматику говорящего» – от функции к форме.

Таким образом, на занятиях по практической грамматике английского языка с бакалаврами педобразования мы считаем необходимой функциональную отработку материала в ситуативных полифункциональных упражнениях.

Эффективным средством реализации функционального подхода к преподаванию практической грамматики студентам – будущим учителям английского языка является учебно-речевая ситуация (УРС) – специально смоделированная в учебных целях совокупность объективных и субъективных факторов, направленных на удовлетворение учебной потребности, при этом обучаемый представляет собой субъекта учебного поведения, при котором осуществление речевого действия связано с выполнением какой-либо учебной задачи [Войнова 1999: 53].

В рамках курса практической грамматики в качестве учебных задач выступают различные грамматические (языковые, речевые, коммуникативные) задачи, направленные на формирование грамматических навыков и грамматической компетенции как компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

Грамматическая компетенция связана со знанием грамматических средств и умением адекватно использовать их в речи в различных ситуациях общения для решения коммуникативных задач. Она предполагает: а) способность понимать и выразить определенный смысл, оформляя его в виде высказываний, построенных по правилам данного языка; б) знание грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание [Обоснование <http>].

Грамматические категории, изучаемые в разделе «Морфология» на втором году обучения, предоставляют возможности моделирования лингвистических, информативных, аналитико-компаративных, оценочных и поведенческих УРС. В обозначенных УРС ознакомление с грамматическими структурами и овладение ими происходит в процессе специально смоделированной коммуникации с учетом их функционирования в общении. Выполнение ситуативных полифункциональных языковых и условно-речевых упражнений фронтально (преподаватель/ студент/ в идеальном случае – носитель языка – группа), в стабильных/ сменного состава парах, малых группах обеспечивает высокую активность, вовлеченность студентов в работу, постоянное их взаимодействие в процессе выполнения заданий. Наличие ключей к упражнениям позволяет обеспечить функционирование механизма самоконтроля студентов.

Лингвистические УРС, используемые при изучении грамматических явлений, способствуют формированию, а затем и контролю сформированности грамматических навыков. Их цель – ознакомление и усвоение студентами грамматических структур английского языка, что в свою очередь способствует осознанию особенностей изучаемого языка. Задания выполняются фронтально, в парах или индивидуально, как в устной, так и в письменной форме. Для таких ситуаций типичны следующие лингвистические и речевые задачи:

1. Языковые задачи:

- Создание собственного грамматического портфеля по изучаемым темам, состоящего из схем, памяток- таблиц, правил- обобщений с примерами из выполняемых упражнений и/ли художественных и публицистических текстов.
- Разработка студентами собственных карточек с ключами по изучаемым темам.
- Воспроизведение скороговорок и рифмовок, содержащих ключевые слова или грамматические конструкции.
- Вычеркивание лишних вариантов/ выбор правильного варианта ответа.
- Вставка одного необходимого слова (артикля, вспомогательного, модального глагола, глагола-связки, предлога, частицы *to* перед глаголом и т.д.).
- Сравнение, сопоставление и анализ грамматических конструкций в британском и американском вариантах АЯ.
- Подбор дефиниций к понятиям, определение понятий по дефинициям.
- Разграничение двух или нескольких грамматических конструкций по их значению.
- Подбор синонимичных грамматических конструкций (например,

способы выражения настоящего, прошедшего, будущего действий, просьбы, предположения и т.д.).

- Объединение и/реконструкция фраз, предложений, содержащих ключевые слова или грамматические конструкции.
- Перифраз предложений с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Группировка грамматических конструкций по различным критериям.
- Перевод предложений, каламбуров, граффити и пословиц, поиск эквивалентов пословиц в родном языке обучающихся.

2. Речевые задачи:

- Построение ассоциативных рядов.
- Выбор подходящего варианта ответа на вопрос из предложенных вариантов по прочитанному тексту.
- Ответы на вопросы по прочитанному тексту с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Составление собственных вопросов по прочитанному тексту с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Заполнение пропусков в текстах одним или несколькими словами с последующим их пересказом в косвенной речи.
- Расположение фрагментов текста в нужной последовательности с выделением основной идеи текста.
- Завершение предложений с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Составление и разгадывание кроссвордов, ребусов с использованием грамматических форм и структур.
- Обсуждение грамматических конструкций, необходимых для заполнения анкет, написания эссе и т.д.
- Составление диалогов по образцу с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Исправление грамматических и фактических ошибок в тексте с последующим его пересказом.
- Расспрос "информантов" с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Загадывание и отгадывание загадок, инсценировка, рассказывание анекдотов, смешных историй, содержащих ключевые слова или грамматические конструкции.
- Описание картин/комиксов с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Подготовка тематических устных сообщений с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.

- Написание рассказов с использованием ключевых слов или грамматических конструкций.
- Подготовка и проведение викторин на знание страноведческих и краеведческих реалий с использованием грамматических конструкций (например, пассивный залог, использование артикля с именами собственными и географическими названиями).

В информативных УРС используются фронтальный (преподаватель/ студент/ в идеальном случае – носитель языка – группа), групповой и парный /ПСС/ режимы работы. Студенты выступают в «я – роли» или в роли носителей языка. В таких УРС предлагаются следующие **коммуникативные задачи**:

- Самостоятельный поиск (дополнительной) информации о той или иной грамматической категории, в том числе, и работа с электронными образовательными ресурсами.
- Презентация найденной информации в группе.
- Самостоятельная разработка и проведение студентами фрагментов занятий по грамматике с целью развития их профессиональных умений;

Постановка обозначенных коммуникативных задач позволяет параллельно с формированием грамматической и коммуникативной компетенций развивать и профессиональную компетенцию студентов - будущих учителей иностранного языка.

- Расспрос «информантов».

В аналитико-компаративных УРС студенты выступают в «я – роли» или в роли носителей языка. В них решаются следующие **коммуникативные задачи**:

- сравнение, нахождение общего и различий
- обобщение и анализ мнений и фактов;
- выделение аргументов «за» и «против».

В оценочных УРС студенты выступают в «я – роли». Задание может быть предложено в устной и письменной форме. Для таких УРС характерны следующие **коммуникативные задачи**:

- выражение оценки и ее аргументация;
- комментирование фактов;
- выражение мнений.

Аналитико-компаративные и оценочные УРС можно предлагать, например, при изучении таких грамматических категорий как «Косвенные (согласительное и условное) наклонения глагола», «Модальные глаголы», «Артикль», «Косвенная речь. Согласование времен».

Поведенческие УРС позволяют организовать овладение культуро-детерминированными моделями речевого и неречевого поведения носителей иноязычной культуры, базовыми грамматическими и синтаксическими конструкциями, способами отражения культурных норм в стилях устной и

письменной коммуникации. Такие ситуации направлены на формирование умений диалогической речи и создаются посредством аудирования /чтения диалога-образца, а также просмотра кадра видеофильма или картинки /комикса. Рациональная форма их моделирования – ролевая игра, в которой реализуются сервисная, зрелищно-массовая сферы реального устноязычного общения, сфера игр и развлечений сфера [Скалкин 2012].

В УРС данного типа студенты выступают в «я – роли» в стране изучаемого языка или в роли носителя языка. Играя различные социальные и профессиональные роли, студенты не только информативно, но и практически овладевают базовыми грамматическими структурами и моделями речевого /формулы речевого этикета/ и неречевого поведения в типичных ситуациях инокультурного окружения, при этом используются различные режимы работы – фронтальный, групповой, пары сменного состава.

Описанные упражнения ситуативного характера могут предлагаться для аудиторной, домашней и самостоятельной работы студентов над грамматическим материалом.

Использование избранных приемов обучения практической грамматике позволяет сформировать прочные навыки грамматически правильной устной и письменной английской речи бакалавров – будущих учителей английского языка, развивать социокультурную, лингвистическую, коммуникативную и профессиональную компетенции, необходимые для успешного участия студентов в непосредственной и опосредованной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войнова Ж.Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов 2 курсов языкового факультета педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00.02. / Ж.Е. Войнова; Карельский гос. пед. университет. – Петрозаводск, [б.и.] 1999. –322 с. – На правах рукоп.
2. Грамматика английского языка. Учебное пос. для студентов, 2-е изд. / Под ред. А.Л. Резникова. – Петрозаводск: КГПУ, 2001. – 312 с.
3. Каушанская В.Л. Грамматика английского языка / Каушанская В.Л. [и др.] / Айрис-Пресс, 2008. – 381с.
4. Кобрина Н.А. Грамматика английского языка. Морфология. Синтаксис. / Кобрина Н.А. [и др.] – СПб.: Изд-тво Союз, Лениздат, 2002. – 496 с.
5. Скалкин В.Л. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В.Л. Скалкин, Г.А. Рубинштейн // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 4. Золотые страницы. – 2012. – Вып. 5. – С. 25-33.
6. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки [Электронный ресурс] – URL: http://www.relod.ru/programma_oksbridzh/nauchno_metodicheskie_statii/competent/
7. Токко Н.И. Профилактика ксенизмов как один из факторов успешного обучения общению на иностранном языке / Токко Н.И. // Тезисы докладов межвуз. научн. конф., посвященной 30-летию ф-та иностранных языков КГПИ. – Петрозаводск,

1996. – С. 37-38.

**TEACHING GRAMMATICAL COMPETENCE
TO FUTURE LANGUAGE TEACHERS (BACHELORS OF ED)
AS A PART OF A PRACTICAL GRAMMAR COURSE**

Zh. Ye. Voinova

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article highlights tasks of Bologna Follow-up in functional teaching grammar, effective ways of incorporating speech situations of different types into the grammar teaching environment and using them in building students' grammar competence and sums up the author's personal experience of speech situation based teaching English grammar to 2nd year Education majors in foreign languages.

Key words: *teaching, cross-cultural communication, English grammar, functional approach, grammar (linguistic) and communicative competences, speech situations of different types.*

Об авторе:

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

УДК 802.0(075)

**ИНТЕРАКТИВНЫЙ РЕЖИМ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ
ТЕОЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*(на примере работы со студентами
православной Екатеринодарской духовной семинарии)*

Т.В. Волкодав

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются методические указания для преподавателей английского языка по проведению занятий с использованием интерактивных методов обучения гомилии на примере работы со студентами-семинаристами.

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, подготовка бакалавров-теологов, методика преподавания английского языка, проповедь.*

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов английскому языку. Студенты понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс. Следовательно, в процессе обучения необхо-

димо использовать методы, позволяющие включаться в изучаемую ситуацию, побуждать к активным действиям, переживать состояние успеха и мотивировать свое поведение. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения, т.к. именно они в наибольшей степени отвечают всем этим требованиям. Они позволяют наиболее эффективно организовать индивидуальную, парную и групповую работу, использовать проектную работу, ролевые игры, осуществлять работу с документами и различными источниками информации.

В силу того, что интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи, они дают преподавателю возможность создать такую среду образовательного общения, которая характеризуется открытостью, постоянным контактом участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля. Ведущий преподаватель вместе с новыми знаниями ведет участников обучения к самостоятельному поиску. Активность преподавателя уступает место активности студента, его задачей становится создание условий для их инициативы.

Интерактивный (от *inter* – взаимный и *act* - действовать) – означает взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Место преподавателя на интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности студентов на достижение целей занятия. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых студент изучает материал).

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- эффективное усвоение учебного материала;
- пробуждение у обучающихся интереса;
- установление взаимодействия между студентами, обучение навыкам работы в команде, проявление терпимости к любой точке зрения, уважение к праву каждого на свободу слова, его достоинства;
- самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения);
- формирование жизненных и профессиональных навыков;
- выход на уровень осознанной компетентности студента. При использовании интерактивных форм роль преподавателя меняется, перестает быть центральной. Он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время

и порядок выполнения намеченного плана.

Огромную роль при подготовке и проведении интерактивных занятий играет методическая подготовка преподавателя. Ведь для того чтобы занятие прошло с максимальной эффективностью, он должен сам владеть этими методиками, иметь навыки использования компьютерных и интернет-технологий, уметь обращаться с современной техникой (компьютером, интерактивной доской и др.).

Невозможно представить занятие по английскому языку без таких методов интерактивного обучения как работа в парах, карусель, незаконченные предложения, мозговой штурм, анализ проблемы, разыгрывания ситуации в ролях, ролевая игра, имитация, дискуссия и т.п. Эти и некоторые другие методы используются при обучении английскому языку студентов-семинаристов второго курса Екатеринодарской духовной семинарии. Занятия в интерактивном режиме на практике доказали, что возможность сочетать несколько методов обучения для решения проблемы, несомненно, способствует лучшему осмыслению студентами поставленных задач, прежде всего коммуникативных.

Как известно, обучение иностранному языку в вузе носит не только коммуникативно-ориентированный, но и профессионально-направленный характер. Целью дисциплины «Английский язык» по направлению бакалавриата «Теология» является формирование у студентов коммуникативной и профессиональной компетенции, обеспечивающей достаточный уровень восприятия, обработки и порождения информации на английском языке в православно-христианском контексте. Поэтому одной из приоритетных задач курса английского языка для студентов семинарии является формирование у обучаемых навыков чтения и понимания аутентичного английского текста на базе общеупотребительной и специальной лексики, а также умение быстро извлекать необходимую информацию и вести на английском языке беседу с использованием специальной христианской терминологии.

Примером использования интерактивных методов на занятиях по английскому языку является выступление с проповедью. Семинаристам необходимо понимать, что помимо содержания и формы (структуры) проповеди, большое значение имеет ее изложение на английском языке. Основным качеством, которое требуется от изложения проповеди, является ясность и доступность ее восприятию слушателей. Поэтому педагог должен обратить внимание студента в роли проповедника на особенности в построении самой речи и непосредственно на язык проповеди.

Прежде всего, задача преподавателя заключается в том, чтобы показать студентам на многочисленных примерах, что речь проповедника должна быть литературно-правильной, по построению фраз приближаться к разговорной, а не к книжной, так как это более доступно слушателям. Предложения должны быть более краткими. Не следует употреблять длинных перио-

дов, так как это затрудняет восприятие главной мысли.

К особенностям языка проповеди следует отнести библеизм. Следовательно, преподавателю необходимо побуждать семинаристов учить отрывки из Библии на английском языке на протяжении всего периода обучения, а также проводить занятия по сравнительно-сопоставительному анализу вариантов перевода Библии. Суть библеизма состоит в использовании проповедником слов, выражений, образов из священного Писания, в стремлении приблизить свой язык к Священному языку Библии. Кроме библеизмов, церковной проповеди должны быть свойственны специальные термины, соответствующие сущности тех предметов, о которых говорит проповедник, например: благоговейность, грехопадение, искупление, возрождение, таинство. Уместно так же употребление слов из области религиозной эстетики: жезл, уста, благолепие и т.д. По древней церковной традиции проповедь начинается призыванием имени Божия, произношением слов: «Во имя Отца и Сына и Святаго Духа». Особенная благоговейность должна соблюдаться при использовании имен святых личностей: Господь Иисус Христос (или Христос Спаситель), Пресвятая Дева Мария (или Пресвятая Богородица), Святой апостол Павел, Святитель Иоанн Златоуст и т.д. Следовательно, еще на этапе первого года обучения преподавателю необходимо помогать студентам актуализировать знания религиозных терминов и их эквивалентов, а также содействовать развитию навыков адекватного перевода необходимых фраз, клише, устойчивых словосочетаний религиозной направленности.

Изучение и анализ видео с проповедями американских православных священников наглядно показывает студентам, что для облегчения изложения в проповеди можно использовать стилистические приемы, используемые современным опытными проповедниками, например, риторические вопросы. Студентам рекомендуется составлять не только глоссарий терминов, но и фиксировать наиболее эффективные художественные приемы изложения проповеди, которые не только придают красоту слову, но и способствуют усвоению содержания.

Студент обдумывает, изучает Слово Божие и другие материалы у себя дома и по ним составляет свою проповедь. Таким образом, часто составляются проповеди вероучительные, по форме приближающиеся к виду слова. Частыми недостатками проповедей студентов является их отвлеченность – схоластичность, опасность отдалиться от живых конкретных слушателей, что затрудняет процесс активного восприятия выступления целевой аудиторией. И тогда выступления могут превратиться в какое-либо богословское рассуждение, а не в живую проповедь.

Продумывая заранее тему ближайшей проповеди, преподаватель выбирает не отвлеченную, а ту, которую студент-проповедник сам пережил и прочувствовал предварительно, например: No pain – no gain. Чем глубже проповедник переживает тему своей проповеди, тем больше живое влияние

будет иметь она на слушателей. Составление проповеди происходит постепенно, иногда не сразу выявляется студенту вся последовательность мыслей. Постепенно он научается записывать отдельные мысли, цитаты, находить примеры. Составленную так проповедь можно назвать органической по способу составления, живой, связанной с внутренним переживанием составителя, яркой и действенной – по языку и изложению.

Исходя из способностей и уровня каждого студента, преподаватель определяет, на каком этапе обучения семинарист составляет текст проповеди заранее, или готовит только план или конспект. В последнем случае проповедь будет приближаться к тому «Живому Слову», о котором учил архиепископ Амвросий (Ключарев). Такую проповедь иногда называют импровизацией. Однако, импровизацию следует отличать от заученной наизусть ранее составленной проповеди.

Основная работа по обращению продуманного материала в слово совершается непосредственно на занятии по английскому языку во время самого произнесения. В это время студент в роли проповедника как бы вступает в особое живое общение со своими слушателями. Это чувство общения сообщает проповеди особую искренность и живость, как бы подсказывает проповеднику отдельные слова и выражения.

Экспромт – это проповедь, произнесенная без приготовления, вызванная или необходимостью, или возникшей потребностью поделиться внезапно явившимися на занятии мыслями и переживаниями после прослушивания проповеди других студентов, что и является целью интерактивного метода. Следует заметить, что в большинстве случаев в экспромтах студент-проповедник использует имеющийся у него накопленный запас знаний, мыслей и даже выражений.

Недостаточно составить проповедь, – надо еще произнести её. Произнесение – заключительный и очень ответственный акт в работе студента над проповедью. Читать ли по тетради, или на память говорить заранее подготовленную проповедь, во многом зависит от семинариста: от степени его самообладания, памяти, навыка к публичным выступлениям на английском языке. Первые выступления лучше связывать с чтением проповеди по тетради. Это поможет преодолеть психологические затруднения, неизбежные в начале проповеднической деятельности: боязнь растеряться, ошибиться, забыть главные мысли, их последовательность. Но тетрадь, однако, временный спутник и помощник студента. Как бы выразительно не читал по ней проповедник хорошо составленную проповедь, последняя много теряет в своем воздействии на слушателей. Уткнувшийся в тетрадь семинарист, зависящий от нее в каждой мысли и слове, не производит благоприятное впечатление. Для выполнения условий интерактивного режима необходимо, чтобы аудитория слушателей видела проповедника, его лицо, его глаза, всю его фигуру, обращенную к ней, чтобы, со своей стороны, устремиться своим взором,

всем своим внутренним существом навстречу к нему, к его благовестию. Всему этому мешает скованность студента-проповедника тетрадь, невозможность оторвать от нее взора.

Преподаватель показывает, что устное произнесение проповеди надо начинать с того, что хорошо усвоенную заученную проповедь произносить, держа на аналог ее текст, обращаясь к нему только в случае остановки (провала памяти). Этот прием предохранит студента-проповедника от опасности что-либо забыть, потерять нить рассуждений. Если это случится, то текст, лежащий перед глазами проповеди, крупно и четко написанный, поможет семинаристу выйти из затруднения. Особенность этого приема заключается в том, что студент, произнося устно всю проповедь, может вольно или невольно допустить отступления от ранее составленной проповеди в отдельных, дополнительных мыслях, сохраняя верность основных, ведущим пунктам (вопросам) плана. Эти дополнительные мысли могут или спускаться, или видоизменяться в своей фразировке, или заменяться другими аналогичными мыслями.

Весь этот процесс является выражением некоторой творческой свободы проповедника уже в момент самого произнесения. Преподавателю следует поощрять студента как можно дольше задерживаться на этом этапе. Он ценен тем, что соединяет творческую свободу и инициативу студента в рамках самостоятельной не контролируемой работы и непосредственно на самих занятиях с явным, однако, предпочтением и преобладанием домашнего творчества. Преобладание работы дома является необходимым условием для творческой инициативы в храме, чем больше продумано и прочувствовано дома, тем скорее и вернее все это отзовется и на занятии при произнесении.

После серии успешных заранее подготовленных проповедей, преподаватель может переходить к следующему этапу – импровизация, т.е. проповедь продуманная, прочувствованная и подготовленная лишь в общих чертах, главных мыслях. Обычно записывается – и то не всегда – лишь план, реже краткий конспект, т.е. основной костяк ее. Существенное отличие импровизации от обычной проповеди заключается в том, что она, готовясь дома лишь в исходных, опорных пунктах, не связывает творческой мысли проповедника или произнесении ее в храме, предоставляя ей, возможность выражать себя в форме живого, непосредственного, из сердца выходящего поучения, переход к импровизации связан с переходом на так называемый разговорный тип мышления, нередко бывает, что при произнесении импровизированного поучения меняются и вопросы плана, и аргументация в развитии мысли, и самые мысли заменяются одни другими. В этом случае задуманная, как импровизация, проповедь переходит в экспромт. Экспромт – это мгновенно возникающая проповедь, вызванная к жизни или необходимостью, или желанием поделиться со слушателями первыми, пришедшими в голову, мыслями и настроениями.

Нередко бывает, что натренированный владеть собою и сразу же мобилизовать все свои внутренние ресурсы студент встает перед внутренней потребностью выступить со словом без какой-либо предварительной подготовки. Так слушая, литургийное евангельское чтение, студент вдруг ощущает в себе благодатное состояние и наплыв мыслей, порождаемых читаемым евангелием или просмотра документального фильма, интервью, и он сразу же решается выступить перед другими студентами в учебном классе с проповедью-экспромтом. Например, очень часто в нашей практике после демонстрации видео с проповедями американских православных священников Русской Православной Церкви за рубежом, студенты-семинаристы живо реагируют на тему проповеди, например, «On Love and Happiness», «On Attachment to Material Things» и проч. и решают раскрыть тему по-своему в собственной экспромт-проповеди. Это так называемая проповедь публицистическая, которая берет своей исходной точкой запросы современности. Исходной точкой данного вида проповеди являются те настроения, которые проповедник замечает в современной жизни, заблуждения, недостатки и пороки, которые он наблюдает в окружающей среде и против которых он направляет свое учительное слово.

Необходимость обучению такой проповеди совершенно очевидна. Каждое время, каждая эпоха выдвигает свои волнующие людей вопросы; кроме того, не одинаково содержание и направление духовно-религиозной жизни в разных местностях. Вера одна и та же, природа человеческая тоже, но меняются искушения и соблазны, которые отвращают людей от спасительного Божьего пути.

В заключении необходимо подчеркнуть, что обучение проповеди на английском языке в интерактивном режиме - процесс сложный и требующий огромной предварительной работы, состоящей из нескольких подготовительных этапов. Такие задачи педагогу решать довольно непросто, если принимать во внимание уменьшение количества отведенных на обучение данной дисциплины часов. Следовательно, преподаватели ищут новые формы работы, используют интерактивные методы и приемы, делающие обучение английскому языку интересным, полезным и эффективным. Таким образом, на занятиях достигаются как образовательные, так и воспитательные цели, а главное – формируются профессиональные компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев Б.Ф. Современные интерактивные методы обучения экономистов и менеджеров / Б.Ф. Ануфриев // Мат-лы Всерос. междисциплинарной конф. «Технологии индивидуализации обучения в вузе» 27 декабря 2007 г. – М.: СГУ, 2007.
2. Гулая Т.М. Инновационные технологии в преподавании и изучении английского языка [Электронный ресурс] / Т.М. Гулая // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1 (43). – Ч. II. – Тамбов: Грамота, 2015. – С. 72-74. – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2015/1-2/16.html>

3. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для вузов / В.И. Загвязинский. – М.: Издат центр «Академия», 2006. – 192 с.
4. Степанова С.Н. Применение информационных и образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза [Электронный ресурс] / С.Н. Степанова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9. – Ч. II. – Тамбов: Грамота, 2014. – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2014/9-2/44.html>
5. Суворова Н.Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.Н. Суворова. – М.: Вербум, 2005. – 42 с.

THE APPLICATION OF INTERACTIVE ENGLISH TEACHING MODE

*(based on the teaching experience with the Btheol students
of Yekaterinodar Orthodox Theological Seminary)*

T.V. Volkodav

Kuban State University, Krasnodar

The article offers the guidelines on interactive teaching methods for English language teachers based on the homily teaching experience with the seminarians.

Key words: *interactive teaching methods, BTheol students, English language teaching methods, a sermon.*

Об авторе:

ВОЛКОДАВ Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail*: tatianavolkodav@mail.ru

УДК 811.112

ИЗУЧЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КАЧЕСТВЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

М.А.Гончарова, В.Н.Никитин

Самарский государственный университет, Самара

В курсе теоретической грамматики для бакалавров акцент, в основном, делается на традиционном синтаксисе. В настоящей статье доказывается необходимость изучения бакалаврами разных грамматических концепций, принятых в современной немецкой германистике, и предлагаются возможности решения вопроса.

Ключевые слова: *бакалавриат, грамматика валентностей, полевая структура предложения.*

Двухступенчатое высшее образование предполагает подготовку специалистов с акцентом на разные сферы деятельности: как известно, подготовка бакалавров должна носить более практико-ориентированный характер, а будущие магистры должны в большей степени заниматься научной деятельностью. Бакалавры, закончившие программы педагогического образования, филологии или лингвистики, нередко работают преподавателями иностранного языка в школах или в учреждениях дополнительного образования детей и взрослых, т.е. «практикоориентированность» при обучении этих специалистов должна заключаться в том числе и в подготовке их к такой деятельности.

Несомненно, огромную роль здесь играют вузовский курс методики преподавания иностранного языка и педагогическая практика, однако, на наш взгляд, весьма часто этого оказывается недостаточно. Проблема заключается в том, что в условиях сокращения преподавания немецкого языка в школах при наличии спроса на него всё больше специалистов работают на различных курсах. Если преподавание немецкого языка в школах осуществляется, в основном, по учебнику «Мозаика», созданному отечественными авторами (Н.Д.Гальскова и др.), то на курсах работают с аутентичными учебниками, изданными в Германии. Широко используются в России учебники Berliner Platz, Aussichten, Netzwerk, DaF kompakt, Optimal издательства Klett-Langenscheidt и учебники Schritte, Menschen, Tangram, Sicher издательства Hueber. Естественно, что авторы этих учебников опираются на грамматические теории, широко представленные в немецкой германистике и получившие отражение в грамматике DUDEN, начиная с шестого издания (1998 г.) [DUDEN 1998]. В учебниках по немецкому языку как иностранному, прежде всего, находят свое отражение грамматика валентностей (Valenzgrammatik) и теория полей предложения (Feldermodell) [Barkowski 2014: 102]. Наш опыт методической работы с выпускниками направления «Филология» профиля «Зарубежная филология», приступающими к работе на курсах немецкого языка в системе дополнительного образования, показывает, что большинство бакалавров не знакомы в достаточной мере с этими теориями и грамматической терминологией, используемой в этих учебниках. Исключение составляют выпускники бакалавриата, которые в рамках своей учебы прослушали спецкурс по современным грамматическим теориям в зарубежной германистике (например, по грамматике валентностей), какое-то время обучались в Германии или сами раньше учили немецкий язык по аутентичным учебникам на курсах.

Названная проблема возникла относительно недавно. Вероятно, она была вызвана двумя факторами. Во-первых, вытеснение немецкого языка из общеобразовательных школ и одновременно его востребованность среди студентов, желающих продолжить обучение в Германии, и сотрудников фирм, работающих с Германией, привело к тому, что выпускники соответст-

вующих специальностей стали всё чаще работать на курсах немецкого языка, в образовательные программы которых в качестве базовых заложены аутентичные учебники. Во-вторых, переход на двухступенчатую модель высшего образования обусловил значительное сокращение количества аудиторных часов в курсе теоретической грамматики.

Представленные на сайтах многих вузов рабочие программы по теоретической грамматике позволяют сделать вывод о том, что преподаватели, в основном, опираются на грамматические теории отечественных германистов (О.И.Москальская, В.Г.Адмони, Б.А. Абрамов), которые в достаточно большой степени тяготели к распространенному в руссистику традиционному взгляду на грамматику и пользовались соответствующей терминологией. Напомним, что традиционная грамматика рассматривает предложение как структурное единство двух главных членов предложения – подлежащего (*das Subjekt*) и сказуемого (*das Prädikat*). Второстепенными членами предложения являются дополнения (*Objekte*) и обстоятельства (*Adverbialbestimmungen*).

Необходимо отметить, что корифеи отечественной лингвистики в своих работах уделяли немало внимания и другим точкам зрения [Москальская 1971: 253-258, Абрамов 2001: 109-117, Адмони 1986: 39-44], однако в силу того, что эти работы были написаны в середине прошлого века, они не отражают современного состояния описываемых теорий.

Надо сказать, что в современных рабочих программах бакалавриата, как правило, вообще отсутствуют какие-либо сведения о синтаксических теориях, кроме традиционной. Этот факт вполне объясним: составители рабочих программ, располагая очень ограниченным количеством аудиторных часов, стараются сконцентрироваться на самом основном, каковым представляется традиционный синтаксис. В результате сложившейся практики специалисты, закончившие бакалавриат, не знают таких терминов грамматики валентностей, как *Verbalkern*, *Ergänzung*, *Angabe* и не знакомы с представлением структуры предложения в этой теории. Те из них, кто пытается воспользоваться словарем, терпят поражение довольно скоро, а именно, при переводе термина *Nominativergänzung* (в дословном переводе «дополнение в именительном падеже»). В ещё более трудной ситуации бакалавры оказываются, если в учебнике встречается термин, пришедший из генеративной грамматики, например *Nominalphrase* или *Nomen*: они не понимают, что речь идет о существительном, т.к. знакомы только с термином *Substantiv*.

Не лучше обстоят дела с теорией полевой структуры предложения: в «Теоретической грамматике немецкого языка» О.И.Москальской идет речь о модели Э.Драха и К.Бооста, разработанной в 30-е г.г. прошлого века [Москальская 1971: 259], однако за последующее время эта теория получила большое развитие, и современные учебники содержат незнакомые бакалаврам термины *linke Satzklammer*, *rechte Satzklammer*, *Vorfeld*, *Mittelfeld*, *Nach-*

feld, Vorvorfeld. Не имея представления о топологической модели предложения, выпускники не могут объяснить на своих занятиях материал учебника.

Кроме упомянутых теорий, молодые специалисты иногда имеют проблемы с другими часто используемыми в немецких учебниках и непривычными для традиционной грамматики терминами: Infinitivsatz, Partizipialsatz, n-Deklination (вместо привычного schwache Deklination), Modalsatz (вместо Nebensatz der Art und Weise) и др.

В таких случаях молодые преподаватели обычно прибегают к объяснению материала с использованием знакомых им терминов, а неизвестные грамматические явления просто игнорируют. Такую практику нельзя признать удовлетворительной, поскольку у учащихся при столкновении различных терминологических систем возникают по меньшей мере недоразумения, а ряд грамматических явлений остаются неизученными, что со временем гарантированно ведет к проблемам.

Одним из возможных решений указанной проблемы может стать знакомство с серией Гёте-Института «Deutsch Lehren Lernen» и/или участие в соответствующем on-line-курсе программы повышения квалификации. Том 3 данной серии «Deutsch als fremde Sprache» коротко, но четко и в доходчивой форме излагает минимальные необходимые преподавателю немецкого языка знания теории языка и – что особенно ценно – проводит параллели с традиционной грамматикой [Barkowski 2014]. Однако необходимость повышения квалификации для специалистов, недавно закончивших обучение, представляется несколько странной и подтверждает весьма распространенное мнение, согласно которому бакалавры являются «недоучками». Поэтому более обоснованным представляется решение включить в курс теоретической грамматики те концепции, которые нашли свое отражение в изданных в Германии учебниках по немецкому языку как иностранному. С одной стороны, благодаря этому дисциплина «Теоретическая грамматика», призванная способствовать теоретическому осмыслению изучаемого языка, приобретет прикладной аспект, т.е. станет дисциплиной, позволяющей выпускникам объяснить своим учащимся закономерности и правила функционирования языка. На наш взгляд, возможность применить приобретенные в курсе теоретической грамматики знания в практической деятельности повысит интерес студентов к предмету. С другой стороны, эти знания отчасти носят и страноведческий характер: специалист по немецкому языку должен иметь представление о том, с каких позиций этот язык изучается в Германии.

При составлении рабочей программы по теоретической грамматике мы можем предложить перенести материал по традиционному синтаксису в раздел «Самостоятельная работа студентов», формой контроля которой могут служить рефераты, их коллективное обсуждение и глоссарии. В пользу такого решения говорят следующие факты: во-первых, студенты, изучающие немецкий язык как специальность, как правило, с высокими баллами сдали

ЕГЭ по русскому языку и тем самым подтвердили, что знакомы с традиционной концепцией. Во-вторых, во время обучения в вузе в курсах введения в языкознание и общего языкознания они знакомятся с этой концепцией на более высоком уровне. Студенты оказываются незнакомы только с немецкоязычной терминологией, но эту проблему можно без труда решить с помощью составления глоссария.

Таким образом, практико-ориентированная образовательная программа бакалавриата может и должна включать в себя изучение грамматических концепций, принятых в современной немецкой германистике (грамматика валентностей, полевая структура предложения и др.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Б.А. Теоретическая грамматика немецкого языка. Сопоставительная типология немецкого и русского языков: Учеб. для студ. вузов / Б.А. Абрамов / Под ред. Н.Н.Семенюк, О.А.Радченко, Л.И.Гришаевой. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
2. Адмони В.Г. Теоретическая грамматика немецкого языка / В.Г.Адмони. – М.: Просвещение, 1986. – 330 с.
3. Москальская О.И. Теоретическая грамматика немецкого языка / О.И.Москальская. – М.: Высшая школа, 1971. – 384 с.
4. Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente S., Wallner, F., Winzer-Kiontke, B. *Deutsch als fremde Sprache*. Klett-Langenscheidt München 2014.
5. Der Duden. Band 4: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 6. Auflage (Neubearbeitung). Dudenverlag, Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich, 1998

STUDYING VARIOUS GRAMMATICAL CONCEPTS AS A CONDITION OF PREPARING BACHELORS FOR THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES AS GERMAN LANGUAGE TEACHERS

M.A. Goncharova, V.N.Nikitin

Samara State University, Samara

In Theoretical Grammar course (taken by present-day Bachelors) the accent is made on traditional syntax. The article proves the necessity for Bachelors to study grammar constructions, acknowledged by modern German grammarians (valency grammar, field model). Various approaches to solve the problem are given in the article.

Key words: *Bachelor's programme, valency grammar, field model.*

Об авторах:

ГОНЧАРОВА Мария Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Самарского государственного университета, *e-mail:* mgontcharova@gmail.com;

НИКИТИН Василий Николаевич – доцент кафедры немецкой филологии, руководитель Центра немецкого языка Самарского государственного университета, *e-mail:* niva@samsu.ru.

УДК 37

МАССОВОЕ (ВЫСШЕЕ) ОБРАЗОВАНИЕ: ВОПРОСЫ И ПАРАДОКСЫ

Т.В. Гречушникова

Тверской государственной университет, Тверь

Современный спрос на высшее образование не снижается даже в ситуации изменения его имиджевого статуса и порождает вызовы методического, социального и этического свойства.

Ключевые слова: *высшее образование, образовательные технологии, этика деловой коммуникации.*

Обязательное и общедоступное школьное образование как государственная социальная гарантия граждан РФ – это безусловная общественная ценность. Формы и содержание этой динамической системы видоизменяются в соответствии с вызовами времени. Ряд наиболее заметных изменений последних лет обусловила тенденция к массовости – и на сей раз уже не только средней, но и высшей школы.

Многолетний опыт системы школьного образования уже позволяет диагностировать ряд еще не разрешённых окончательно проблем. Так, тенденция к укрупнению школ привела с одной стороны к росту их финансирования (по подушевому принципу) и улучшению снабжения в рамках государственных программ (от ремонта зданий, замены освещения и кухонного оборудования до компьютеризации). Немаловажным было и возможное укрепление пресловутого «административного ресурса» (предполагалось, что именно в престижную, пользующуюся спросом школу приведут детей влиятельные родители, способные действительно поддержать учебное заведение на уровне попечительского совета, родительских комитетов и прочих возможностей. Понятно, что речь в данном случае не о родителях, отправляющих детей в зарубежные частные школы; здесь и далее в нашем обзоре мы будем исходить из массовой же среднестатистической ситуации). Однако неизбежными спутниками массовости стали кадровый голод, многосменность, стрессовая образовательная ситуация как для учеников, так и для учителей, «потеря контроля», обозримости и сомнительная индивидуализация обучения, не говоря уже о социальной напряженности, возникающей среди учеников из-за различного имущественного статуса, национальной принадлежности, да и просто по личностным причинам. Многие из перечисленного уже ощущает и в ближайшее время еще сильнее ощутит и высшая школа.

Отношение к высшему образованию как к благу априори, «социальному лифту», гаранту репродукции или улучшения социального статуса родителей, чему-то элитарному и труднодоступному (как в плане экзаменационного отбора, так и в отношении трудо- и интеллектоемкости про-

цесса обучения) годами поддерживало его престиж и обеспечивало стабильный спрос на учебные места. Однако постепенно наличие высшего образования перестало быть маркером элитарности, сделавшись своего рода нормой – особенно, с появлением возможности получать его платно, зачастую не имея достаточных для поступления на бюджетные места знаний. Коммерческий спрос повлек за собой рост предложения (создание частных школ, коммерческих вузов, открытие филиалов государственных вузов на местах и т.д.). Подобная доступность образования привела к противоречивым результатам. Сошлемся на интервью ректора Тверского государственного университета профессора А.В. Белоцерковского: «В советские времена в институты и университеты шло около 10-15% выпускников средних школ, остальные высшее образование не получали. По моему ощущению, именно таков процент людей, в принципе готовых к быстрому, серьезному и глубокому освоению нового. Сегодня же высшее образование становится необходимым условием для выхода на рынок труда. В результате теперь высшее образование получают 90% вчерашних школьников. В этой массе растворены те самые 10-15%» [Белоцерковский 2015: 25]. Весьма симптоматичная оценка возможной готовности молодых людей к профессиональному становлению и потенциальной эффективности их обучения. Ставшее ещё доступнее в результате «демографической ямы» высшее образование превратилось в массовое образование «для галочки», его профессиональный и личностный выбор зачастую остается неосознанным, а учебная мотивация студентов – весьма условной. Эта тенденция, характерная для последних десятилетий, привела к неадекватному насыщению рынка труда юристами, экономистами, управленцами и – как следствие – государственному протекционизму рабочих и технических профессий. Предполагается, что введение программ прикладного бакалавриата в классических вузах повысит престиж упомянутых профессий и насытит рынок специалистами с дипломами о высшем образовании вкупе с усвоенными профессиональными и производственными навыками. Теоретические знания в этом случае будут даваться в сжатой форме, а возможно и вовсе зависеть от того или иного заказа в рамках проектного обучения. Уподобление вузовских программ образовательным программам техникумов и колледжей станет серьезным методическим вызовом.

Однако есть шанс, что они позволят скорректировать поток абитуриентов и станут некоей страховкой от недобора, который в условиях подушевого финансирования становится формальным основанием для слияния или закрытия вузов по причине их «непопулярности». Снижение числа вузов, сокращение их филиалов, лишение лицензий частных учебных заведений стали мерами, официально направленными на повышение качества высшего образования. К ним относится и рост требований к «стартовому» образовательному уровню абитуриентов (высокий балл ЕГЭ), относящийся

пока к претендентам на бюджетные места; если же эта мера затронет и платников, то улучшение качества неизбежно скажется на количестве абитуриентов и приведет к снижению числа поступающих. Статистическая псевдонепопулярность в данном случае станет реальной перспективой большинства региональных вузов.

К другим парадоксам современной образовательной ситуации можно отнести вхождение в европейское образовательное пространство и стремление на этом фоне сохранить российскую специфику образования, традиционно не ориентированную на усредненность и узкопрофессиональный прагматизм. Пересчитать традиционные академические курсы в зачетных единицах вместо привычных часов несложно. Сложно уйти от очного личного контакта со студентом и прийти к западному алгоритму самостоятельного им (студентом) «штудирования» учебного материала, остающимся подчас единственным выходом в ситуации экономии очных занятий. «Впервые за довольно долгое время своего существования дистанционное обучение может действительно стать основной формой получения высшего образования для большей части студентов. Не для всех: действительно элитарное обучение останется вполне традиционным, его даже иногда сравнивают со школами античных философов. Будет ли оно именно таким, не так важно. Главное, что массовое высшее образование таким быть не может просто потому, что расходы на студента слишком высоки и существенно сократят их невозможно. А сокращать их будут. Традиционное образование имеет массу недостатков. Но одно бесспорно: оно позволяло и позволяет обществу поддерживать передачу знаний от поколения к поколению. Причем и сегодня, и завтра, как бы много ни говорилось о беспрецедентных отличиях новых поколений (Y и Z) от своих предшественников.

Есть масса ситуаций, где дистанционное обучение точно работает. Например, при погружении новых сотрудников в среду предприятия или когда видеoinструкция оказывается удобнее инструкции бумажной... Но как быть с настоящим высшим образованием? Можно ли его получить дистанционно? Сомнения остаются, даже если сузить задачу образования до усвоения знаний, исключив социализацию в научной среде, эмоциональную связь с преподавателем и т.п.» [Рыбкина 2015: 1].

Успеху здесь не способствует и социальный инфантилизм современного студента, самоорганизация и уровень ответственности за собственное образование у которого оказываются вопиюще низкими. Пресловутое развитие компетенций как «набора инструментов» успешной социализации, заложенное в современных учебных программах, оказывается очень условным, т.к. не опирается на достаточную личностную зрелость и моральную состоятельность молодых людей. По сути именно эти качества должны быть залогом адекватного компетентного поведения человека в «горизонтальных» и «вертикальных» социальных контактах. Однако вместо

взвешенного взаимодействия в спорных ситуациях, взаимного (!) соблюдения субординации и этикетных норм, преподаватель зачастую сталкивается с давлением, грубостью, попыткой «разрулить», «дожать», «прокачать» ситуацию, что расценивается как оптимальный алгоритм общественного взаимодействия, где критерием успешности является отсутствие взаимных (!) обязательств и победа любой ценой. Победа (пусть даже мнимая), а не конструктивное решение.

Снижению конфликтных настроений никак не способствует и чрезмерное уподобление образования «сфере услуг» и его «общественный контроль», в свою очередь производящий впечатление безграничного и бесконтрольного. Прозрачность и демократизация учебного процесса по сути не отменяют усилий и вклада в него обеих сторон, результат в образовании никогда не будет зависеть исключительно от преподавателя, о правах которого – по сравнению с правами студента – в последнее время говорится крайне мало (например, в пресловутых рейтингах популярности студентами часто оцениваются не только учебный процесс, но и внешний вид преподавателя. Внешний вид студента при этом никаким дресс-кодом, как правило, строго не регламентируется. В логике тестолога, составившего рейтинговый опросник, вкус и здравый смысл преподавателя, очевидно, априори сомнительны. Вмешательством в частную жизнь автор теста подобные вопросы столь же очевидно не считает). Да, преподавание – безусловно публичная статусная профессия, и да, nobless oblige. Но разве приобретение или повышение собственного статуса ни к чему не обязывает и студенческую сторону?

Столь популярное сейчас и, безусловно, важное изучение учебной ситуации и мотивации студента зачастую смещает на них абсолютно все акценты и теряет из виду важнейший залог студенческой успешности – профилактику профессиональной и личностной фрустрации преподавателя. Преподавателя, перед которым стоят сверхзадачи: обеспечить качество обучения (что немислимо без разумной строгости и нагрузок на студента) и не потерять студентов, даже слабоуспевающих (как следствие, оставшись без работы и зарплаты); развивать систему качества образования и не захлебнуться в «бумажном валу» программ, отчетов, карт компетенций; эффективно преподавать, не взирая на временные и психологические затраты, и заниматься научными исследованиями на уровне международных публикаций. «Наконец, преподаватели вынуждены быть более гибкими и активными. Комбинация в магистратуре собственных и «внешних» бакалавров делает обучение очень непростым: серьезные различия в начальном уровне подготовки, подходах, общих компетенциях (например, пробелы в иностранном языке или математике), незнание академических и научных традиций вуза заставляют вводить специальные адаптационные курсы для новичков, больше времени уделять индивидуальным консультациям и тьюторству»

[Сафонов 2015: 1]. От себя добавим: и не только. Речь по сути идет о маркетинге преподавателя: «В 2014 году на смену Федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС 3) пришли так называемые ФГОС 3+, в которых одной из главных новаций стала ликвидация базовых дисциплин для каждого направления – остались только философия, история, иностранный язык, безопасность жизнедеятельности и физическая культура. Таким образом, практически каждый преподаватель сегодня должен задуматься о своем месте в учебном процессе и задать самому себе несколько важных вопросов:

- востребована ли его дисциплина?
- интересны ли его лекции и семинары студентам?
- какова практическая направленность его занятий?
- насколько современны и актуальны материалы, которые он использует?
- применяет ли он в своей практике новейшие образовательные технологии, например, электронные или онлайн-курсы?» [Балашов 2015: 1].

На фоне развивающегося рынка электронных образовательных ресурсов последний вопрос кажется риторическим. Но не будем забывать, что задача активно использовать в учебном процессе дидактический потенциал электронной среды, развивать дистанционные технологии подводит преподавателя, в том числе, и к необходимости постоянно конфронтировать с «социальным аутизмом» аудитории, для которой банальное приветствие в адрес старших и даже ровесников уже кажется избыточным, не говоря уже о пресловутых «нормах» в электронной коммуникации.

Здесь нельзя не вспомнить и прочие нормы вежливости: в (официальном) общении пышно расцветает привитый и растиражированный массовой культурой «дичок» превратно истолкованного европейского (американского?) демократизма – обращение по имени без отчества. Естественный в Европе (Америке), он сильно диссонирует с исторической традицией России, где подобное обращение маркирует не только возрастные и социальные различия, но может отражать и степень уважения к человеку, безотносительно к возрасту. Кстати, в европейской реальности нормы вежливости отнюдь не однозначны: так, лингвистические «родственники» Германия и Австрия придерживаются в отношении них противоположных взглядов. Немцы иронизируют по поводу чопорных австрийцев, а те, в свою очередь, критикуют «неотесанных германцев». Сильно отличаются и нормы в официальном и неофициальном регистрах общения. Правда, чтобы постичь нюансы, нужно вникнуть в культурную и лингвистическую специфику разговорного и канцелярского стилей. Скопировать стиль кино или сериала получается, естественно, быстрее. Другим примером культурного регресса может служить вымирание написания вежливых форм «Вы» и «Вам» сболъ

шой буквы – в быстром наборе электронного сообщения этикет проигрывает скорости.

«Образование с антропологической точки зрения есть не только передача культуры, не только лечение культурой (через воспитание ученика), но и лечение культуры как таковой воспитанием ее носителей в стремлении к улучшенному варианту реальности. В негативных вариантах оно даже препятствует культурной трансмиссии (жестко ограничивая разнообразие передаваемого), ее глубокому присвоению (необоснованно облегчая стандарты), распространяет эрзацы, суррогаты и даже своего рода «квазикультурные наркотики» (например, используя в преподавании работу учеников с газетой)» [Баранникова 2013: 703]. Избегать негатива сегодня нереально. Но осознанно и творчески сориентировать учебный процесс на «среднего» ученика (ставшего средним не по собственной вине, а в силу усредненности массового сознания в принципе), психолого-педагогически корректировать детские фобии (частого спутника закомплексованных и неуспешных в учебе детей) и реализовывать тактику «малых шагов» в образовательном становлении личности сегодняшнему педагогическому сообществу по силам. В противном случае образный эпитет «серая» в отношении массы молодых людей, использующих свой шанс на обучение, грозит превратиться в безысходное устойчивое выражение, катастрофическое для образовательной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балашов А. Маркетинг преподавателя / А. Балашов // Ежедневный книговед. – 2015. – № 21. – С.1.
2. Баранникова Н.Б. Учитель и ученик в истории педагогики / Н.Б. Баранникова, В.Г. Безрогов // Учитель и ученик: становление intersubjectных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья). Колл. монография под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. – М.: ИТИП РАО, 2013. – 706 с.
3. Белоцерковский А.В. Как оставаться на плаву в быстрой реке технологических изменений / А.В. Белоцерковский // Точка зрения. – 2015. – № 4. – С.22-26.
4. Рыбкина Н.В. Образование традиционное и дистанционное: от антагонизма к кооперации / Н.В. Рыбкина. // Ежедневный книговед, 2015. – № 18. – С.1.
5. Сафонов А.А. Много ли магистров в России? / А.А. Сафонов // Ежедневный книговед, 2015. – № 24. – С.1

MASS (HIGHER) EDUCATION: QUESTIONS AND PARADOXES

T.V. Grechyshnikova

Tver State University, Tver

Modern demand for higher education does not decrease even in the situation when its image status changes which creates methodological, social and ethical challenges.

Key words: *higher education, educational technology, ethics of business communication.*

Об авторе:

ГРЕЧУШНИКОВА Татьяна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail*: tatjanagretch@mail.ru.

УДК 378.88

АПЛИКАЦИОННЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В.Д. Гришенко

Государственный социально-гуманитарный университет, Коломна

В статье представлена практико-ориентированная модель обучения межкультурной коммуникации в языковом ВУЗе, которая состоит из 3-х этапов обучения. Более подробно представлен и описан 3-ий, аппликационный этап обучения, в котором основным способом деятельности студентов выступает практико-ориентированное обучение посредством эмпирических методов обучения межкультурной коммуникации.

***Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, аппликационный этап обучения, тренинги, ролевые игры, проекты.*

В соответствии с современной парадигмой языкового образования обучение межкультурной коммуникации в языковом ВУЗе является одной из первоочередных задач. Работа над формированием межкультурной компетенции у студентов-лингвистов состоит из 3-х этапов: информационно-сравнительный, сравнительно-адаптационный и аппликационный [Гришенко 2013: 106]. Каждый из этапов чрезвычайно важен в процессе становления межкультурной компетенции. Однако наиболее сложным и трудоёмким является аппликационный этап, который характеризуется высокой степенью практической направленности и самостоятельностью работы студентов.

Аппликационный этап обучения межкультурной коммуникации предполагает «погружение» в культуру, которое осуществляется путем репродукции и реконструкции окружающей иноязычной среды. На данном этапе основным способом деятельности выступает практико-ориентированное обучение посредством эмпирических методов обучения межкультурной коммуникации. К эмпирическим методам можно отнести: межкультурные тренинги, ролевые/деловые игры, метод проектов.

Наиболее интересным эмпирическим методом обучения межкультурной коммуникации является тренинг. «Как метод учебных занятий тренинг представляет собой планомерно осуществляемую программу разнообразных упражнений по формированию и совершенствованию неких личных качеств, умений и навыков в той или иной сфере человеческой деятельности» [Садохин 2005:

266]. Тренинг решает задачу подготовки студента к постоянно обновляющимся условиям межкультурного общения и формирования межкультурной компетентности/компетенции.

На сегодняшний день можно выделить две точки зрения на роль тренинга в развитии и совершенствовании межкультурной компетентности/ компетенции. Сторонники первой полагают, что тренинг необходим, чтобы восполнить недостаток или отсутствие умений и навыков межкультурной коммуникации, которые студент не получает при получении образования или в условиях социализации. Другая точка зрения заключается в том, что тренинг нужен для того, чтобы студенты смогли переосмыслить свой коммуникативный опыт, расширили и углубили знания об окружающем мире и мироощущении представителей других лингвосоциумов.

Тренинг ориентирован на изучение конкретной ситуации и практическое применение полученных знаний, умений и навыков в области межкультурного взаимодействия, что отвечает специфическим требованиям и трудностям межкультурного обучения, которое главным образом основывается на анализе и интерпретации реальных культурных контактов.

Тренинги могут быть использованы как «учебный модуль» в рамках практико-ориентированного обучения межкультурной коммуникации. Межкультурные тренинги могут быть:

- когнитивными, с целью получения информации о других культурах;
- поведенческими, обучающими практическим навыкам, необходимым для межкультурной коммуникации;
- атрибутивными, объясняющими, как представители разных народов и культур интерпретируют поведение и результаты деятельности с позиций своей культуры [Садохин 2005: 268].

Следующим прикладным практико-ориентированным методом обучения межкультурной коммуникации можно назвать метод ролевых игр. «Под ролевой игрой в методической литературе принято понимать специальное коммуникативное упражнение, в котором обучающиеся попеременно исполняют социальные и межличностные роли, осваивая общение в пределах обозначенного специального конфликта» [Пассов 1989].

Дидактические ролевые игры выполняют все четыре функции, выделенные Д.Б. Элькониным: средство развития мотивационно-потребностной сферы; средство познания; средство развития умственных действий; средство развития произвольного поведения [Эльконин 1978], (в нашем случае, речь идёт о моделировании поведения, свойственного носителю языка).

Не каждая ролевая игра может способствовать обучению межкультурной коммуникации, а лишь та, которая имеет отношение к культурам соизучаемых сообществ. Поэтому П.В. Сысоев выделяет следующие типы ролевых игр, соответствующие нашим целям: культуроведчески ориентированные, культуроведчески насыщенные и ценностно-ориентированные.

П.В. Сысоев полагает, что ролевые игры имеют две основные культуроведчески-ориентированные функции:

1) погружение обучающихся в социокультурный контекст изучаемой лингвокультуры с помощью контекстуальной импровизации (simulation);

2) изучение и анализ сложившихся стереотипов/предубеждений в родной и иноязычной культурах, осознание их опасности для межкультурного контакта и нахождение способов их преодоления [Сысоев 2003: 300].

Ролевая игра должна обладать следующими элементами: наличие ролей; наличие ситуации, приближенной к реальным условиям столкновения двух и более культур связанной с вопросами межкультурного взаимодействия; обязательная совместная деятельность участников игры; элемент соревнования; заранее разработанные и обсужденные со всеми участниками правила игры; контроль игрового времени; система оценки хода и результатов игры.

Курс «Введение в теорию межкультурной коммуникации» организован в виде тематических учебных модулей. В рамках этих модулей могут быть предложены, например, следующие ролевые игры, которые ориентированы на культурно-ориентированную ситуацию общения, где могут возникнуть трудности межкультурного общения, например при работе, или с деловыми партнёрами:

- «Welcoming business visitors»;
- «Eating out with your business partner»;
- «Making appointments»;
- «Giving the presentation»;
- «Making business meeting effective»;
- «Carrying negotiations successfully»;
- «Job interviewing»;
- «Radio news role-play»;
- «Agony aunt»;
- «Non-verbal signals» и т.д.

Метод проектов также чрезвычайно эффективен в практико-ориентированном обучении межкультурной коммуникации. Метод проектов (в переводе с греческого – «путь исследования») – это «способ достижения дидактической цели через детальную проработку проблемы» [Резцова 2010: 12].

Проект в обыденной жизни понимается как реально существующий, осязаемый результат, продукт некой когнитивной и творческой деятельности. В дидактическом смысле проект – это метод, технология обучения, которая предполагает совместную деятельность преподавателя и студентов при направляющей функции преподавателя. Преподаватель является инициатором интеллектуальной, познавательной, волевой и эмоциональной деятельности студентов, а также их творческой активности за счет использования проблемных, поисковых, исследовательских и творческих заданий.

Цель применения проектной методики в обучении межкультурной коммуникации предполагает формирование межкультурной компетентности/компетенции студентов при их автономной деятельности, но под контролем преподавателя. Студенты должны детально изучить, проанализировать и представить определённую межкультурную проблему с последующим оформлением полученных результатов в виде некоего продукта (презентации, доклада, сообщения, дискуссии, круглого стола и т.д.).

С.А. Резцова, анализируя исследования в области методики обучения иностранным языкам таких ученых как Е.С. Полат, Д. Фрид-Бут, Т. Хатчинсон, выделила наиболее значимые признаки работы над проектом, а именно:

- наличие значимой проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска и творческого подхода для ее решения;
- практическая, теоретическая и познавательная значимость предполагаемых результатов;
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов;
- определение конечных целей проектов;
- использование междисциплинарных связей в ходе работы над проектом;
- определение структуры проекта (с указанием результатов);
- использование исследовательских/поисковых методов.

Все вышеперечисленные признаки соответствуют требованиям обучения межкультурной коммуникации и поставленным в исследовании задачам. Работу над любым проектом, в том числе и по межкультурной коммуникации, можно подразделить на четыре стадии:

- 1) организационно-установочную;
- 2) поисково-исследовательскую;
- 3) реализационно-презентативную;
- 4) итогово-оценочную.

Если соотнести фазы обучения межкультурной коммуникации со стадиями работы над проектом межкультурной проблематики, то распределение будет следующим:

<i>Этапы обучения межкультурной коммуникации</i>	<i>Стадии работы над проектом</i>
Информационно-сравнительная фаза	Организационно-установочная Поисково-исследовательская
Сравнительно-адаптационная фаза	Поисково-исследовательская
Аппликационная фаза	Реализационно-презентативная Итогово-оценочная

Особый интерес с точки зрения практико-ориентированного обучения

межкультурной коммуникации представляют учебные проекты, которые нацелены на преодоление межкультурных конфликтов, ложных стереотипов и предубеждений, воспитания толерантности и готовности к межкультурному сотрудничеству.

В современных условиях обучения всё большую значимость приобретают проекты, имеющие международный характер. В связи с изменением парадигмы образования, студенты имеют больше возможностей проходить стажировки в странах изучаемого языка и продолжать там обучение. Этот факт следует активно использовать при разработке международных мультикультурных проектов, участниками которых являются представители различных культур.

Высок потенциал учебно-экскурсионных поездок, когда студенты сталкиваются с реальными проблемами межкультурного взаимодействия. Во время поездок культурный шок – это неизбежное явление. Культурный шок связан с различиями в стилях общения, с использованием паралингвистических и невербальных средств коммуникации, с особенностями менталитета и национальных характеров, с различиями в культурно-национальных ценностях и в отношении к привычным для студентов явлениям окружающей действительности. В этом случае для преодоления межкультурных конфликтов и формирования межкультурной компетентности/компетенции метод проектов подходит как нельзя лучше.

Таким образом, аппликационный этап обучения межкультурной коммуникации предполагает высокую активность, сознательность и учебную автономность студентов для того, чтобы состоялось формирование межкультурной компетенции и межкультурной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грищенко В.Д. Практико-ориентированная модель обучения межкультурной коммуникации в вузе / В.Д. Грищенко // Вестник Брянского гос. ун-та: Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. – 2013. – № 1. – С. 104-107.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.
3. Резцова С.А. Обучение самостоятельной работе с источниками информации на основе метода проектов в курсе страноведения: для студентов языкового вуза на материале английского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Резцова; Московск. гос. гуман. ун-т им. М.А.Шолохова. – М. [б.и.], 2010. – 21с. – На правах рукоп.
4. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А.П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.
5. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Монография / П.В. Сысоев. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М. Педагогика, 1978. – 304 с.

**TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION
AT UNIVERSITY: APPLICATION STAGE.**

V.D. Grishenko

State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

The article deals with the practice centered model of teaching intercultural communication at Linguistic University. The model consists of three stages. The third stage is characterized by the application of such methods of teaching as training, role plays, and projects.

Key words: *intercultural communication, application stage of teaching, training, role plays, projects.*

Об авторе:

ГРИШЕНКО Вера Дмитриевна – доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Государственного социально-гуманитарного университета, *e-mail:* veragrishenko@rambler.ru.

УДК 8020:801.31

**МЕТАЯЗЫКОВЫЕ ПОДХОДЫ
К ОБУЧЕНИЮ ФОНЕТИКЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ**

К.М. Денисов

Ивановский государственный университет, Иваново

В статье рассматривается новый подход к описанию фонетической терминологии, направленный на формирование, развитие и совершенствование языковых и метаязыковых компетенций студентов. Одной из главных целей такого описания является создания справочника фонетической терминологии нового образца.

Ключевые слова: *словарь фонетических терминов, пользователь, металексикография, уровень языковой компетентности.*

В последнее время языковеды осознают необходимость повышения терминологической грамотности студенчества, в том числе и за счет умения пользоваться LSP справочниками. «Систематическое обучение студентов пользованию словарями пока не получило широкого распространения, а сами пользователи словарей нередко убеждены, что знания алфавита достаточно для работы с любым словарным продуктом. В целом приходится констатировать, что лексикографическая компетенция пользователей пока находится на невысоком уровне» [Кудашев 2007: 135].

В этой связи перед лексикографами стоит ряд актуальных задач. С одной стороны – это разработка методов регистрации и учета зачастую быстро меняющихся нужд и требований читателя, а с другой стороны – это поиск прямых и косвенных путей просветительского воздействия на того же читателя.

В своей монографии, значительная часть которой посвящена проблематике социологического направления в современной лингвистике и лексикографии, И.С.Кудашев приводит список умений, необходимых для формирования лексикографической компетенции у пользователей:

- умение локализовать языковую проблему в контексте и при необходимости разбить ее на части;
- умение выбрать наиболее подходящий словарь или словари;
- умение привести отрезок текста в каноническую форму (или иную форму, принятую в словаре);
- умение определить, в каком томе и в какой части словаря следует искать нужную единицу;
- умение найти опорное слово для многокомпонентной единицы;
- умение найти нужную словарную статью;
- умение найти нужную единицу в теле статьи;
- умение извлечь необходимую информацию;
- умение интегрировать найденную единицу в текст [Кудашев 2007: 135-136].

В связи со сказанным, становится актуальной необходимостью исследование диалога с заинтересованными группами читателей, а эмпирические исследования прагматики словарного пользования и процесса *словарного обсуждения* (actual dictionary consultation) следует принимать за точку отсчета при создании и совершенствовании всей антропоцентрической справочной продукции [Hartmann 2000: 390].

Величина коэффициента потребительской перспективности каждого отдельного словаря, таким образом, зависит от его функциональной состоятельности, то есть степени того, насколько эффективно словарь справляется с поставленной лингводидактической задачей в различных условиях использования.

По мнению Х.К. Миккельсена, вертикальное чтение макроструктуры словаря дает представление о когерентных связях системы понятий через взаимодействие ее лексических презентантов, а горизонтальное чтение концентрирует внимание пользователя на семантике и прагматике индивидуального термина, открывая ему возможность понимания текстов, сотканных из компонентов метаязыка-основы [Mikkelsen 1991: 100].

Словарь является самым компактным и совершенным источником предметной информации о словах, терминах, символах или иного рода знаках. Но, наряду с этим, словарь содержит информацию и другого рода, заключенную в сознательно и целенаправленно создаваемой инфраструктуре собственного референционального поля. С появлением этого поля у лексикографии как сравнительно новой науки появился и свой собственный метаязык, с возникновением которого, в свою очередь, обозначился круг проблем

новой дисциплины – металексикографии [Nielsen 1994: 3].

Современные тенденции развития лексикографии указывают на необходимость создания LSP справочников нового поколения, которые представляют собой: 1) удобные и подробные навигационные инструменты в понятийном поле описываемой отрасли знания; 2) средства обучения владению метаязыком этой отрасли; 3) компактные и информационно достоверные специализированные учебные пособия для подготовки и совершенствования специалистов в данной отрасли.

Словарь фонетических терминов нового поколения (СФТ) отражает уровень развития и особенности фонетической понятийной системы, обладающей особым уровнем абстракции и сложности, что является, в свою очередь, свидетельствует об особенностях самой предметной области знания.

Лингводидактические установки выдвигают довольно жесткие требования к структуре словаря, который призван сочетать в себе энциклопедическую многосторонность описания и лаконичность позиционирования каждой входящей единицы (ВЕ). Таким образом, словарная статья в СФТ должна содержать *входную единицу, дефиницию, уточнение определения, поле определяемого понятия, справку о происхождении и статусе ВЕ, оценку значимости термина, модель управления, данные о лексической сочетаемости, парадигматику, список источников и корпусных цитат*.

Примеры звучащей речи в качестве приложения к СФТ вместе с содержательной стороной самого справочника отражают универсальную трехуровневую модель изучения языка, актуальность которой многократно возрастает при обращении к проблеме усвоения иностранного языка. Известно, что овладение иноязычной звучащей речью представляется, пожалуй, самой основной и трудной компетенцией для человека, не являющегося носителем этого языка.

Преподаватели английского языка постоянно задаются вопросом о закономерностях выбора языковых форм и пределах этой языковой компетенции, констатируя наличие некоего «коридора» колебаний произносительных норм, в пределах которого сохраняется единство и идентичность языка в процессе его постоянного развития.

Данные отклонения, тем не менее, не носят характера искажений у тех лиц, для которых рассматриваемый язык является родным (*внутренний круг пользователей*), но являются таковыми в речи представителей так называемого *внешнего круга пользователей*, то есть изучающих этот язык как иностранный. Как отмечает Д. Престон [Preston 2002:145], исследования рамок вариативности английского языка уже достаточно долгое время и плодотворно ведутся по трем направлениям:

1. Взаимовлияние социальных факторов и лингвистических форм;
2. Взаимовлияние собственно языковых форм;
3. Варьирование языковых форм в процессе развития языка.

Назовем, вслед за Д. Престоном, эти три исследовательских объекта *тремя уровнями компетентности* и кратко рассмотрим их содержание.

На первом уровне выбор приемлемой языковой формы определяется критерием социокультурного предпочтения. В этом случае реализуется так называемая *вариативная компетентность* говорящего (*variable linguistic competence*) посредством выбора одной, приемлемой для него, в силу этой компетентности, языковой формы для органичного воплощения конкретной коммуникативной задачи в предлагаемом социокультурном поле.

Иллюстрацией этому может послужить феномен наложения различных интонационных контуров на один и тот же вербальный контекст. Если, к примеру, произнесение фразы *Peter is having tea* отмечено постепенно нисходящей шкалой в сочетании с низким финальным падением тона – это ни что иное как констатация факта, но стоит поменять направление шкалы и диапазон терминального тона, сразу появляются нотки противопоставления – *Peter is having tea, but all the rest prefer coffee*. Замена же тембра на шепотную речь сигнализирует о предупреждении – *Peter is having tea. Don't bother him* – и так далее.

Отбор *лингвистических переменных* (*linguistic variables*) актуализируемой языковой формулы может быть более сложным, когда задействован целый комплекс языковых средств различных уровней языковой системы. Этот процесс порождает *стилистическую вариативность*. На первом уровне вариативной компетентности говорящие оперируют двумя или более языковыми формами из арсенала собственной *лингвистической компетенции*. Выбор в каждом конкретном случае одной из них напрямую зависит от уровня социокультурной компетентности говорящих и в достаточной степени определяется им.

Второй уровень компетентностного анализа включает влияние собственно языковых факторов друг на друга. Социокультурная сфера вовсе не порождает языкового разнообразия, а лишь использует потенциал, созданный в собственно лингвистическом поле (такие, к примеру, фонетические явления как *редукция, ассимиляция, морфемный шов, пограничные сигналы* и т.п.).

Вариантные *модуляции лингвистической компетентности* не разрушают структурного единства языка, а являются адаптивными моделями его функционирования в различных условиях и в разнообразном окружении. Основным фактором почкования и роста числа вариантов и подвариантов языка является потенциал языковой системы. *Вариативная дисперсия* языка в различных пространствах (временном, физическом, географическом, социальном, психологическом) сохраняет причинно-следственную связь с источником распространения, а механизм расширения узального гиперфрейма может быть до конца понят только через постижение внутренней логики становления и развития его собственного строя.

На третьем уровне языковой компетентности язык предстает в развитии. При этом задача третьего уровня, как представляется, состоит в том, чтобы снять избыточную имманентность в подходах к сущности языка и способам его преподавания. С психолингвистической точки зрения третий уровень вариативности использует понятие *слабых зон в использовании языка*. Хомский и Грегг отмечают, что слабые зоны – это по сути свидетельства неуверенности говорящего в соответствии своих речевых форм критериям естественности и истинности как основам *речевой компетентности* [Gregg 1991: 368].

Д. Престон вводит в оборот рассуждений о третьем уровне вариативности понятия *вернакулярного* (vernacular) и *поствернакулярного* (postvernacular) знания языка. Он заявляет, что естественной, первичной и до конца истинной формулой языка для его носителей является вернакулярная, которая вырабатывается с раннего детства в общении с родителями, домашними и другими детьми в речевых контекстах, относительно свободных от излишней формализации и клиширования. По мнению исследователя, все, что говорящие постигают в языке в поствернакулярный период, используется ими как формальный, зачастую иронично воспринимаемый вариант их естественного языка, сосуществует наряду с ним как общепринятая парадигма обобщенной и усредненной коммуникативной реальности [Preston 2002: 149].

Обучение английскому языку как иностранному происходит обычно на имитационно-моделирующей основе и воспроизводит алгоритмы вторичного языкового кода, свободного от огромного количества дополнительной, например, эмоционально-модальной, информации, которая передается только вернакулярным способом. Стратегии языкового поведения, усваиваемые при обучении, не включают тактики внутреннего самоконтроля, который блокируется необходимостью нормативного мониторинга произнесенного или написанного.

Таким образом, иноязычная речь не переходит в стадию идиолекта, а коммуникативные ситуации нешаблонного характера, в которых требуется поддержка со стороны первичной языковой модели, немедленно вызывают интерферирующее влияние родного языка, что приводит к коммуникативным ошибкам и появлению акцента.

В связи с перечисленными причинами перед специалистами встает двуединая задача: первое – это изучение факторов и закономерностей варьирования в речи представителей внутреннего круга пользователей с учетом вариантной, диалектной, социолектной и иной полифонии в рамках *универсальной грамматики* родного языка (в широком, а не узкоаспектуальном смысле слова); второе – это исследование причин и пределов языковой вариативности в речи представителей внешнего круга пользователей в рамках *специфической грамматики* их дискурса как результата взаимодействия ин-

терферирующих систем родного и неродного языков.

Второй, интерлингвистический аспект задачи имеет как теоретическую, так и практическую направленность. Целью сравнительно – языковой вариативности является раскрытие механизмов повышения *иноязычной компетенции* у носителей языка. Создание эффективной модели усвоения иностранного языка, учитывающей национальную идентичность обучаемого субъекта, является интересным и трудным вызовом. Свою неопределимую лепту в это способен, на наш взгляд, внести словарь фонетических терминов нового поколения, билингвализованная лингводидактическая модель которого способна отразить как основные метаязыковые параметры логико-понятийной фонетической сферы, так и основные стадии обретения собственно языковой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кудашев И.С. Проектирование переводческих словарей специальной лексики / И.С. Кудашев. – Хельсинки: Изд-во Хельсинского ун-та, 2007. – 443 с.
2. Gregg K.R. The Variable Competence Model of SLA and Why It Isn't / K.R. Gregg // Applied Linguistics. – 1991. – № 11. – P. 364-83.
3. Hartmann R.P.K. European Dictionary Culture / R.P.K. Hartmann // Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress. – Stuttgart, 2000. – P. 385-391.
4. Mikkelsen H.K. Towards the Ideal Special Language Translation Dictionary / H.K. Mikkelsen // Hermes 6. – 1991. – P. 91-109.
5. Nielsen S. The Bilingual LSP Dictionary. Principles and Practice for Legal Language / Nielsen S. – Tübingen, 1994. – 308 p.
6. Preston D.R. A Variationist Perspective on Second Language Acquisition: Psycholinguistic Concerns / Preston D.R. // The Oxford Handbook of Applied Linguistics. – Oxford: Oxford Uni. Press, 2002. – P. 141-159.

METALINGUISTIC APPROACHES TO TEACHING PHONETICS OF A FOREIGN SPEECH

K.M.Denisov

Ivanovo State University, Ivanovo

The article highlights a new approach towards phonetic terminology description aimed at formation, development and enhancement of linguistic and metalinguistic competencies amongst students. One of the main objectives of such description is the creation of the phonetic terminology reference book of a new type.

Key words: *dictionary of phonetic terms, user, metalexigraphy, language competence level.*

Об авторе:

ДЕНИСОВ Константин Михайлович – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Ивановского государственного университета, *e-mail:* bondin5@yahoo.com.

УДК 811'111

**ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ
ЦЕННОСТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Н.Н.Зеркина, Е.А.Ломакина

Магнитогорский государственный технический университет
им.Г.И Носова, Магнитогорск

В статье рассматривается вопрос об актуальности учета аксиологических аспектов в преподавании английского языка и выбора соответствующих методических ресурсов. Преподавания языка с позиций лингвистической аксиология, изучение «языка ценностей» в диахроническом и синхроническом аспектах.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, лингвистическая аксиология, ценности, коммуникация, глобализация.

Аксиологический подход в преподавании английского языка предполагает учет общечеловеческих ценностей в формировании гармонично развитой личности средствами английского языка.

Аксиология изучает вопросы, связанные с природой ценностей, их местом в реальности и структурой ценностного мира, то есть о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой. Бесспорно, что данные моменты должны приниматься во внимание в процессе формирования личности. Аксиология «стала особенно востребованной в последние годы: сейчас она привлекает внимание не только философов, социологов, культурологов, политиков, но и лингвистов», что тесно связано с вопросами преподавания языка и формирования языковой личности [Байрамова 2011: 3].

Оценка является одной из основных категорий действительности. Человек анализирует окружающую действительность, имеющиеся в мире предметы, явления, свойства, действия. Человек с его мыслями, поступками, чувствами также поддается анализу. Таким образом, практически все предметы могут стать объектами оценки. Вся оценка основывается на человеческой системе ценностей, т.е. на соотношении добра и зла, пользы и вреда и т.п.

Аксиология в настоящее время, время интеграции и глобализации заметно расширяет свои просторы и стала востребованной в последние годы: сейчас она привлекает внимание не только философов, социологов, культурологов, политиков, но и лингвистов и преподавателей языка.

В то же самое время в современной лингвистике активно обсуждаются вопросы о том, что нужно считать ценностями, что является их противоположностью, как они отражены в языке, как связаны между собой и как можно сформировать понятие ценностей и антиценностей через преподавание иностранных языков. Язык в этом случае выступает не только средством общения, вербализации понятий, но и проводником чужой культуры и цен-

ностей, инструментом, позволяющим избежать культурные и ценностные конфликты [Zerkina http].

Речь на английском языке не понятна тем, кто им не владеет. Но, даже не владея языком, можно понимать некоторые его слова (например, географические названия, или интернациональные слова). А можно и не зная языка, иметь своё отношение к его звучанию, и оценивать его с позиции своего языка. Преподавания языка с позиций лингвистической аксиологии, которая рассматривает язык как важнейший источник информации о ценностях, открывает новые перспективы. Изучение «языка ценностей» в диахроническом и синхроническом аспектах, рассмотрение окказиональной и узуальной текстовой сочетаемости слов составляет предмет изучения не только лингвистической аксиологии, но и методики преподавания.

Ценности как идеалы и приоритеты человеческой деятельности характеризуют духовный мир личности и своеобразие национально-культурного миропонимания, закреплённого и отражённого в языке. Понимание языка как «зеркала базовой системы ценностей» дополняется пониманием того, что язык не только отражает, но и формирует общекультурные и общечеловеческие ценности, воздействует на личность человека в целом.

Вообще говоря, ценности могут быть классифицированы как материальные или духовные ценности. Материальные ценности относятся к предметам первой необходимости людей, таких, как товары; в то время как духовные ценности относятся к объектам соответствующим таким сферам как интеллект, эмоции и воля, или таким ценностным значениям как истинность, добро и красота. Но и те и другие требуют определенных лексических и грамматических средств для их вербализации. Значение-ценность соотносится с качеством объекта, удовлетворяющего желанию субъекта. То есть, когда объект имеет определенное качество, которое удовлетворяет желаниям или потребностям субъекта и осознается в данном значении самим субъектом, такое особое качество объекта, называется ценностным. Другими словами, ценность это то, что принадлежит к объекту; до тех пор, пока оно не признано или осознанно самим субъектом в качестве ценности по этому вопросу, оно не является как токовой ценностной категорией.

Вопрос о природе ценностей, о соотношении национального, классового и общечеловеческого, родного и чужого – вечен и актуален, и признание приоритета общечеловеческих ценностей не вызывает возражений.

Но следует помнить о том, что утверждение важности общечеловеческих ценностей вовсе не раскрывает их содержания. Формирование и осмысление общечеловеческих ценностей является предметом не только теоретических исследований, но главным образом проблемой и предметом воспитания на разных этапах развития личности.

В центре внимания вопрос формирования общечеловеческих ценностей средствами английского языка: как это может быть применено к преподава-

нию английского языка?

Процессы преподавания и изучения языка требуют разных стратегий и методик.

Преподаватели должны придерживаться стратегий и методов, которые подходят к уровню и типам учащихся для достижения целей обучения английскому языку. Подобный процесс требует подготовки. Таким образом, преподаватели должны справиться с проблемой непонимания, которая может возникнуть из-за различных факторов, таких как социальный контекст, культура, философия, религия, идеология и даже по адаптации собственных стратегий и методов в контексте функционального обучения английскому языку [Zerkina http].

Изучение английского языка, как языка международного общения, вербализирующего мировые понятия и идеи, способствует осмыслению, пониманию сути ценностных ориентиров, их систематизация. В контексте конкретной родной культурно-исторической парадигмы эти процессы происходят намного сложнее, поскольку отсутствует бинарная оппозиция, позволяющая отделить «свои» ценности от «чужих», поэтому в решении данной проблемы не обойтись без решения проблемы культурной, национальной самоидентификации личности, социума, не зависимо от того, как мы относимся к интеграционным процессам во всем мире, обусловленным глобализацией, какие роли мы можем или могли бы играть, и какие оставлены нам и предопределены.

«Чужое» и несоприродное незаметно, постепенно внедряется в жизнь индивида социума и культивируется в качестве общественных ценностных ориентиров и идеалов, и вполне естественно, что процессы такого рода проходят довольно сложно, порой, болезненно и для конкретной личности и для народа, и результат может оказаться совсем неожиданным.

Как уже отмечалось ранее, вопросы формирования самоидентификации, самоопределения, самооценки в неразрывной связи с вопросами аксиологии и лингвистики и требуют конкретных ответов, - от них во многом зависят как судьба индивида в частности, так и мира в целом.

Имплементация теории ценностей в процесс преподавания английского языка не может не опираться на аксиологические основы, которые являются первичным духовным скрепом. Поскольку в современном глобальном мире благополучие людей не может строиться только на ценностях «родных», то именно английский язык способен быть средством формирования толерантности и уважения к взаимопроникающим культурам, что приобретает особую актуальность в современный исторический этап, когда наблюдается рост миграционных потоков и возрождения национальных идей.

Как показывает текущий исторический момент, глобализация только усугубляет данную проблему, способствуя не обогащению человечества в целом, а решению проблем одних народов за счет ресурсов других. Это по-

рождает ощущение дисгармонии, противостояния, непонимания сторонами друг друга, формирует не единые общечеловеческие, а национальные, и даже классовые, оппозиционные ценности. В то же время не только глобализация вызывает усиление миграции, смешение народов и культур, утрату связи с традицией, этнической группой, землей предков, с родным языком.

Конструктивное решение всех проблем начинается с общения. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, «слова связывают людей, объединяют их через общение. Без общения нет общества, без общества нет человека социального, нет человека культурного, человека разумного, *homo sapiens*.» [Тер-Минасова: 9]. В обсуждении инструментом выступает язык, который регулируется сознанием, а сознание должно формироваться с позиции общечеловеческих ценностей. Данные позиции должны формироваться на всех этапах образовательного пространства и также носить глобальный характер, где без международного общения не обойтись.

Социальная составляющая процесса обучения английскому языку – адаптация человека в обществе в процессе его обучения иностранным языкам – в современном глобальном мульти культурном мире приобретает особую значимость, поскольку грамматические, лексические, фонетические ошибки легко прощаются, а лигво-культурологические и аксиологические ошибки и недочеты могут вызвать серьезные проблемы.

Процесс обучения английскому языку раскрывает системность и взаимодетерминированность культуры – менталитета – языка – коммуникации. Ценным для человека является то, что играет существенную роль в его жизни и поэтому получает многостороннее обозначение в языке.

Процесс обучения английскому языку должен быть процессом гуманистических ценностей, которые в дальнейшем оказывают основное влияние на взаимоотношения человека с окружающими. Вырабатываются методы, способы и приемы наиболее эффективного привития таких ценностей. Исследователи этой области знаний полагают, что наиболее важным фактором является учет личностных качеств, жизненной обстановки и других обстоятельств, связанных с обучающимся. Именно они влияют на формирование ценностей. Задача обучения английскому языку в том, чтобы не пресекать естественное развитие личности, но органично дополнять его.

Таким образом, глобализация – это сложный процесс столкновения ценностных систем и приоритетов. Трагический, негативный вариант ее воплощения может быть связан с поглощением культур и языков малых или отсталых народов более сильными, с уничтожением языков, традиций, потери которых будут необратимыми.

Оптимальный вариант ее протекания может быть связан с утверждением множественности аксиологической, политической, этнической картин мира, их «мирным сосуществованием» формируемым через образовательные процессы.

Единственным вариантом сосуществования различных типов мировоззрения в условиях глобализирующегося мира является толерантность сознания, уважение к жизни, языку, свободе, ценностям Другого.

Языки международного общения, которым является английский, призваны быть не только средством общения, но и проводником общечеловеческих ценностей, средством формирования толерантности к ценностям чуждого мира. Преподавание английского языка с позиций формирования общечеловеческих ценностей может приостановить процессы дегуманизации образования, общества в целом, а значит иметь большое значение при соблюдении норм дипломатии при формальном и неформальном общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байрамова Л.К. Аксиологический фразеологический словарь английского языка. Словарь ценностей и антиценностей. -Казань,2011. 376с.
2. С.Г. Тер-Минасова Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2008. – 264 с.
3. Zerkina N Axiological Linguistics and Foreign Language Teaching [Электронный ресурс] / N. Zerkina, N. Kostina, Ye. Lomakina // Procedia - Social and Behavioral Sciences . Vol. 199, 3 August 2015, P. 254-260. – URL: [http:// dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.514](http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.514)

CREATING UNIVERSAL VALUES SYSTEM OF MODERN STUDENTS BY MEANS OF THE ENGLISH LANGUAGE

N. Zerkina, Ye. Lomakina

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article discusses the relevance of accounting axiological aspects in teaching English, language teaching from the standpoint of linguistic axiology. Learning the «language of values» in diachronic and synchronic aspects of usage and occasional compatibility of the word within the text is the subject of the study not only of linguistic axiology but also teaching methodology.

Key words: *axiology, methodology of teaching, linguistic axiology, values, communication, globalization.*

Об авторах:

ЗЕРКИНА Наталья Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для профессиональной коммуникации Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* agatik01@mail.ru.

ЛОМАКИНА Екатерина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков для профессиональной коммуникации Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail:* leakaty@mail.ru.

УДК 81'276.5:378

МЕТАФОРИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ «ЕДА» В МЕТОДИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Н.П.Ивинских

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье рассматривается репрезентация метафорической модели «ЕДА» в методическом дискурсе. Анализируется когнитивный потенциал метафоры при объяснении абстрактных категорий методического дискурса.

Ключевые слова: методика преподавания иностранных языков, метафорическая модель, метафора.

Исследование метафоризации в методическом дискурсе является актуальным, поскольку отражает концептуализацию специального знания в данном виде дискурса. Под метафоризацией мы понимаем универсальный механизм создания дискурса. Принципом метафоризации является то, что область-источник метафорической модели, являясь более конкретной и понятной, используется для интерпретации абстрактной области-цели. В данной статье рассматривается концептуализация абстрактных понятий в области методики преподавания иностранных языков через метафорическую модель «ЕДА» (на примере английского языка).

Когнитивное метафорическое моделирование осуществляется исходя из положения о том, что «в основе метафоризации лежит процесс взаимодействия между структурами знаний двух концептуальных доменов – сферы-источника и сферы-мишени. В результате метафорической проекции из сферы-источника в сферу-мишень сформировавшиеся в результате опыта взаимодействия человека с окружающим миром элементы сферы-источника структурируют менее понятную концептуальную сферу-мишень, что составляет сущность когнитивного потенциала метафоры [Будаев 2008].

Обратимся к примерам, методические категории, такие как: содержание обучения, деятельность учителя (обучение), деятельность ученика (учение), коммуникация рассматриваются через призму метафорической модели «ЕДА».

Например, метафора *sustenance* (*пища*) описывает содержание обучения иностранным языкам. Пища может быть *savoury* (аппетитной, вкусной), *juicy* (сочной) и *spicy* (острой), если в ситуации при повторении материала перед экзаменом присутствует элемент новизны, *fresh* (свежести), в обратном случае пища становится *driest* (сухой) и *toughest* (жесткой).

1) ... it is considered necessary to recapitulate for examinations; for a couple of months, the pupils are transformed into mental ruminants; they receive no new mental **sustenance** whatever, but have to be satisfied with going through the whole year's work once or twice more at as rapid a pace as possible.

2) The matter which they have been given does not become more **savoury** on being served again; all the **juice** and strength, all that makes it tempting is lost, and nothing remains but what is **toughest** and **driest**.

3) ... it will be seen at the examination that these short revisions distributed throughout the year are more advantageous than a long, tedious recapitulation just before the examination, and besides the pupils have been kept **fresh** by reading something new up to the very end.

4) The best ways to use anecdotes in teaching languages is to let them serve as **spice**... [Sweet 1964]

Учащийся, пытающийся перед экзаменом, как можно больше впихнуть в себя знаний, сравнивается с *a crammed Strasburg goose* (фаршированным страгсбургским гусем, блюдо, которое традиционно подают к празднику), у которого вместо усвоения пищи (*nutriment*), большой объем материала может вызвать тошноту (*a nauseated appetite*), отвращение к учебе (*distaste*).

5) A crammed examinee differs from a **crammed Strasburg goose** in not assimilating his **nutriment**, and this would be a real advantage were it not that the process leaves him with a nauseated appetite, enfeebled reasoning powers, though abnormally enlarged memory, and a general distaste for disinterested study [там же].

Метафора *recipe* (*рецепт*) помогает понять деятельность учителя иностранного языка как сложный процесс, включающий в себя много нюансов. Работа учителя сравнивается с работой повара, это творческий процесс, чтобы приготовить вкусное блюдо недостаточно просто следовать рецепту. Каждый раз меняющиеся условия труда учителя требуют от него по-новому комбинировать методы. Чтобы результат получился достойный, учитель должен уметь сделать содержание обучения интереснее, при помощи разнообразных приемов.

6)... teaching is more than following a **recipe**.

7) It is like having different **ingredients** to cook and being able to combine them differently each time in order to create as **succulent** a **dish** as one can imagine to.

8) ...relevance may still need to be **sweetened** with the **sugar** of enjoyment, fun, creativity and a sense of achievement [Clarke 2005].

Коммуникативная компетенция, формирование которой является целью обучения иностранным языкам на данном этапе развития методического дискурса, является абстрактной категорией, включающей в себя не только знание языка, но и умение использовать его.

9) The study of language in use, therefore, should not look just at syntax, but also at the other **ingredients** of communication, such as: non-verbal communication... [там же].

Наиболее яркую метафору приводит Т.Scovel, сравнивая процесс обучения иностранным языкам с программами снижения веса, диетой (*diet*).

10) «**What's the best way to lose weight?**» This question pervades many a conversation in the United States and has spawned a huge industry of talk shows, books, self-help courses, and magazine articles. Language learning and teaching, like **dieting**, is another popular social activity, and many have asked the related question, «What's the best way to learn (or to teach) a foreign language?» Just as a nutritionist might talk about diet and health in terms of food intake and then in terms of various types of food and subcategories of each type, an expert in second language acquisition attempts to categorize the various factors that impinge upon language learning and then discusses each of these categories separately. If you look at what a person eats at a meal, for example, you cannot see «carbohydrates» or «proteins» in real life [Scovel 2001].

В данном контексте фокус метафоры слово *diet*, которое имеет значение 'the sort of food and drink usually taken by a person or group' [Longman 2000: 356].

В США получает распространение масса литературы, видео- и аудиоматериалов о методиках снижения веса, эта тема широко обсуждается в разных телепередачах. Однако если обратиться к специалистам, посвятившим десятилетия изучению проблемы коррекции веса, они не дадут мгновенного ответа на вопрос: *Как лучше всего сбросить вес?* Вместо быстрого и уверенного ответа настоящие эксперты в области диетологии зададут встречный вопрос: *А почему вы хотите похудеть?* То же самое происходит и в области обучения иностранными языкам. Задается сходный вопрос: *Как лучше всего выучить иностранный язык?* При широком разнообразии предлагаемых образовательных услуг настоящие эксперты в области прикладной лингвистики и методики обучения иностранным языкам, по мнению Т. Scovel вряд ли дадут конкретный ответ. Метафора диеты, с одной стороны, подчеркивает высокую популярность изучения иностранных языков в современном обществе, с другой стороны, высвечивает сложность данной деятельности, которая зависит от разных факторов. На самом деле, очень трудно однозначно ответить на то, как лучше выучить иностранный язык, равно как и на вопрос о том, как лучше обучать иноязычной грамматике (лексике, фонетике) или как ей быстро и эффективно научиться пользоваться иностранным языком. Существуют разные обучаемые с разным уровнем владения изучаемого языка, разными способностями, целеустановками и мотивацией, разными когнитивными и учебными стратегиями.

Общий итог исследования показал, что метафорическая модель «ЕДА» помогает интерпретировать сложные для понимания методические категории: обучение, учение, метод, коммуникация, содержание обучения. Метафора обладает огромным когнитивным потенциалом при объяснении сложных понятий, делая их доступными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будаев Э.В. Метафора в политической коммуникации / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 248 с.

2. Clarke M.A. Creativity in Modern Foreign Language Teaching and Learning / M.A.Clarke. – University of Portsmouth. – 2005.
3. Scovel T. Learning New Languages: a Guide to Second Language Acquisition / T.Scovel. – Heinle Cengage Learning. 2001.
4. Sweet H. The Practical Study of Languages: a Guide for Teachers and Learners. Language and Language Learning / H.Sweet. – L., 1964.
5. Longman Dictionary of English language and culture. – Harlow: Longman. 2000.

**METAPHORICAL MODEL «FOOD»
IN LANGUAGE TEACHING DISCOURSE**

N.P.Ivinskikh

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

This article investigates the representation of the metaphorical model «FOOD» in the language teaching discourse. The author analyzes the cognitive potential of metaphor in interpretation of abstract categories of the language teaching discourse.

Key words: language teaching discourse, metaphorical model, metaphor.

Об авторе:

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

УДК 378.1:81 25

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ» НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ.

А.Ю. Ивлева

Национальный исследовательский

Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева, Саранск

Статья посвящена проблемам обучения иностранному языку будущих переводчиков. В статье приводятся некоторые практические рекомендации, способствующие формированию системного представления о моделировании и развитии профессионально значимых качеств у студентов, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение».

Ключевые слова: профессионально-ориентированный подход, конструирование и реконструирование смысла, целевая установка аудитории, культурно-языковая личность, трансформация структуры высказывания, семантическая и интерпретативная компетенции, домашнее чтение, внеаудиторное чтение, межкультурная компетенция.

Обучение иностранному языку будущих переводчиков на младшем эта-

пе – это важный момент, задающий верный путь, который, в конечном счете, должен привести к овладению переводческой профессией. Следует отметить, что традиционно сложилось следующее понимание этой проблемы: на младших курсах (1-2) и студенты, обучающиеся по профилю «Перевод и переводоведение», и студенты профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», должны обучаться языку одинаково. Среди преподавателей иностранных языков бытует мнение, что сначала нужно просто «выучить язык», а потом уже направлять свои устремления в область перевода. Мы в корне не согласны с подобными утверждениями. Цель данной статьи – показать, что языковая подготовка студентов, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение» существенно отличается от той языковой подготовки, которая является успешной при обучении будущих учителей иностранных языков.

Прежде всего, отметим тот факт, что начало обучения иностранным языкам всегда сопряжено с системным представлением о том, какие профессионально значимые качества специалиста (в нашем случае, переводчика) нужно формировать и развивать на занятиях по Практическому курсу иностранного языка. Осознав, что для будущего переводчика необходимо не только владение практической грамматикой, но и умение удерживать в памяти и воспроизводить полученную информацию, четко уясняя основную идею текста; способность кратко и четко, используя адекватные языковые средства, формулировать понятное, расчлняя текст на смысловые компоненты; навык быстрого переключения с одного языкового кода на другой; умение концентрировать внимание при наличии отвлекающих обстоятельств; навык четкой презентации, как на русском, так и на иностранном языках, полученной информации; стремление выслушать говорящего и передать содержание высказывания безоценочно; навык восприятия иностранной речи с индивидуальными особенностями произношения; умение пользоваться справочной литературой, бумажными и электронными словарями; обладание большим объемом фоновых знаний, -преподаватель оценивает, какие из данных умений реально можно сформировать на занятиях по Практическому курсу иностранного языка.

Только подобный тщательный анализ приводит обучающего к осознанию своей миссии в области «научения языку» будущих переводчиков. Проведенный анализ позволяет преподавателю сформулировать основные требования к обучаемому, и, прежде всего, к самому себе. Формируется определенный план деятельности, направленный на развитие необходимых переводческих компетенций. Е.Р. Поршнева отмечает, что «организация языковых дисциплин как деятельностных учебных предметов, ... позволяет скоординировать цели и содержание их программ и технологий обучения, сконцентрировать внимание на узловых моментах профессиональной базовой языковой подготовки» [Поршнева 2007: 123]. Исследователь выделяет че-

тыре таких момента, среди которых: совершенствование речевой культуры на русском языке; овладение языковой нормой и речевым узусом иностранного языка посредством аудирования и чтения; развитие информационной грамотности и формирование общекультурного тезауруса на базе сопоставления семантических систем родного и иностранного языков и развитие таких компетенций, как: лингвистическая, семантическая, интерпретативная, текстовая, межкультурная [там же].

Таким образом, становится очевидным тот факт, что недооценка важности вышеперечисленных компонентов, позволяющих выбрать необходимую стратегию обучения иностранному языку будущего переводчика, нередко приводит к тому, что студенты, изучая специализированные переводческие дисциплины, не чувствуют уверенности при извлечении и воспроизведении как эксплицитной, так и имплицитной информации, заложенной в тексте. Более того, часто только начиная изучать Практический курс перевода, студенты открывают для себя сущность своей будущей профессиональной деятельности, и, наконец-то осознают, каким образом следует организовывать свою профессиональную лингвистическую подготовку. Очевидно, что только изучение языка в поле профессионального контекста позволяет будущему специалисту воспринимать свободное владение иностранным языком не как достижение, а как производственную необходимость. При этом студент осознает, что отличное знание языка – это всего лишь первый шаг в освоении переводческой профессии, для которой владение иностранным языком не самоцель, а инструмент. Следовательно, для того, чтобы не превращать процесс обучения иностранному языку в обучение во имя обучения, необходимо отойти от исключительно структурно-системного подхода, обратившись к профессионально-ориентированному.

Профессионально-ориентированный подход к обучению иностранным языкам студентов-бакалавров, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение» предполагает последовательное формирование основных переводческих навыков и умений. Данный подход позволяет вводить в изучение языка не только имитационные задания, но и, в первую очередь, большое количество проблемно-поисковых упражнений. Именно последние развивают профессиональное переводческое мышление, предлагая некие схемы профессиональных действий.

Одним из излюбленных заданий студентов, обучающихся по кафедре теории речи и перевода Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева на втором курсе и изучающих английский язык, в качестве первого иностранного, является упражнение по аудированию, в котором мы предлагаем будущим переводчикам прослушать монолог, изобилующий прецизионной лексикой. Как показывает многолетняя практика, абсолютное большинство студентов слабо владеют навыками активного слушания даже на родном языке; не в состоянии удержать в памяти всю информацию с це-

люю ее последующей передачи третьему лицу. Прослушав текст на иностранном языке, студенты передают содержание прослушенного на русском языке. После того, когда пройден этап первых неудач, студенты осознанно нацеливают себя на более скрупулезное отношение к развитию тех умений, которые понадобятся им в их профессиональной деятельности. Подобные упражнения способствуют систематизации стратегий конструирования и реконструирования смысла, настраивают на пересмотр целевых установок аудитории. На следующем этапе задание усложняется за счет того, что текст звучит в окружении специально записанных шумовых эффектов, затрудняющих восприятие, или в тексте намеренно пропускаются некоторые смысловые блоки. Студентам предлагается восстановить пропущенные фрагменты, исходя из контекста. В целом, работа над одним аудио текстом не лимитирована, так как возможен целый ряд полезных упражнений, которые выходят за рамки информативной формы обучения, напрямую затрагивая профессиональные интересы обучаемых. В качестве еще одного такого упражнения можно упомянуть следующее: студенты записывают на русском (английском) языке звучащий на английском (русском) языке текст. Данные виды работы способствуют вхождению студента в языки и культуры иностранного и переводящего языков, что сподвигает обучаемых на построение собственного мотивационного базиса предстоящей профессиональной деятельности. Исполнитель формируется осознанное отношение к целям и задачам перевода. Обучающиеся неминуемо осознают уровень развития своей культурно-языковой личности. В рамках занятий по Практическому курсу иностранного языка, студенты самостоятельно оценивают свой речевой опыт и уровень речевого общения, как на ИЯ, так и на ПЯ.

Работа над лексикой также имеет свою специфику. Мы полагаем, что упражнения, нацеленные на трансформацию структуры высказывания; перефразирование смысла; оперирование синонимическими и антонимическими средствами; извлечение и удержание в памяти ключевой информации полученного сообщения; умение пояснять и комментировать понятие, факт; воспроизведение по памяти ряда цифр, дат, географических названий, имен собственных в установленном порядке - выявляют сильные и слабые стороны профессионального владения иностранным и родным языками. Мы в своей практической деятельности часто прибегаем к следующим упражнениям. Первое позволяет проконтролировать объем вербальной оперативной памяти. Студентам предлагаются два столбика слов, не связанных друг с другом тематически. В первом столбике находятся слова на английском языке, во втором – на русском. Слова не дублируют друг друга. Психологически комфортнее выполнять это упражнение не одному студенту, а небольшим группам по три человека. Студентам предъявляются листочки со словами, которые они изучают в течение 30 секунд. Затем листочки забираются. Каждой группе предлагается воспроизвести написанное в исходной

последовательности. Дух соревнования добавляет энтузиазма в выполнение задания. Упражнение можно варьировать. Преподаватель читает слова, командам необходимо запомнить все слова в предложенной последовательности и воспроизвести либо устно, либо письменно. Второе упражнение нацелено на контроль умения перефразирования смысла текста, как на русском, так и на английском языках. Студенты слушают фразы и передают письменно, или устно их смысл, используя другие грамматические конструкции и заменяя исходные слова на их синонимы. Еще одно популярное среди наших студентов упражнение нацелено на тренировку речевой реакции и проверяет быстроту оперирования синонимами и антонимами. Его суть состоит в том, что студентам предлагается заменить десять глаголов глагольными словосочетаниями. Упражнение проводится и с русскими и с английскими глаголами. Это упражнение легко дополнить еще одним заданием по замене глагола в словосочетании на близкий по значению глагол. Наша практика показывает, что первые опыты выполнения таких упражнений не всегда удачны, так как студенты часто ошибочно употребляют глаголы и глагольные словосочетания даже в своем родном языке. Однако последовательное исправление ошибок приносит положительные результаты: у студентов закрепляется представление о речевом узусе.

Очень эффективны, на наш взгляд, упражнения, направленные на активизацию антонимических отношений. На занятиях по Практическому курсу иностранного языка мы часто предлагаем студентам заменить какое-либо существительное (прилагательное, глагол) противоположным по смыслу. Одним из обязательных моментов проведения подобного рода упражнения является непременно высокий темп выполнения задания. Таким образом, оценивается не только словарный запас обучающегося, но и быстрота его реакции.

Одним из самых сложных компонентов в обучении иностранному языку будущих переводчиков является, на наш взгляд, осознание преподавателем необходимости формирования семантической компетенции студентов. Если обучающий приходит к мнению о том, что, прежде всего, следует стратегически, а не хаотично извлекать смысл звучащего (письменного) текста, следовательно, преподаватель начинает обучать студентов моделировать самое построение смысла. Мы считаем, что на первом году обучения вполне оправданно использовать семасиологическую модель, так как в это время большинство студентов не могут похвастаться владением обширных пластов лексики. Однако, уже начиная со второго семестра первого курса, мы предлагаем обучать студентов рефлексивному слушанию и чтению. Студент должен постоянно пребывать в смоделированной преподавателем ситуации профессиональной коммуникации. В этом случае, для обучаемого становится очевидным факт того, что получателем информации всегда является представитель другой лингвокультуры. Следовательно, обучаемый не только

должен понять, переформулировать смысл, но еще и адаптировать его к восприятию адресата другой речевой культуры. Рефлексивное слушание и чтение предполагает не только наличие подготовленных вербальных реакций, но умение преобразовывать текст, переформулируя его смысл, т.е. осознанное владение такими элементами кодирования смыслов, как: пересказ, реферирование, объяснение, прагматическая адаптация. Чтобы овладеть данными приемами обработки информации необходимо, во-первых, преодолеть избыточность текста, выделяя важную информацию. Этому на практике реально обучить с помощью комплекса упражнений, направленных на формирование навыка отбора полезной информации. Комплекс упражнений упрощенно можно свести к заданиям по выделению ключевых слов, составлению смысловых рядов, выявления ключевого сообщения текста. Все виды чтения, как то, углубленное, ознакомительное, просмотровое, поисковое и специально подобранные к ним упражнения способствуют овладению стратегиями извлечения смысловой информации, удерживанию в памяти смысловых отрезков текста. Таким образом, формируются семантическая и интерпретативная компетенции. Развивать интерпретативную компетенцию помогают различные упражнения на перефразирование. Сюда можно отнести замену предложенных слов и словосочетаний, составление определений, интралингвистический перевод, схематизация текста для его последующего пересказа.

Особо хочется остановиться на таких аспектах, входящих в курс освоения иностранного языка, как домашнее и внеаудиторное чтение. Именно они в значительной степени формируют и развивают текстовую и межкультурную компетенции. Мы просим студентов не переводить тексты, а передавать их смысл. Таким образом, сугубо учебный перевод заменяется на профессиональный, когда передается смысл языковых единиц, а не их значение. Поэтому, даже обычная формулировка задания «передайте смысл», а не «переведите» позволяет сосредоточить внимание будущих переводчиков на смысловом содержании речи и на межъязыковых совпадениях и различиях в передаче мысли текста оригинала. В качестве текстов для внеаудиторного чтения мы предлагаем образцы классической англоязычной литературы, которые не только восполняют пробелы в общекультурном уровне студентов (на нашем факультете будущие переводчики не изучают курс «Зарубежная литература»), но и позволяют увидеть полисемантическую языковую единицу и осознать, что невозможно отождествить значение слов иностранного языка с конкретным русским словом. Таким образом, формируется не только языковая, но и социальный опыт обучаемого.

В методических указаниях по домашнему чтению предлагаются такие упражнения, как: передайте смысл следующих слов и словосочетаний; используйте найденные эквиваленты в своих ситуациях; перефразируйте ситуации, используя предложенные слова и словосочетания; обменяйтесь письменными переводами отрывков текста и обсудите допущенные ошибки;

объясните причину неудачного выбора эквивалента; выберите из предложенных вариантов наиболее удачный перевод и аргументируйте свой ответ. Выполняя подобные упражнения, студенты учатся нести ответственность за каждое произнесенное и написанное слово. Постепенно обучаемые начинают избегать небрежности в обращении с новыми лексическими единицами и стараются не употреблять в речи тех слов, контекстуальными значениями которых не владеют. Это приводит к осознанию того, что частотность совершения семантических ошибок зависит от влияния языковой нормы родного языка при воспроизводстве своего речевого узуса. Конкретные примеры использования словарных значений при построении высказываний на ИЯ наглядно демонстрируют нарушения речевого узуса. Таким образом, студенты учатся на собственных ошибках, постоянно находясь на занятиях по иностранному языку в поле активного слушания, чтения и говорения.

Рамки учебного плана бакалавра не позволяют нам в достаточном количестве вносить в него дисциплины общегуманитарного цикла, как, например, культурология, история искусства Западной Европы и т.д., что приводит к некоторому дисбалансу в области развития у будущих переводчиков умения сопоставлять языковые явления в их взаимосвязи с культурой и ментальностью. Восполнить существующие пробелы в образовании можно, применяя межкультурный (его еще называют культурологический, или контрастно-сопоставительный) подход к лингвистической подготовке. Межкультурная компетенция подразумевает постоянную работу индивида над развитием навыка мобилизации системы знаний и умений, необходимых для адекватной интерпретации смысла речевого и неречевого поведения представителей разных культур. Именно межкультурная компетенция способствует быстрому ориентированию в социокультурном поле во время конкретной коммуникативной ситуации. Для будущего переводчика возвращенное в нем качество учитывать специфическое восприятие информации адресатом сообщения и предотвращать (компенсировать) таким образом, непонимание (недопонимание) коммуникантов, способствует их взаимодействию, не допуская конфликтной ситуации.

Формировать подобное качество как нельзя эффективнее на занятиях по Практическому курсу иностранного языка. Уже на младших курсах обучающиеся должны освобождаться от говорения на иностранном языке во имя употребления указанной лексики, чтобы затем быть оцененными преподавателем. Только осознание необходимости построения высказывания в расчете на активное понимание собеседника, представляющего другую культуру, приводит студента к внутренней потребности формирования межкультурной компетенции. Однако именно этот момент является наиболее сложным, даже в чисто формальном отношении. Преподавателю следует организовать общение на занятии так, чтобы все его участники вышли за рамки монокультурной ситуации. Одна из задач практического курса состо-

ит в том, чтобы студенты смогли профессионально осваивать лексические единицы, создавая связи с объектами реальной действительности, с ситуацией общения, с лексическими понятиями. Нельзя упускать из виду и фоновые связи, благодаря которым создается высокий уровень информационного запаса.

Для того чтобы наращивать когнитивный опыт, создавая предметный, культурный и тематический фон, преподавателю необходимо тщательно отбирать тексты и видеофильмы. Наилучшим образом обогащение общекультурного тезауруса и культурного опыта происходит в том случае, когда часть занятий по Практическому курсу иностранного языка проводят носители языка, работающие в диалоге с русскоязычными преподавателями. Межкультурная компетенция активно формируется во время занятий, на которых моделируются реальные ситуации профессионального действия. В этом вновь нам на помощь приходят тексты, построенные на сопоставлении элементов культур. Безусловно, для достижения большего эффекта, следует использовать игровые формы обучения.

В данной статье мы обозначили основные проблемы, существующие при обучении будущих переводчиков иностранному языку, показав, насколько важно применять профессионально-ориентированный подход с самых первых дней обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: Монография / Под общ. ред. В.В. Сдобникова. – Н.Новгород: Нижегородск. гос. лингв. ун-тет им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 165 с.

THE PECULARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITHIN BACHELOR PROFILE «TRANSLATION AND INTERPRETATION» ON THE FIRST STAGE OF EDUCATION

A. Yu. Ivleva

Ogarev Mordovia State University, Saransk

The essential content of the article is the peculiarities of the foreign language teaching within bachelor profile “Translation and Interpretation”. Some practical recommendations given in the article are aimed to form the systematic understanding of the professional skills development which can be useful for the future translators and interpreters.

Key words: *professionally-directed approach, sense forming, communicative task, linguistic personality in cultural aspect, semantic, interpretive and intercultural competence, home and outside reading.*

Об авторе:

ИВЛЕВА Алина Юрьевна – доктор философских наук, доцент, зав. кафедрой теории речи и перевода Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, *e-mail:* a.ivleva77@yandex.ru.

УДК 811

**ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

О.А. Калашникова

Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
им. А.К. Серова, Краснодар

Статья посвящена проблеме мультимедийного обучения английскому языку в военном вузе. Описываются психолого-педагогические основы применения мультимедийных средств, сценарии занятий и используемый дидактический материал, апробированные в ходе экспериментального обучения.

Ключевые слова: мультимедийные средства, сценарий занятия, традиционное занятие с мультимедийными средствами, занятие-презентация, компьютерное тестирование.

Современные тенденции преподавания иностранного языка в высшей школе связаны с активным внедрением в учебный процесс мультимедийных средств обучения. Мультимедийные средства обучения (МСО), понимаемые как «комплекс технических и программных средств, позволяющий создавать и воспроизводить информационный продукт, объединяющий в себе статическую визуальную (текст, графика) и динамическую (речь, музыка, видеофрагменты, анимация) информацию» [Затынайченко <http>], давно и прочно зарекомендовали себя в качестве эффективного резерва повышения качества преподавания.

В вузе авиационного профиля, где техническая оснащенность учебного процесса по профильным дисциплинам традиционно высока, преподавание английского языка также осуществляется с использованием современных мультимедийных средств, в частности, интерактивных досок Screen Media, телевизионного, проекционного и компьютерного оборудования. Бесспорные преимущества данных технических средств в процессе обучения языку связаны с возможностью создавать иноязычную акустическую среду, повышать информационную емкость занятий, обучать комплексным речевым умениям, лежащим в основе коммуникативной компетенции, а также проверять и своевременно корректировать речевую деятельность обучаемых на разных этапах.

С учетом развития современных технологий и концепций образования, а также, принимая во внимание требования к языковой подготовке военных специалистов, на кафедре иностранных языков КВВАУЛ разработана методика мультимедийного обучения английскому языку как наиболее точно и полно отвечающая целям, условиям и специфике работы в военном вузе. Данная методика разработана в рамках НИР «Методические основы обучения иностранному языку с применением средств мультимедиа» и экспериментально апробирована в практике обучения курсантов 1 курса по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных ком-

плексов» в 2014/15 учебном году.

Теоретическая основа экспериментального обучения опирается на принципы профессионально-ориентированного и компетентного подходов, основные положения теории мультимедийного, проблемного и игрового обучения, которые реализуются в контексте летней специальности обучающихся.

Остановимся более подробно на рассмотрении вопросов, связанных с основными этапами работы, сценариями занятий и содержанием материала, первичными результатами проведенных занятий. Для этой цели потребовалось:

1. Определить место и роль МСО в рамках тематики программы.
2. Разработать сценарии проведения занятий с использованием МСО.
3. Подобрать иллюстративный, аудитивный и зрительный контент по изучаемым темам.
4. Подготовить учебные и тестовые материалы, соответствующие целям и задачам занятий.
5. Разработать методические приемы и формы обучения с использованием дидактических материалов и МСО.

Для определения места и роли МСО в учебном процессе по языку были проанализированы психолого-педагогические аспекты данной проблемы, включая влияние мультимедийной среды на восприятие и мышление курсантов, определение назначения используемых средств обучения и обоснование их применения в соответствии с методическими целями. Как зарубежные основоположники теории мультимедийного обучения (R.E. Mayer, R. Moreno, P. Chandler, J. Sweller, B. Andersen), так и отечественные исследователи (Н.Н. Елистратова, В.П. Кулагин, Е.Н. Кордюкова, В.В. Подшибякина и др.) признают тот факт, что мультимедийное обучение в значительной степени влияет на многие психические процессы обучающихся, способствует формированию нового способа получения знаний, основанного на комплексном восприятии информации по всем каналам связи, ее структурировании и творческой интерпретации. Вместе с тем, эффективность использования мультимедийных средств в обучении может быть достигнута при условии соблюдения ряда принципов, играющих важную роль в процессе создания обучающих материалов, в частности, принципов модальности, ассоциативности, избыточности и ряда других [Mayer 1999: 359].

Другим не менее значимым фактором, определяющим успешность обучения с применением мультимедиа, является учет возрастных, индивидуально-личностных и профессиональных интересов обучающихся. Обучение с помощью данных технических средств на занятиях не только стимулирует когнитивные процессы, но и в значительной степени формирует у курсантов новый стиль получения знаний, основанный на активном участии в совместной работе с группой, интерактивном характере взаимодействия с другими

курсантами и преподавателем, более глубокому подходу к изучению специальности средствами иностранного языка.

Изучение зарубежного опыта создания мультимедийных курсов показывает, что авторы опираются на понятие «стратегии преподавания», под которой понимается «определенная последовательность занятий различного типа в ходе образовательного процесса» (Андерсен 2007:12). Однако, в отличие от данных авторов, учитывающих форму представления материала и допускающих высокую степень активности самих обучаемых в создании мультимедийного продукта, основанием для предлагаемого подхода является функциональное назначение МСО и соответствие дидактических материалов учебным задачам цикла занятий.

Результаты анализа психолого-педагогического аспекта данной проблемы в общем виде представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Психолого-педагогические основы применения МСО
на занятиях по иностранному языку**

Функциональное назначение ММС	Психологическое основание применения	Дидактический материал
усвоение знаний (понятий, правил, лексических единиц, грамматических форм)	теория познания	слайды презентация
усвоение действий (устная речь, чтение, письмо)	теория деятельности	аудиофайл видеоролик графический текст презентация темы анимация
контроль усвоения (языковой материал, речевые действия)	принцип обратной связи	компьютерный тест

Как следует из таблицы, МСО могут иметь разное назначение на определенных этапах обучения. Если на начальном этапе они являются предметом учебной деятельности, в ходе которой курсанты по-новому получают знания и формируют индивидуальный стиль работы, то на последующих занятиях МСО могут использоваться как средство решения коммуникативных задач в условиях учебной, игровой и моделируемой профессиональной деятельности. На завершающем этапе данные средства обучения выполняют контрольную функцию.

На основе данных, представленных в таблице, можно выделить 3 основных сценария занятий:

1. Традиционное занятие с использованием МСО
2. Занятие- презентация
3. Компьютерное тестирование

Традиционное занятие с использованием МСО

Традиционное занятие с использованием МСО предполагает, что дан-

ные технические средства обучения используются на одном или нескольких этапах для решения промежуточных задач. Эти задачи в первую очередь связаны с введением и закреплением языкового материала, включая фонетический, лексический и грамматический аспекты. Презентация языкового материала предполагает последовательное предъявление слайдов, демонстрирующих особенности каждого аспекта языка с использованием таблиц, структурных моделей, схем, графического и иллюстративного изображения.

Презентация лексического материала обычно вводит новую лексику урока с помощью дефиниций, перевода или визуального изображения. Структура такой презентации также может состоять из слайдов, где представлены тренировочные упражнения на закрепление вводимого материала перед выходом в речь.

Презентация грамматического материала может быть посвящена грамматическим формам или конструкциям с учетом их особенностей употребления в устной речи и чтении. Она содержит схематичное представление сложного явления в виде грамматической модели с маркированными признаками или описывает правило в виде действий по алгоритму. Презентация такого типа также может содержать упражнения на закрепление изучаемого материала. Последовательное предъявление слайдов с такой информацией способствует закреплению ассоциативной связи между зрительными образами и словоформами на иностранном языке, грамматическими признаками и их значениями, что облегчает курсантам усвоение новых понятий или правил.

Занятие-презентация

Занятие–презентация проводится с использованием мультимедийных материалов на интерактивной доске Screen Media. Этот вид презентации в большей степени ориентирован на освоение информационной составляющей в рамках изучаемых тем. Она отличается комплексным использованием языкового, иллюстративного и акустического материала, который комбинируется в виде слайдов с импортированными в них аудио или видеоматериалами. Иллюстративный ряд в виде фото или графических изображений помогает наглядно представлять реалии стран изучаемого языка, фотографии известных деятелей науки, символику международных и военных организаций и т.д., а также служить смысловыми опорами для построения высказываний на иностранном языке.

Структура такой презентации состоит из титульного слайда, где указывается тема, номер занятия, учебный материал и запланированные виды деятельности. Далее следуют слайды, представляющие языковой материал в сопровождении аудио или видео файлов для развития умений в таких приоритетных для летчиков видах речевой деятельности, как аудирование и говорение. Возможности мультимедиа также позволяют организовать работу с графическим текстом в разных режимах с целью дополнения новой инфор-

мации к прослушанному или увиденному материалу. Заключительная серия слайдов, как правило, содержит проблемные задания интерактивного плана, с помощью которых организуется обсуждение темы урока путем краткого описания сути проблемы, выражения разных точек зрения, аргументации в пользу избранного подхода, выражения согласия или несогласия, подведения итогов.

Итоговое занятие по каждой теме может также разрабатываться в виде ролевой игры, участники которой выполняют ролевые предписания в условиях, заданных мультимедийно. Характер ролей определяется спецификой коммуникативных заданий и направленностью на выработку совместного решения в проблемной ситуации.

Компьютерное тестирование

Компьютерное тестирование – контрольный вид занятия, который проводится на этапах рубежного, промежуточного и итогового контроля. Его цель заключается в определении уровня сформированности коммуникативной компетенции курсантов по изучаемым темам программы. Принципы составления тестов предполагают:

- комплексное использование языкового и речевого материала
- представление материала в разных формах
- акцент на проверку умений речевой деятельности
- критериальный подход при выставлении оценки.

Тесты по пройденным темам разрабатываются по вариантам первоначально в программе «Word», а затем программируются для выполнения курсантами на компьютере. Кроме заданий на проверку языкового материала тесты также включают иллюстративный и аудио- визуальный материал, позволяющий определить достигнутый уровень коммуникативной компетенции.

Методика проведения занятий по описанным сценариям и соответствующие им дидактические материалы прошли апробацию в ходе экспериментального обучения курсантов 1 курса в 2014/2015 учебном году. Эффективность обучения языку с применением МСО подтверждаются более высокими результатами в группах экспериментального обучения по сравнению с контрольными.

Данные анкетирования в экспериментальных группах также свидетельствуют о том, что значительное большинство курсантов, а именно, 82% опрошенных рассматривают инновационные формы обучения с использованием мультимедийных средств в качестве важного мотивационного фактора в изучении языка и средства стимулирования речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Затынайченко Б.Д. Мультимедийные технологии в современной школе [Электронный ресурс] / Б.Д. Затынайченко. – URL:http://infometresource.narod.ru/method/tehnology/staty/method_1.html.
2. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс/ Б. Б. Андерсен,

- К. ван ден Брина; авторизованный пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Дрофа, 2007. – 224 с.
3. Mayer R.E., Moreno R. Cognitive Principles of Multimedia Learning: The Role of Modality and Contiguity / R.E. Mayer, R. Moreno // Journal of Educational Psychology. – 1999. – Vol.91. – № 2. – P. 358-368.

**TEACHING ENGLISH USING MULTIMEDIA
IN A MILITARY INSTITUTION**

O.A. Kalashnikova

Krasnodar Higher Military School for Pilots named after A.K. Serov,
Krasnodar

The article deals with the problem of multimedia English teaching in a military institution. Psychological and pedagogical fundamentals of multimedia usage are described alongside with lesson scenarios and teaching aids probed experimentally.

Key words: multimedia, lesson scenario, traditional lesson with multimedia, presentation lesson, computerized testing.

Об авторе:

КАЛАШНИКОВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Краснодарского высшего военного училища летчиков им. А.К. Серова; *e-mail: olga.eng@inbox.ru.*

УДК 372.880

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВЫХ ИГР НА ЗАНЯТИЯХ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

Н.А. Копылова

Рязанский государственный радиотехнический университет, Рязань

В статье рассматриваются основные методы использования деловых игр на занятиях по иностранному языку в техническом вузе.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, игра, деловая игра, общение, коммуникация, мотивация.

За последние годы резко возросли требования к уровню владения иностранным языком специалистами в связи с перестройкой системы внешнеэкономической деятельности предприятий, внедрением новых форм сотрудничества и совместной деятельности. Социальным заказом государства и общества определяются цели обучения иностранным языкам в техническом вузе. В качестве первоочередной выступает задача обучения иностранному языку как средству коммуникации, что диктует необходимость обучения официально-деловому, профессионально-направленному и неофициально-деловому, повседневному общению. Однако современные требования не могут быть в полной мере реализованы без качественных изменений в мето-

дике преподавания, а также без разработки методов эффективного усвоения учебного материала. Особенно важным является внедрение в учебный процесс методов активного обучения профессионально-направленному общению, одним из которых является деловая игра.

Наряду с трудом и учением игра – один из основных видов деятельности человека, удивительный феномен человеческого существования. Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [Кукушин 2004].

В отечественной педагогике и психологии проблему игровой деятельности разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльсонин, в зарубежной – З. Фрейд, Ж. Пиаже и другие. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, в процессах социализации – в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

Структура игры как деятельности личности состоит из нескольких этапов: целеполагание, планирование, реализация цели, анализ результатов, в которых личность полностью реализует себя как субъект. Мотивация игровой деятельности обеспечивается ее добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребностей, самоутверждения, самореализации. В структуру игры как процесса входят роли, взятые на себя играющими, игровые действия как средства реализации этих ролей, игровое употребление предметов, т.е. замещение реальных вещей игровыми, условными, реальные отношения между играющими, сюжет (содержание) – область действительности, условно воспроизводимая в игре.

Как отмечает С.А.Шмаков [Шмаков 1996], большинство игр отличает следующие черты: свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию учащегося, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие); творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»); эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»); наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

По мнению С.А. Шмакова, как феномен педагогической культуры игра выполняет следующие важные функции: социализации, межнациональной коммуникации, самореализации учащегося, коммуникативная, диагностическая, терапевтическая, коррекции, развлекательная [там же].

А.А. Вербицкий выделяет пять психолого-педагогических принципов конструирования деловой игры [Вербицкий 1991]: принцип имитационного моделирования конкретных условий и динамики производства; принцип

игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности; принцип совместной деятельности; принцип диалогического общения; принцип двуплановости; принцип проблемности содержания имитационной модели и процесса его развертывания в игровой деятельности.

Деловая игра позволяет реализовать следующие основные педагогические функции:

- формирование у будущих специалистов целостного представления о профессиональной деятельности в ее динамике;
- приобретение как предметно-профессионального, так и социально-го опыта, в том числе принятия индивидуальных и совместных решений;
- развитие профессионального теоретического и практического мышления;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Творческая активность личности в деловой игре обуславливается тем, что игра позволяет почувствовать значимость своего «Я», особенно в тех случаях, когда студент находит то или иное оригинальное решение, которое сразу влияет на траекторию игры и соответствующим образом оценивается (ведущим игроу или самими участниками игры); происходит постепенное снятие демобилизующей напряженности, скованности, нерешительности и нарастание мобилизующей напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу.

Именно интерес оказывается наиболее сильным стимулом действий играющих, задает творческую направленность личности, вызывает положительные эмоции, которые, сопровождая процесс поиска, ускоряют его, пробуждая эвристичность мышления. В деловой игре человек не только получает удовлетворение от поиска решения, но и находит его быстрее. При этом интерес имеет как познавательную, так и профессиональную направленность.

Выполняя игровую роль, вступая в условно реальные отношения с другими играющими, студент приобретает опыт познавательной и профессиональной деятельности, а также социальных отношений. Это обогащает личность новыми знаниями, умениями, навыками, опытом деловых и социальных контактов. В игровой деятельности наиболее полно реализуется один из важнейших принципов воспитания – принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии личности.

Особенностью деловой игры на занятиях по иностранному языку в техническом вузе является то, что она всегда выступает в роли подсистемы, т.е. представляет собой часть той модели, которая имитирует общую систему профессиональной деятельности специалиста, так как иностранный язык – вспомогательный инструмент в руках профессионала, а уровень владения

им, хотя и характеризует степень квалификации, не является решающим в деятельности его как специалиста.

Игра является незаменимым средством достижения цели – спонтанного использования языка, которое включает учащегося в новую оригинальную деятельность. Игра представляет собой забаву, развлечение, управляемое правилами. В ходе игры студенты поощряются к использованию языка для достижения какой-либо цели. Цель может быть вымышленной, заданной игрой, но умения, тренируемые при достижении этой цели, могут применяться в повседневной жизни и последующей профессиональной деятельности. Участвуя в игре, учащийся не только повторяет в различных вариантах выученные отрезки речи, но одновременно практикуется в их адекватном выборе. Игра дает возможность учащемуся использовать язык в его естественной функции – устанавливать отношения с другими людьми, получать и сообщать информацию, выражать свое отношение к чему-то, учиться что-то делать, скрывать свои намерения, находить при помощи слов выход из трудной ситуации, убеждать и разубеждать своих собеседников, развлекать их, демонстрировать свои успехи.

В деловых играх успех определяется тем, что конкретно было сказано участниками, той информацией, которая содержалась в высказывании, а не формой, в которую эта информация была облечена. Игры могут применяться на любом уровне владения языком. В них речь игроков может быть далека от совершенства, но, если они понимают друг друга, цель будет достигнута. Многие игры построены на принципе недостаточности или несоответствия информации (*information gap and disparity*). Игроки должны общаться, чтобы восполнить этот пробел и получить необходимую информацию для выполнения всех действий.

При подготовке к игровой деятельности следует соблюдать следующие методические требования:

- 1) соответствие задачам обучения, игра должна быть логическим продолжением и завершением конкретной теоретической темы, своего рода практическим дополнением к ней;
- 2) максимальная приближенность игры к реальным условиям, она должна представлять для игроков определенную новизну, проблему, требующую решения;
- 3) интеллектуальная и эмоциональная готовность участников к игре и создание атмосферы непринужденности и поиска;
- 4) содержание игры должно соответствовать уровню подготовки ее участников;
- 5) тщательная подготовка учебно-методической документации: задача игры, состав участников, условия и правила игры, инструкция преподавателю, инструкция участникам игры, необходимая информация;
- 6) выбор объекта имитации профессиональной ситуации, в рамках кото-

рой будет реализована игра;

7) определение формы игры: диспут, интервью, пресс-конференция и т.д.;

8) определение цели игры (например, активизация терминологической лексики, обобщение изученного материала);

9) распределение ролей и функций участников;

10) выявление вариантов потенциально возможных решений (программирование хода игры);

11) определение этапов игры с выделением необходимого времени;

12) наличие необходимого реквизита.

Основными правилами игры могут быть следующие: должен строго соблюдаться регламент выступлений и дискуссий; докладчики обязаны применять различные носители информации, использовать новые, активные формы представления информации; участники игры должны ставить вопросы докладчикам таким образом, чтобы вызвать активную дискуссию.

Система оценивания в деловой игре выполняет функцию контроля и самоконтроля. Выбирая систему оценивания, необходимо ответить на следующие вопросы: что оценивать? кто и как это будет делать? в каких единицах оценивать?

В качестве примера приведем примерный вариант деловой игры, проводимый на занятиях по английскому языку со студентами технических специальностей. Три студента выступают в роли зарубежных специалистов, приехавших на предприятие с целью внедрения предложений по использованию приборов в цехах. Другим студентам предлагаются определенные роли: конструктора, инженера группы внедрения, экономиста, начальника цеха и т.д.

Ситуация общения: зарубежные студенты на основании технических характеристик приборов, опыта их исследования в производстве представляют администрации цеха свои предложения по внедрению конкретных типов. В обсуждении лучшего варианта участвуют экономисты по внедрению, они обосновывают предложения разработчиков. Инженеры цеха составляют свои предложения по возможным вариантам внедрения новых приборов. Группа внедрения цеха и группа зарубежных специалистов обмениваются своими предложениями. Участники игры должны показать достаточно высокий уровень владения коммуникативной компетенцией, компоненты которой являются объектами контроля: лингвистический компонент, социолингвистический компонент, стратегический компонент, дискурсивный компонент и прагматический компонент.

Участники должны показать умение участвовать в дискуссии, задавать вопросы, аргументировано возражать в случае несогласия, комментировать и оценивать предложения разработчиков. В рамках игры проверяются три вида коммуникативной компетенции: говорение, аудирование, письмо. Игра заканчивается обобщением преподавателя, пояснением и исправлением до-

пущенных ошибок.

В заключение следует отметить, что опыт использования деловой игры в процессе обучения показал, что деловая игра является одной из наиболее активных форм обучения студентов речевому общению на языке своей специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Педагогические технологии: Учебное пос. для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – М., Ростов н/Д: Издат. центр «МарТ», 2004. – 336 с.
3. Шмаков С.А. Игры шутки – игры минутки / С.А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1996. – 112 с.

USING BUSINESS GAMES AT ENGLISH LESSONS IN TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

N.A. Kopylova

Ryazan State Radio Engineering University, Ryazan

The main methods of using business games at English lessons in technical higher educational establishments are discussed in the article.

Key words: *teaching a foreign language, game, business game, interaction, communication, motivation.*

Об авторе:

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

УДК 372.881.1

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Г.А. Краснощекова

Южный федеральный университет, Таганрог

В анализируется роль преподавателя в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов технических специальностей. Дается анализ методологии обучения иностранным языкам студентов, рассматриваются аспекты профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, иноязычная профессионально-коммуникативная компетенции, дискурс, междисциплинарность, интегративность.*

Важным преобразованием системы подготовки специалистов с высшим техническим образованием является то, что иноязычная подготовка активно включается в формирование у студентов умений решать задачи, определяемые требованиями современного рынка труда относительно современной инженерной практики, на основании общей и специальной профессиональной компетентности, а также мотивационно-ориентировочной компоненты структуры личности студента и выпускника вуза. Конечной целью становится формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста, которая требует, чтобы не только содержательный (лингвистический) аспект был соотнесен с определенными (профессиональными) сферами, ситуациями и темами общения, но и дидактический, который направлен на отбор методов, форм и видов учебной деятельности, максимизирующих иноязычную профессионализацию специалиста в приобретении лингвопрофессиональных умений. Для этого необходимо пересмотреть методологию обучения иностранным языкам в инженерных вузах, опираясь не на общепилологический, а на профессионально-прагматический подход и тщательный целевой отбор лингводидактических методов [Крупченко 2006].

В новых социально-экономических условиях наиболее значимыми иноязычными коммуникативными умениями в структуре профессиональной компетентности современного специалиста можно считать следующие:

- дискурсивно-предметные, связанные с владением коммуникативными стратегиями, знаниями в области терминологического вокабуляра и профессиональных лингвострановедческих фреймов;
- в области устного и письменного воспроизведения и порождения речи, основанного на самостоятельной речемыслительной деятельности, адекватной наиболее типичным коммуникативным ситуациям;
- во всех видах чтения мало адаптированных и неадаптированных текстов по специальности;
- в области перевода специальных текстов;
- составление деловой документации и вторичных текстов (докладов, планов, тезисов, аннотаций, рефератов и пр.);
- рецепции и понимания профессионально значимых сообщений [Кузнецов 2003]

Для достижения требуемого уровня сформированности профессионально-социальных компетентностей студентов рекомендуется широко использовать в учебном процессе по иностранному языку активные и интерактивные формы проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи (и лекции) с представителями зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспер-

тов.

Принцип междисциплинарности реализуется в построении программы по языку специальности, которая тесно коррелирует с курсом теоретических дисциплин конкретного учебного заведения. В его составлении участвуют как преподаватели языковых кафедр, так и специалисты в той или иной области науки.

С позиции интегративности компонентов коммуникативной компетенции для профессионально-делового общения – иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции – следует рассматривать логическое единство и четкую координацию языковых, страноведческих и профессиональных знаний, навыков оперирования языковым материалом для профессиональных целей [там же].

Суть образовательного процесса в данном контексте состоит в интеграции целей изучения предметов по специальности и целей преподавания иностранного языка. Он представляет собой интеграцию знаний в содержании профессионального образования, где интегрантом выступает иностранный язык как средство образования и профессиональной коммуникации.

По своей специфике предмет «Иностранный язык» может иметь прочные двусторонние связи как с общественными, так и со специальными профилирующими дисциплинами. На этом основании его можно считать очень эффективным средством профессиональной и социальной ориентации. Но обучение иностранному языку в техническом вузе может быть успешным и эффективным только в том случае, если в процессе всего обучения последовательно осуществляется так называемый ориентированный отбор текстового материала, учитывается профессиональная ориентация студентов. Такая работа должна осуществляться в тесном контакте с профилирующими кафедрами.

Следовательно, для преподавателя крайне важно не только владеть лексикой и терминологией преподаваемой специализации на иностранном языке, но и иметь достаточное представление о тех технических процессах и явлениях, которые в дальнейшем будут осваивать студенты в рамках специальных дисциплин на русском языке. Задача преподавателя заключается в том, чтобы создать условия, при которых студенты строили бы свои иноязычные высказывания с достаточным профессионально-значимым наполнением, включая их в диалоги и монологи. При этом важно вызвать адекватную ситуацию, побуждающую студентов не просто выразить свое отношение к предлагаемой проблеме, но и вступить во взаимодействие с преподавателем и определенными источниками с целью получения дополнительной информации [Краснощекова 2006].

Таким образом, сложилось противоречие между практически отсутствием подготовки преподавателей, преподающих иностранный язык для специальных целей и значительным количеством преподавателей иностранного

языка, вовлеченных в процесс обучения языку для специальных целей, и вынужденных начинать работать с будущими инженерами, сталкиваясь с проблемами профессионального характера неизвестными лингвисту. Если раньше преподаватель иностранного языка мог дистанцироваться от специфики предмета и концентрировать внимание только на особенностях иностранного языка, оправдывая свою позицию полученным лингвистическим образованием, то сегодня в понятие «профессиональная компетенция» преподавателя иностранного языка для специальных целей стали включать дополнительно и знания той специальной дисциплины, которая изучается в конкретном учебном заведении.

С точки зрения многих ученых преподаватель иностранного языка необязательно должен иметь специальное образование помимо лингвистического, но он должен знать основы профильной дисциплины вуза, иметь устойчивый интерес к ней и строить свое обучение на принципах профессиональной лингводидактики, акцентируя внимание на междисциплинарности, интерактивности и интегративности. Чем же отличается преподаватель английского языка, так называемого General English (GE) от ESP преподавателя (для специальных целей)? Исследования по выделению общих и отличительных черт у преподавателей специальных и лингвистических групп показали, что функции ESP преподавателя значительно шире, чем GE преподавателя, что кроется, прежде всего, в самой природе профессионально ориентированных программ и курсов. Наряду с тем набором навыков, которым должен обладать преподаватель иностранного языка, как в лингвистическом, так и в специализированном вузе, преподаватель языка для специальных целей должен знать, что обучаемые знают и умеют, включая выполнение задач профессионального характера. Кроме того, в круг проблем, с которыми в первую очередь сталкиваются преподаватели иностранного языка для специальных целей, можно включить следующие:

- а) работа с профессиональными текстами;
- б) определение уровня специализированности содержания учебного материала;
- в) наличие хотя бы основ специальных профессиональных знаний (профильного образования) [Савченко 1999: 151-153].

Научные исследования специального дискурса показали, что лингвистические знания, необходимые для понимания специальных текстов, мало отличаются от лингвистических знаний для общих текстов. В специальных текстах структура дискурса может быть более сжата и снабжена большим количеством специальных терминов, но это не усложняет работу для специалистов, которые знакомы со специальностью, а употребляемые термины нередко интернациональны. Работа с такими текстами высоко мотивирована и доказывает, что иностранный язык может быть средством получения новых полезных профессиональных знаний. Тексты с этой точки зрения должны

отбираться как элементы процесса обучения, так как слишком сложные тексты ведут к потере интереса к их изучению. На основе анализа типичной профессиональной деятельности преподавателя были выделены шесть аспектов профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка технического вуза:

- коммуникативный – готовность к коммуникации в широком и узком смысле, включая владение родным и иностранным языком (лингвистическая компетентность), готовность к социальному (в т.ч. межличностному) взаимодействию (как аспект социально-профессиональных компетентностей);
- когнитивный – обусловленная уровнем интеллектуального развития, владение базовым тезаурусом и общепрактическими фреймами;
- технический – владение методикой преподавания, а также методами работы с профессионально важной информацией;
- лингвострановедческий – сформированность культурологической картины мира (с акцентом на картинах мира носителей родного и преподаваемого иностранных языков);
- профессионально-дискурсивный – расширение картины мира за счет узкоспециальной осведомленности, подразумевающей владение специальными фреймами;
- мотивационный – мотивированность к педагогической деятельности и самосовершенствованию (в т.ч. развитию всех аспектов профессиональной компетентности) [Крупченко 2006].

Отечественной наукой установлено, что наряду с языковой и психолого-педагогической подготовкой будущего преподавателя иностранного языка методическая грамотность, основы которой закладываются в вузе, играет важнейшую, если не ведущую роль. В комплекс методических умений включаются такие виды, как проектировочные, адаптационные, организационные, мотивационные, коммуникативные умения, умения контроля и самоконтроля, познавательные и вспомогательные. Именно эти умения в совокупности и составляют основу, стержень профессиональной методической культуры преподавателя иностранного языка [Краснощекова 2006].

Можно выделить три группы проблем, требующих разрешения для обеспечения оптимального качества работы преподавателей, обучающихся студентов профессионально ориентированному языку, а именно: профессионально-педагогические, организационные и социально-психологические проблемы, пути решения наиболее значимых из которых мы видим следующим образом.

Решение проблемы компенсации лакун с профессионально дискурсивной компетентностью вполне возможно за счет кадрового обогащения кафедры специалистами с техническим образованием (в том числе преподавателей технических кафедр вуза) и достаточным уровнем иноязычной подготовки.

В качестве таких специалистов могут выступать выпускники долгосрочных курсов и специализированных школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке, а также обладатели дополнительной квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Но указанные категории потенциальных преподавателей иностранного языка обязательно должны проходить повышение педагогической и лингвистической квалификации на ФПК или через систему специализированных семинаров. Все это дает возможность обеспечить и специально-техническую и иноязычную коммуникативную компетентность преподавателей иностранных языков, что необходимо для высокого качества подготовки студентов в инженерном вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснощекова Г.А. Студенты и преподаватель в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам в техническом вузе / Г.А. Краснощекова // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Сб. научн. работ. – Новочеркасск, 2006 г. – С. 94-97.
2. Крупченко А.К. Предмет профессиональной лингводидактики / А.К. Крупченко // Вестник МГУ. Серия 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2006. – № 3. – С.134-144.
3. Кузнецов А.Н. Совершенствование содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки в агроинженерном вузе / А.Н. Кузнецов А.Н. – М., 2003. – 196 с.
4. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей // Вестник МГЛУ. Вып. 526. Серия «Лингводидактика». – М., 2006. – С. 348.
5. Савченко Г.П. Профессиональная направленность как средство формирования коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Мат-лы междунаучно-метод. конф. – Минск: МГЛУ, 1999. – С.151-153.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS MAJORING IN ENGINEERING

G.A. Krasnoshchekova

Southern Federal University, Taganrog

The article deals with the role of the teacher in the formation of foreign language professional communicative competence of technical specialties students. The analysis of the foreign language teaching methodology and the aspects of the foreign language teacher's professional competence working in the engineering universities are given.

Key words: *teaching foreign languages, foreign language professional communicative competence, discourse, interdisciplinary, integration.*

Об авторе:

КРАСНОЩЕКОВА Галина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков Таганрогской инженерно-технологической академии Южного федерального университета, *e-mail:* krasnoshokova@tgn.sfedu.ru.

УДК 37

**ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

И.А.Лызлова

Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И.Носова, Магнитогорск

Статья посвящена проблеме формирования творческого воображения студентов технического университета средствами иностранного языка. Автор статьи описывает методику развития творческого воображения студентов на практических занятиях по изучению художественной литературы стран изучаемого языка.

***Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, художественное мышление, творческое воображение, творческие задания, литературный художественный перевод.*

На современном этапе развития высшего образования происходит переосмысление роли ценностей приобретаемых студентами знаний, поскольку современному обществу необходим творческий специалист, способный самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке научно-технической информации, умеющий критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения.

Следует отметить огромную роль искусства в образовательном процессе технического университета. «Место и роль искусства в образовательном процессе вуза не только велики, но и значительно возрастают, поскольку искусство становится острой необходимостью в формировании духовно богатой личности и развитии культурного человека, семьянина, специалиста любой отрасли народного хозяйства. И задача внедрения искусства в условиях высшей школы требует разработки такой методики, которая бы удовлетворяла всем требованиям и чаяниям человеческой жизни и общества» [Недосекина 2012: 16].

Социально-экономические преобразования нашего общества возлагают нелегкую обязанность именно на высшую школу: не только «вооружить» будущего специалиста основательными знаниями, но и сформировать его как личность с творчески-ориентированным мышлением. В формировании такой личности немалую роль может сыграть развитие художественного мышления [Лызлова 2012: 18]. Основным из компонентов художественного мышления является творческое воображение.

Безусловно, развитию творческого воображения студентов способствуют все дисциплины гуманитарно-эстетического цикла. Поэтому, с нашей точки зрения, это в полной мере относится и к дисциплине «Иностранный язык».

Многoletний опыт работы на кафедре иностранных языков Магнито-

горского государственного технического университета им. Г.И. Носова, а также научно-исследовательская работа, проводимая автором статьи, показал, что прекрасным средством развития творческого воображения студентов на практических занятиях, посвященных изучению художественной литературы стран изучаемого языка являются задания, требующие представления себя на месте героя произведения.

Так, изучая произведение С. Моэма «Театр», студенты получали творческие задания, предполагающие:

- **Вживание в образ героя:**

1) Give the impressions of dinner as Tom Fennel might have described it to a friend of his. What things do you think impressed him most of all. (Представьте, что Вы Том Феннел и описываете обед своему другу. Поделитесь своими впечатлениями об обеде).

2) Imagine you are Michael. What would you tell a friend of yours about your engagement in America, your impressions of it, your decision to marry Julia and the first years of your married life. (Представьте, что Вы Майкл. Что Вы рассказали бы своему другу о том, как работали в Америке, о Ваших впечатлениях по этому поводу, о Вашем решении жениться на Джулии и о первых годах совместной супружеской жизни?).

- **Рассказывание эпизода, главы от другого действующего лица:**

Describe the beginning of Julia's career as an old actress might have done it, who was her troop-mate when Jimmy Langton noticed Julia. (Опишите начало карьеры Джулии, как могла бы это сделать заслуженная актриса, которая была в ее труппе, когда Джимми Лэнгтон заметил Джулию).

- **Устное словесное рисование и иллюстрирование:**

Describe the appearance of Michael's parents at the moment of their meeting with Julia. (Опишите внешность родителей Майкла в момент их встречи с Джулией).

- **Домысливание:**

What would the relations between Michael and Julia have been if he hadn't been offered a job in America? (Каковы бы были отношения Майкла и Джулии, если бы ему не предложили работу в Америке?)

Так как произведение С. Моэма изобилует идиоматическими единицами, внимание студентов было привлечено к метафорам, сравнениям, пословицам и поговоркам, встречающимся на страницах книги. Так как идиоматика языка предоставляет прекрасную возможность для развития творческого воображения, давались задания такого характера:

- **Expand and explain the following** (Объясните более полно следующее).

- 1) Her heart sank. (Ее сердце екнуло (ушло в пятки)).
- 2) Black despair seized her. (Черное отчаяние охватило ее (дословно:

она была в полном отчаянии).

- 3) They were food and drink to him. (Они были пищей и питьем для него; они были всем для него).

• **Say the same in other words.** (Скажите то же самое другими словами).

- 1) to work like a dog to play well (работать как лошадь, чтобы играть хорошо);
- 2) like a flash of lightning (как вспышка молнии);
- 3) to play smb. a dirty trick (сыграть с кем-либо злую шутку);
- 4) to kick one's heels about smth. (пинать пыль, бездельничать);
- 5) to be as blue as the devil (иметь ужасное настроение) и др.

• **Paraphrase the following trying to express the same idea in neutral English.** (Перефразируйте следующие выражения, стараясь передать ту же мысль на обычном английском языке).

- 1) I don't care a hang. (Я и пальцем не пошевелю).
- 2) I don't care two straws for it. (То же самое).
- 3) I don't care a damn about him. (Мне наплевать на него).
- 4) I was an awful flop in America. (Я погорел (потерпел неудачу)

в Америке).

• **Find the Russian equivalent for the English proverb, saying. Reproduce any episode from the book to prove the moral of this proverb, saying** (Найдите русский эквивалент для английской поговорки или пословицы. Воспроизведите любой эпизод из книги, чтобы подтвердить мораль этой поговорки, пословицы).

- 1) It's no use crying over spilt milk (слезами горю не поможешь);
- 2) to take the rough with the smooth (спокойно переносить превратности судьбы);
- 3) in for a penny, in for a pound (назвался груздем, полезай в кузов);
- 4) if the worst comes to the worst (если случится самое худшее).

Задания подобного рода способствовали не только развитию метафоричности, но и ассоциативности мышления студентов, их творческого воображения и языковой интуиции, так как именно эти уровни языка больше всего могут приблизить обучаемых к естественной культурологической среде. Через идиоматику лексики студенты учились чувствовать переносное значение, многозначность, образность, эмоциональность и меткость английского языка [Лызлова 2012: 95].

На занятиях, посвященных английской поэзии, для развития творческого воображения студентам было предложено дать литературный перевод стихотворения известного английского поэта Джорджа Байрона «Сумерки». Следует отметить, что предъявление аудио и видеоряда при помощи мультимедийных средств намного повышает и усиливает творческое воображение студентов. Так, художественное чтение стихотворения в исполнении

профессионального английского актера-чтеца, предъявленное в аудиозаписи, сопровождалось презентацией с предъявлением репродукции картины Каспара Давида Фридриха «Двое на берегу» и звучанием музыки И. Шамо «Времена года».

Примечательно то, что некоторые студенты дали перевод в стихотворной форме.

Оценивая творческое воображение студентов, мы учитывали в переводе присутствие новых, оригинальных художественных образов, свежесть восприятия, наличие зрительных, эмоциональных, цветовых и звуковых форм конкретизации, богатство литературного языка (наличие метафор, сравнений, олицетворения), единство формы и содержания.

Анализ творческих работ показал, что некоторые студенты сумели дать хорошие литературные переводы стихотворения. Данные работы отличаются стремлением к созданию новых, оригинальных художественных образов, единством и органичностью содержания, интонации и формы, выдержанностью стиля, яркостью и метафоричностью языка, что объясняется включением слухового и зрительного ряда, способствующего возникновению разнообразных ассоциаций и художественных образов.

Так, среди оригинальных художественных образов мы встречаем следующие; «царица всех царей – любовь», «бродяга-ветер», «луна-алмаз». Переводы богаты метафорами: «бархатное небо», «серебряные слезы», «мягкий ветер», «воздух, что тревожно пуст», «воды нежны», «смирренная луна. Интересны и оригинальны сравнения: «блещат, как изумруды, листья», «как будто все вокруг пылает, предчувствуя той силы страсть». Широко используется такой литературный прием как олицетворение: «ветер шепчет нежные слова», «звезды водят хороводы», «рассказывают сказки волны», «а в небе звездочки отважные друг к другу жались все сильней», «луна казалась всем смиренной, день превращая в ночь».

В работах студентов присутствуют различные формы конкретизации: цветовые («коричневатость листик тронула», «сияет моря синева»); звуковые («вот льется сладостная песня», «ласково журчит река»); зрительно-эмоциональные («здесь мрак так ясен, нежен, густ, // С трудом отводишь глаз», «был ветер мягким, воды нежны», «цветы в росе нарядно-влажные», «волна манила синевой»).

В некоторых творческих работах студентов присутствуют художественные образы, но они не отличаются, своей оригинальностью: «закат пылает среди причудливых теней», «а с неба две звезды летят тебе в ладонь», «и от счастья душа замирает, улета в мечтах никуда», «лишь ты и я во всей вселенной». В стихотворениях присутствуют некоторые формы конкретизации зрительного художественного образа: цветовой и эмоциональный – «Она (любовь) - в манящей чистоте небесной, // Она - в голубизне морской волны, // Она сокрыта в сумерках чудесных, // В мерцанье света яркого луны»; «Под

луной растворяются краски, // Чуть с тоскою поют соловьи»; «чуть звеня, серебрится река», «А легкий бриз и шум ручья // Напоят негой одинокие сердца». Для работ данной группы студентов характерны элементы обобщения: «лишь в сумерках все счастливы мы были», загадочности: «что-то манит, тревожит, волнует, // Зарождаюсь с закатом дня» [Лызлова 2012: 96].

В заключение хотелось бы привести один из самых оригинальных переводов, сделанных студентами.

СУМЕРКИ

Был час, когда с ветвей волшебных
Слетали песни соловья,
Был час, когда слова влюбленных
Прожгли преграды бытия
Был ветер мягким, воды нежны,
И музыка сквозь них лилась.
Своею глубиной безбрежной
Меня пьянила эта страсть.
Цветы в росе нарядно-влажные
сверкали ярче всех огней,
А в небе звездочки отважные
Друг к другу жались все сильней.
Коричневатость листик тронула,
Волна манила синевою,
А небеса вдруг стали темными,
Но в темноте той был покой.
И в этой тусклости волшебной
Свет удалялся прочь.
Луна казалась всем смиренной
День превращая в ночь.

Козякова Ольга, студентка 206 гр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лызлова И.А. Лингвострановедческие средства формирования художественного мышления студентов вузов (гуманитарный аспект): монография / И.А. Лызлова. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – 148 с.
2. Лызлова И.А. Развитие художественного мышления лингвистов-переводчиков в процессе профессиональной подготовки в вузе нехудожественного профиля / И.А. Лызлова // Искусство Германии и России: сборник мат-лов межвуз. научно-практ. конф. с международным участием «Дни Германии в Магнитогорске, 2012», 16-17 октября 2012 г., г. Магнитогорск / Под ред. М.А. Егоровой (отв. ред.) [и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – 292 с.
3. Моэм У.С. Театр: Книга для чтения на английском языке / У.С. Моэм. – М.: Междунар. отношения, 1979. – 288 с.
4. Недосекина А.Г. Особенности функционирования искусства в образовательном пространстве классического университета / Недосекина А.Г. // Искусство Германии и России: сб. мат-лов межвуз. научно-практ. конф. с межд. участием «Дни Германии в Магнитогорске, 2012», 16-17 октября 2012 г., г. Магнитогорск / Под ред. М.А. Егоровой (отв. ред.) [и др.]. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – 292 с.

**FORMATION OF THE CREATIVE IMAGINATION
OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY
BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE**

I.A. Lyzlova

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

The article is devoted to the problem of forming creative imagination of students of a technical university by means of a foreign language. The author describes a technique of development of creative imagination of students at the practical classes on the study of fiction of the target language.

Key words: *teaching a foreign language, artistic thinking, creative imagination, creative tasks, literary translation.*

Об авторе:

ЛЫЗЛОВА Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для профессиональной коммуникации Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, *e-mail*: lyzlovairina@mail.ru.

УДК 378

**ПОИСК НОВЫХ ВИДОВ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

А.В. Малышева

Военный университет Министерства обороны РФ, Москва

Статья посвящена проблеме поиска и использования новых методов интерактивного обучения иностранному языку; содержит план занятия по китайскому языку с использованием технологии «Информационный лабиринт».

Ключевые слова: *интерактивное обучение, технологии обучения иностранному языку, информационный лабиринт.*

В последнее время использование новых образовательных технологий является устойчивой тенденцией в российской системе образования. В рамках реализации компетентностного подхода в обучении увеличивается необходимость применения инновационных технологий на занятиях по иностранному языку, что влечёт за собой рост удельного веса занятий, проводимых в активных и интерактивных формах, и использование соответствующих методов и приемов.

Под технологией интерактивного обучения понимается система способов организации взаимодействия педагога и обучающихся в форме учебных игр, тренингов и др., гарантирующая педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания ими ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивации.

вационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

Интерактивное обучение предполагает:

- активное, творческое, инициативное участие обучающихся в процессе получения знаний;
- формирование, накопление и развитие навыков в процессе групповых и индивидуальных занятий;
- максимальную приближенность результатов обучения к сфере практической деятельности;
- сотрудничество обучающихся и преподавателя в планировании и реализации всех этапов процесса обучения.

Нужно признать, что идея активного и интерактивного обучения не является абсолютно новой. В 60-е годы XX века разработку интерактивных методов вёл В.А. Сухомлинский, создал свой метод суггестопедии Георгий Лозанов, в 70-80-е гг. – Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин и др.

В области преподавания иностранных языков интерактивные методы в нашей стране получили распространение и популярность в 70-80 гг. XX вв.: создавались авторские методики обучения, рассчитанные на краткосрочные интенсивные курсы, были созданы авторские школы И.Ю. Шехтера, Г.А. Китайгородской и др.

Таким образом, к началу XXI века уже были разработаны основные приемы, методы, формы работы в рамках интерактивного обучения. На современном этапе можно говорить о том, что они получают новое прочтение, развитие, в них вносятся дополнения, определённые коррективы.

В целом, если так можно сказать, в сложившейся традиции, в число интерактивных технологий преподавания иностранных языков входят:

- игровые технологии, включающие в себя деловые, ролевые, образовательные игры, имитации, инсценировки;
- case study;
- дискуссии (в том числе «Дискуссия в стиле телевизионного ток-шоу», дебаты, симпозиум и др.);
- видеопрактикумы;
- метод проектов;
- использование Интернет-технологий и средств мультимедиа;
- технологии, направленные на разрешение проблем («Дерево решений», «Мозговой штурм», «Переговоры и медиация», «Лестницы и змейки»);
- метод опорных сигналов и другие.

Использование тех или иных интерактивных технологий требует творческой работы преподавателя, в процессе которой осуществляется «адаптация» ранее разработанных и используемых технологических алгоритмов с учетом конкретной учебной ситуации и активный поиск новых путей и технологий в рамках интерактивного обучения.

Примером результата такого поиска является представляемый в данной

статье план занятия с использованием технологии «Информационный лабиринт». Традиционно эта технология не имеет широкого использования при обучении иностранному языку, её чаще применяют на занятиях по предметам естественно-научного цикла, истории, менеджмента.

Методика проведения заключается в следующем: обучающимся раздаются листы, на которых представлены различные ситуации и вопросы. Задача обучающегося – принять верное решение согласно фактам данной конкретной ситуации, причем обычно решение надо выбрать из нескольких вариантов. Каждый ответ ведет обучаемого к следующей ситуации и так далее, пока не будет достигнут конечный результат.

Необходимо отметить, что информационный лабиринт предполагает очень подробное групповое задание, требующее от преподавателя серьезной предварительной подготовки.

Во-первых, это особая методическая подготовка. Во-вторых, отличное знание материала преподавателем. В-третьих, то, на что указывает специалист по тренингам Лесли Рай как на существенный недостаток технологии, это подготовка очень большого количества бумаги, так как один набор состоит из нескольких листов для каждой стадии «лабиринта», и такие наборы надо подготовить для каждого участника.

Безусловно подготовка к этому занятию требует от преподавателя определенных затрат (временных, интеллектуальных и т.д.), но они оказываются оправданными результатами, получаемыми в итоге проведения данного занятия.

В качестве примера занятия с использованием технологии «Информационный лабиринт» можно рассмотреть практическое занятие по китайскому языку по подтеме «Административное деление КНР». Данное занятие было разработано и используется автором статьи на практических занятиях по китайскому языку и направлено на формирование и совершенствование большого числа общекультурных и профессиональных компетенций (См. ФГОС ВПО).

За время «движения по лабиринту» обучающийся усваивает очень большой объем информации, на работу над которым потребовалось на много больше аудиторного времени при классической форме обучения. Так, за время данного занятия обучающиеся должны усвоить 34 названия административных единиц КНР провинциального уровня, 28 их административных центров.

Кроме того, элементы игры работают на эмоциональную и творческую составляющие, развиваются мышление, память, внимание, что в данном случае позволяет обучающимся овладевать знаниями в области китайских топонимов и местонахождения географических объектов. Поэтому использование этой интерактивной технологии при проведении практических занятий по иностранному языку является эффективным.

Для проведения занятия используются разработка преподавателя по теме, карточки с таблицами:

- таблицы со списком названий административных единиц КНР провинциального уровня и их столиц,
- таблицы со списком названий административных единиц, пояснениями их происхождения и контурами территорий,
- карточки с названиями центров административных единиц КНР провинциального уровня,
- контурные карты Китая,
- карты административного деления КНР.

Данное занятие рассчитано на два академических часа – 90 минут. На вступительную и заключительную части занятия выделяется по пять минут. Вступительная часть предполагает объявление темы и целей занятий преподавателем.

В рамках данного занятия обучающиеся осуществляют «движение по лабиринту»: от «расшифровки» предложенного преподавателем на разминке занятия стихотворения до полного заполнения контурных карт названиями административных единиц Китая и их центров.

Этап. 1. Основная часть занятия начинается с разминки – работа со стихотворением Чжоу Эньлая. Краткая справка о Чжоу Эньлае, которую дает преподаватель, связывает данное занятие с другими занятиями темы и расширяет лингвострановедческие знания обучающихся о Китае. Выбор стихотворения определен его содержанием: в стихотворении «зашифрованы» названия основных административных единиц провинциального уровня КНР, это стихотворение представляет собой набор отдельных иероглифов с номинативным значением и числительных и является «отправной точкой движения по лабиринту»: 两湖两广两河山, 五江云贵福吉安, 四西二宁青甘陕, 内重台海北上天.

Этап. 2. Преподаватель раздает таблицы со списком названий административных единиц КНР, проводит их презентацию: обучающиеся читают названия за преподавателем.

Проводя первичное закрепление представленных лексических единиц, преподаватель осуществляет работу в группах: делит учебную языковую подгруппу на две команды, участники каждой из которых соотносят названия в списке с текстом стихотворения (по две строчки на команду). При этом мотивирующим фактором к быстрому поиску «зашифрованных» названий является соревнование между командами.

После завершения поиска представители команд презентуют найденные административные единицы – представители противоположной команды проверяют правильность, преподаватель ведёт учет баллов на доске. В данном виде работы осуществляется поиск «пути по лабиринту» и контроль «правильности этого движения» других участников самими обучающимися

под руководством преподавателя.

Этап 3. Преподаватель раздает обучающимся контурные карты административного деления КНР и таблицы, в которых указаны названия административных единицы, очертания их границ, описана этимология названий.

Обучающиеся, наносят на контурную карту те названия административных единиц Китая, которые «расшифровывала» противоположная команда. Вновь мотивирующим фактором к быстрой работе – нанесению названий на контурную карту, является соревновательный момент.

После завершения работы представители команд у доски на карте КНР показывают границы и месторасположение административных единиц, члены другой команды наносят названия на свои контурные карты. И на данном этапе «движения по лабиринту», аналогично предыдущему, представители противоположной команды проверяют правильность, преподаватель ведет учет баллов на доске, подводит итог игры.

Этап 4. Преподаватель проводит презентацию названий центров административных единиц провинциального уровня КНР, обучающиеся читают названия за преподавателем. Обучающиеся переходят на новый этап «движения по лабиринту»: групповая работа сменяется работой в парах: обучающиеся раскладывают карточки с названиями административных центров на контурную карту; осуществляют взаимоконтроль.

Этап 5. После завершения данного этапа работы преподаватель осуществляет точечный контроль: один из обучающихся у доски показывает на карте административные единицы, названия которых произносят остальные. При этом обучающиеся задают вопросы о месторасположении административных единиц и отвечают на них, используя указанную преподавателем грамматическую модель.

В заключительной части занятия преподаватель подводит итоги занятия, объявляет оценки и задание для самостоятельной работы.

Обобщая использованные в представленном плане виды работ, хотелось бы отметить, что данная технология позволяет осуществлять как фронтальную работу, так и работу в группах и в парах, при этом на занятии происходит гармоничная смена видов деятельности.

Если рассматривать конкретный пример во взаимосвязи с другими занятиями, то технологию «Информационный лабиринт» можно назвать универсальной: она применима как в начале, в процессе изучения темы и на завершающем этапе работы над темой. Об универсальности данной технологии можно говорить и в контексте тем и видов занятий, а также направлений подготовки в соответствии с ФГОС ВПО в языковых и неязыковых вузах.

**SEARCH OF NEW INTERACTIVE METHODS
OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

A.V. Malysheva

Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation,
Moscow

The article deals with the problem of using new interactive methods in teaching foreign languages. The plan of a Chinese lesson plan with using information labyrinth technology is given.

Key words: *interactive teaching, learning technologies in teaching foreign languages, information labyrinth.*

Об авторе:

МАЛЫШЕВА Анастасия Владимировна – адъюнкт кафедры Дальневосточных языков Военного университета Министерства обороны РФ; e-mail: anastasia_malysheva@hotmail.com

УДК 378.14

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

И.Ю. Нечаева

Рязанский государственный радиотехнический университет, Рязань

В последнее десятилетие проведен ряд исследований в области совершенствования процесса обучения иностранным языкам студентов технических вузов. Однако по-прежнему существует ряд проблем, связанных с профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: *средства ИКТ, высшее образование, неязыковой вуз, профессионально-ориентированная иноязычная подготовка.*

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования указывается, что специалист в любой сфере деятельности должен уметь владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного и осуществлять иноязычное общение в устной и письменной форме, т.е. обладать высоким уровнем готовности к эффективному общению в области реализации международной инновационной научно-технической программы [Халеева 2003: 16].

В связи с расширением непрерывного международного общения, ведения деловых переговоров с зарубежными партнерами, а также увеличением объемов технической документации на иностранном языке, возникает необходимость совершенствования профессиональной иноязычной подготовки студентов технических вузов.

Обучение иностранному языку в технических вузах подразумевает закрепление и дальнейшее совершенствование общеобразовательного базового уровня владения языком, а также углубленная профильная языковая подготовка, нацеленная на применение полученных знаний в области будущей

профессиональной деятельности. Коммуникативная подготовка студентов должна осуществляться таким образом, чтобы сформированный уровень владения иностранным языком позволила использовать его не только в профессиональной сфере, но и для дальнейшего самообразования.

Рассмотрим актуальные проблемы ПОИП будущего инженера.

1. Диагностическое тестирование студентов первого курса на начальном этапе обучения, как правило, показывает низкий уровень владения иностранным языком. В то же самое время есть студенты с высоким уровнем владения иностранным языком. Это обусловлено тем, что в одной языковой группе могут оказаться как выпускники сельских, так и городских и специализированных школ. Таким образом, возникает проблема неравномерной языковой подготовки в одной группе, которая не позволяет с первого дня проводить профильно-ориентированное обучение на должном уровне.

Решить эту проблему можно с помощью индивидуализации учебного процесса, а также использования в учебном процессе функциональных и реализации дидактических возможностей средств ИКТ [Есенина 2012: 198]. Активное внедрение средств ИКТ позволит максимально эффективно организовать индивидуализацию учебного процесса.

2. Низкий уровень владения иностранным языком студентами приводит к тому, что значительную часть учебного времени в вузе преподаватели ошибочно тратят на повторение, а иногда и на изучение материала, предусмотренного школьной программой.

Такая организация учебного процесса преподавателем технического вуза обусловлена тем, что в педагогических вузах будущим педагогам не преподают методику обучения иностранному языку в технических вузах. Поэтому отсутствие должной педагогической квалификации у преподавателей технических вузов является еще одной проблемой на пути формирования ПОИП.

3. Слабая школьная подготовка большинства студентов и неготовность их к обучению по ФГОС не позволяет с первого дня проводить профессионально-ориентированное обучение на должном уровне. Пробелы в знаниях и непонимание сути изучаемого материала сказывается на уровне мотивации. Из этого следует, что отсутствие мотивации к изучению иностранного языка также является проблемой в ПОИП. Для успешного изучения иностранного языка необходима мотивация учения и устойчивые познавательные интересы. Однако, в процессе обучения нельзя опираться только на такие источники мотивации как интерес и занимательность. Необходимо обратить внимание на формирование воли, долга и чувства ответственности [Есенина 2012: 197]. В данной ситуации, также будет уместно построить учебный процесс на широком использовании функциональных и реализации дидактических возможностей средств ИКТ.

Использование средств ИКТ в учебном процессе способствует повыше-

нию мотивации к изучению иностранного языка по ряду причин [Есенина 2012: 103]:

- у студентов появляется возможность принять активное участие в учебном процессе, а также определить степень свободы действий в рамках заданных ограничений;
- повышается актуальность и новизна содержания;
- используются активные формы обучения;
- учебный материал структурирован, разделен на небольшие блоки, выделены главные идеи;
- студенту дается подробное объяснение системы построения материала, последовательности и способов его изучения;
- организуются познавательные игры, учебные дискуссии, деловые игры, тем самым реализуя принципы наглядности, занимательности, эмоциональности.

Применение средств ИКТ с целью повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, стимулирует самостоятельную работу студентов посредством обратной связи, предоставляет возможность неограниченного выполнения одного упражнения и возвращения к отдельным фрагментам учебного материала (или конкретного упражнения), а также обратку и получения результатов.

4. В технических вузах практические занятия по иностранному языку посвящены изучению грамматического материала, теоретическим упражнениям и переводу со словарем. Тем самым, возникает проблема недостатка языковой практики, которая приводит к тому, что специалист, закончивший вуз, не достаточно владеет языковыми навыками. А это, в свою очередь, понижает его конкурентоспособность и востребованность на рынке труда. Выходом из данной ситуации может стать перенос предречевой практики на самостоятельную работу за счет применения комплекса средств ИКТ. Это позволит преподавателям с одной стороны контролировать процесс изучения грамматического материала и выполнения упражнений, а с другой – даст возможность отвести больше времени на выполнение творческой работы [Есенина 2012: 198].

5. Содержание большинства учебно-методического материала носит обобщающий характер и не отражает особенности той или иной специальности. У каждого вуза должен быть комплекс учебных пособий по основным направлениям специальности вуза, включая дистанционные курсы или другие электронные ресурсы, которые позволят обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту и повысят эффективность учебного процесса по иностранному языку на неязыковых факультетах. Тем самым будет решена проблема обеспечения специальным учебным материалом.

6. В условиях жесткого лимита времени, отведенного на обучение профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковом вузе,

необходимо применять такие методы обучения, с помощью которых будет достигнут более высокий уровень подготовки специалистов и решена проблема недостаточного количества аудиторных часов.

В условиях ограниченного количества аудиторных часов студенту необходимо отрабатывать лексико-грамматический материал или выполнять проблемно-поисковые задания, непрерывно взаимодействуя с преподавателем в аудитории. Вместо этого можно самостоятельно работать над решениями рутинных и творческих задач, обращаясь к преподавателю за индивидуальной консультацией по электронной почте [Есенина 2014: 201].

В данном случае целесообразна интенсификация учебного процесса. Несмотря на то, что вопросы интенсификации ПОИП не раскрыты в должной мере, интенсификация обучения оказывает влияние на активизацию участников иноязычной коммуникации, на качественное преобразование содержания, форм и методов обучения иностранному языку и является одним из необходимых способов повышения эффективности образовательного процесса. При этом интенсификация достигается главным образом за счет внедрения средств ИКА в учебный процесс [Есенина 2012: 92].

7. В условиях массовой коммуникации и глобализации производства и рынка вопросы коммуникативного обучения иностранному языку в системе профессионального образования приобретают особое значение. В коммуникативный аспект профессиональной иноязычной компетенции входят речевые умения говорения, письма, аудирования и чтения. Следовательно, все эти виды речевой деятельности должны найти место в профессиональной иноязычной подготовке в технических вузах. Однако, анализ практики неязыкового вуза показывает недостаточное развитие всех выше перечисленных умений. Преимущественно внимание уделяется чтению. Как отмечалось ранее, прежде всего это связано с тем, что в некоторых или большинстве технических вузов преобладает не профильное обучение, а углубление знаний, полученных в школе. Таким образом, во многих современных неязыковых вузах существует проблема формирования все видов речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есенина Н.Е Организация дистанционного обучения иностранному языку в техническом вузе / Н.Е. Есенина // Ученые записки ин-та социальных и гуманитарных знаний. Вып. 1 (12), 2014 // Мат-лы VI научно-практ. конф. «Электронная Казань 2014» (ИКТ в образовании: технологические, методические и организационные аспекты их использования). Ч. 1. – Казань: ЮНИВЕРСУМ, 2014. – С. 422.
2. Есенина Н.Е. Теория и практика использования средств информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку в техническом вузе: Монография / Н.Е. Есенина. – М.: Спутник +, 2012. – 288 с.

3. Халеева И.И. Повествовательная коммуникация и нарративная компетенция / И.И. Халеева // Методы современной коммуникации / Под. ред. В.Н. Переверзева. – М., 2003. Вып. 1. – С. 16-22.

THE PROBLEMS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.

I.Yu. Nechaeva

Ryazan State Radio-engineering University, Ryazan

The process of modernization of the education system in our country has changed the requirements to the level of foreign language training. Training programs are improved. Foreign experience is adopted. However, there are a set of problems of foreign language teaching in non-linguistic universities.

Key words: *ICT tools, higher education, professionally-oriented foreign language training, non-linguistic university.*

Об авторе:

НЕЧАЕВА Инна Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Рязанского государственного радиотехнического университета, lilu206@mail.ru

УДК 378.147:811.112

МЕТОДИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА-ФИЛОЛОГА

Н.А. Плеханова

Самарский государственный университет, Самара

При формировании профессиональной компетенции бакалавра-филолога важно формировать весь набор компетенций, ее составляющих. В него входит и методическая компетенция. Ее формированию служит использование активных методов обучения, например деловой игры.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, методическая составляющая, активные методы обучения, деловая игра.

Переход системы высшего образования России на двухуровневое обучение потребовал разработки федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), которые выдвигают принципиально новые требования к подготовке будущих бакалавров и магистров различных сфер деятельности. Выпускники высшей школы должны быть квалифицированными, компетентными, ответственными работниками соответствующего профиля, способными конкурировать на рынке труда, и иметь представления не только о своей профессии, но и о смежных сферах деятельности. Они должны быть также готовы к постоянному производст-

венному росту в связи с меняющимися производственными требованиями и непрерывным образованием. Так как ФГОС ВПО имеет четкую компетентностную направленность, то целью обучения становится формирование ряда компетенций, как общекультурных, так и профессиональных. В структуре профессиональных компетенций указывается перечень специальных компетенций, отражающих профильную подготовку. Выпускник программы по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация «Бакалавр») должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими видам его профессиональной деятельности. Одним из них является педагогическая деятельность. Для ее осуществления бакалавр должен быть способен: проводить учебные занятия и внеклассную работу по языку и литературе в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях среднего профессионального образования; готовить учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий на основе существующих методик; распространять и популяризировать филологические знания и вести воспитательную работу с учащимися [ФГОС ВПО: 1].

Адекватность выполнения бакалавром-филологом профессиональной деятельности предусматривает формирование и развитие у него профессиональных навыков и умений. Результат профессиональной подготовки можно соотносить с понятием «профессиональная компетентность». Структура профессиональной компетентности бакалавра-филолога может быть раскрыта через ряд ее составляющих, в ходе формирования которых развиваются его профессиональное мышление и педагогические качества. Вывод о компетентности личности делается на основе компетенций, непосредственно наблюдаемых и демонстрируемых в деятельности.

Принимая во внимание профессиональную деятельность бакалавра-филолога, мы под его компетенциями будем понимать практико-ориентированные знания, умения и стратегии, наблюдаемые как в реальном времени, так и в представленных продуктах/результатах успешной педагогической деятельности. Компетентный преподаватель уверенно получает высокий результат там, где другие допускают «профессиональные срывы» или даже отказываются от решения возникшей проблемы.

К.С. Махмурия определяет профессиональную компетенцию как синтез, неразрывное единство содержательного и структурного компонентов, совокупность знаний, умений, навыков и способностей, реализуемых через психолого-педагогическую, методическую, коммуникативную, филологическую, общекультурную, информационную, социальную и управленческую компетенции [Махмурия 2006: 73]. Учитывая то, что адекватность выполнения профессиональной деятельности бакалавра-филолога зависит от владения им указанными выше компетенциями, необходимо формировать все составляющие профессиональной компетентности.

Методическая подготовка рассматривается нами как один из основных

компонентов профессиональной готовности бакалавра-филолога к педагогической деятельности.

Ряд исследователей определяет методическую компетенцию как «умение планировать свою педагогическую деятельность; владение широким спектром методических приемов и умение адекватно использовать их применительно к возрасту учащихся и поставленным целям обучения; умение ориентироваться в современной методической литературе, осуществляя соответствующий условиям выбор пособий и других средств обучения; готовность и желание повышать свой профессиональный уровень» [Миролюбов 1995: 3].

На практических занятиях по методике преподавания иностранного языка бакалавры третьего курса филологического факультета романо-германского отделения Самарского государственного университета овладевают арсеналом методических приемов, а именно: проигрывают отдельные фрагменты уроков и уроки в целом, составляют планы уроков, выступают в роли учителя и учащихся, моделируют режимные моменты с использованием иностранного языка, просматривают видеофрагменты и видео уроки и обсуждают их. Именно в процессе этой деятельности происходит интеграция имеющихся у них навыков организации различных видов деятельности школьников и формирование методических умений по использованию иностранного языка при обучении ему учащихся. Профессионально направленное формирование методических умений предполагает включение в учебный процесс вуза активных методов обучения, так как с их помощью можно эффективно решать задачи по овладению значимыми компетенциями.

Использование активных методов обучения требует от бакалавров готовности к выполнению учебных заданий; сознательности в их выполнении, систематичности обучения; стремления к самостоятельной деятельности и повышению своего личного уровня. Их применение помогает развивать самостоятельность мышления, делать обобщения, выделять главное в учебном материале. Этому служат проблемные лекции, семинары-дискуссии, деловые игры, проекты и т.д.

Наибольшее применение в процессе иноязычного образования на романо-германском отделении филологического факультета Самарского государственного университета находит деловая игра, так как она моделирует профессиональную деятельность будущего бакалавра, обеспечивает интегрированное образование и использование лингвистических и психологических знаний, развивает и совершенствует профессиональные навыки и умения. Именно деловая игра позволяет обучающимся раскрыть себя, научиться занимать активную позицию, испытывать себя на профессиональную пригодность. Положительным в деловой игре является и то, что она предполагает процесс постепенного перехода от «традиционного» обучения к знаково-контекстному, который воссоздает предметный и социальный контексты

будущей профессиональной деятельности. Мы рассматриваем деловую игру как квазипрофессиональную деятельность, которая несет в себе черты, как учения, так и будущей самостоятельной профессиональной педагогической деятельности. Она обладает рядом признаков, характеризующих ее как активную форму обучения. Это такие признаки, как:

- 1) имитация условий осуществления иноязычной деятельности;
- 2) моделирование типичных, актуальных для участников игры ситуаций с целью тренировки в речевом и педагогическом общении;
- 3) проблемный характер моделируемых ситуаций;
- 4) распределение ролей между участниками игры;
- 5) описание структуры и сценария игры, распределение ролевых заданий и наличие игрового пакета документации;
- 6) организация обсуждения предстоящей игры как элемента «обратной связи» с ее участниками;
- 7) реализация целей игры;
- 8) наличие критериев, по которым оцениваются действия играющих [Торунова 2000: 78].

Роль преподавателя в игре может быть разной. Так, он может быть центром игры, то есть ее руководителем и режиссером, может выполнять функции одного из играющих, может наблюдать за ходом игры и за действиями исполнителей ролей, а может и просто уйти из аудитории, оставив играющих.

Оценка игры – успех или неуспех – осуществляется исключительно по конечным результатам, то есть по тому, насколько эффективно участники игры решают поставленные задачи средствами иностранного языка.

Основными структурными компонентами деловой игры считаются: знакомство с реальной ситуацией; построение ее имитационной и игровой модели; формулировка главной задачи группам, уточнение их роли в игре; решение проблемы; обсуждение и проверка полученных результатов; корректировка; реализация принятого решения; анализ итогов работы; оценка результатов работы [там же: 79]. В то же время нам хотелось бы отметить, что общепринятого подхода к структуре деловой игры нет.

Подготовка к деловой игре включает в себя: обоснование требований к ее проведению; составление плана игры; написание сценария, в который входят правила и рекомендации по организации игры; подбор необходимой информации, средств обучения, создающих игровую обстановку; уточнение целей проведения игры; составление инструкции для ведущего и для играющих; подбор и оформление дидактических материалов; разработка способов оценки результатов игры в целом и ее участников в отдельности.

Имеющийся на филологическом факультете романо-германского отделения Самарского государственного университета опыт разработки и применения деловой игры на практических занятиях у бакалавров третьего кур-

са в рамках дисциплины «Методика преподавания иностранного языка» подтверждает достаточно высокую эффективность данной формы обучения при формировании методической составляющей профессиональной компетенции обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Махмуриян К.С. Структура, содержание и уровни профессиональной компетентности учителя иностранного языка / К.С. Махмуриян // Сборник ст. М.: МГПУ, МИОО, 2006. – С. 72-79.
2. Миролубов А.А. К проблеме аттестации учителей иностранного языка / Миролубов А.А. [и др.] // Иностранные языки в школе. – 1995. – №6. – С. 2- 9.
3. Торунова Н.И. Деловая игра в профессиональной подготовке лингвиста-преподавателя / Н.И. Торунова, Г.И. Кокташева, В.А. Шерстеникина // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 77- 83.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация/степень) «Бакалавр» [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/>

**THE METHODOLOGICAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL
COMPETENCE OF BACHELORS OF ARTS**

N.A. Plekhanova

Samara State University, Samara

Developing the Bachelor of Arts professional competence, it is essential that the whole set of its competent competences should be formed. Among others, it comprises the methodological component. The use of active teaching methods such as a business game can help develop it.

Key words: *professional competence, methodological component, active teaching methods, business game.*

Об авторе:

ПЛЕХАНОВА Нелли Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии Самарского государственного университета; *e-mail:* plehanova.nelli2010@yandex.ru.

УДК 811.112.2р3

**ОБ ОСНОВНЫХ ПРИНЦИПАХ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ НА БАЗЕ АНГЛИЙСКОГО
НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

Т. Ю. Терновых

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орел

В статье рассматриваются причины доминирующего положения английского языка в Европе; факторы, влияющие на выбор немецкого языка как второго иностранного после английского; общедидактические и специфические принципы обучения немецкому языку как второму иностранному на языковых фа-

культетах.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка, многоязычие, первый и второй иностранные языки, общедидактические и специфические принципы обучения второму иностранному языку.

Многоязычие (полилингвизм, мультилингвизм) в настоящее время перестало быть редким явлением. Вследствие активного экономического, культурного, политического взаимодействия между странами Европы и всего мира вполне обоснованным представляется требование овладения несколькими иностранными языками. Стремление к взаимопониманию на разных уровнях общения придает особенно важное значение изучению иностранных языков как средства, способствующего налаживанию отношений, поддержке равновесия в Европе и в мире.

Согласно статистике 54% европейцев знают один иностранный язык, 25% владеют двумя, 10% – тремя [Die Europäischen Bürger [http](http://)]. Анализируя дальнейшую статистические данные, находим информацию о том, что большое количество европейцев владеют английским языком как иностранным (38% европейского населения), так же в Европе распространены французский (на нем говорят 12% европейцев), немецкий (11%), испанский (7%) и русский (5%) языки. Самым распространенным родным языком в Евросоюзе остается немецкий (16% от общего населения Европейского Союза) [Kolb [http](http://)].

Доминирующее положение английского языка вполне очевидно. Причины изучения этого языка как первого иностранного также объяснимы. Помимо главенствующей роли английского языка в экономической, политической, культурной жизни Европы, отметим, чем еще он привлекателен для молодых людей. К кругу интересов молодежи относятся поп-культура, спорт, реклама, технические новинки, то есть те сферы, основные направления в которых диктуются на английском языке или же в которых прослеживается присутствие большого количества англицизмов.

Исходя из приведенных статистических данных, становится очевидным, что в качестве второго иностранного языка для изучения предпочитают французский и немецкий языки. Остановимся в данной статье на изучении немецкого языка как второго иностранного на языковых факультетах.

Сотрудничество России и Германии в экономической и культурной сферах находится на высоком уровне, несмотря на настоящие политические неурядицы. Студенты, имеющие право выбора между немецким и французским, аргументируют предпочтение немецкому как языку, широко распространенному в Европе, имеющему богатейшие культурные корни. Студентам языковых факультетов предоставляется довольно много возможностей повышения своей квалификации посредством участия в конкурсах, а затем в курсах и семинарах, предлагаемых культурными и общественными организациями и фондами, например такими, как Культурный центр им. Гёте (Goe-

the-Institut), Служба академических обменов (DAAD), Фонд имени Роберта Боша (Robert Bosch Stiftung GmbH) и другими.

Обучая студентов языкового факультета немецкому языку как второму иностранному на базе английского, преподавателям необходимо опираться как на общедидактические принципы (сознательности, активности, наглядности, доступности, посильности, индивидуализации, воспитывающего обучения), так и на принципы, специфические для обучения иностранным языкам. Обучение определенному аспекту языка задействует и другие аспекты, развивает другие виды речевой деятельности, таким образом, реализуется *принцип интеграции*.

Учитывая специфические механизмы формирования и развития умений и навыков в каждом виде речевой деятельности, мы используем *принцип дифференциации*.

Мы обучаем студентов иностранному языку, опираясь на родной язык, который может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на изучаемый иностранный (*принцип учета родного языка*).

Исходя из реальных интересов и потребностей обучающихся в использовании иностранного языка как инструмента общения, понимания, взаимопонимания, мы стремимся соблюдать *принцип коммуникативной направленности обучения*.

При обучении немецкому языку на базе английского следует обратить внимание и на некоторые другие принципы и особенности. Немецкие методисты Г. Нойнер, Б. Хуфейзен и др. отмечают, что необходимо развивать у обучающихся умения сравнительного анализа языковых феноменов родного, первого иностранного и второго иностранного языков: видеть сходства, узнавать различия [Neuner http]. Например, значение более 600 немецких слов возможно понять по общему корню с английскими словами. Немаловажно и значение интернационализмов, слов латинского и греческого происхождения.

Следует проводить рефлексию своих учебных действий, то есть осмысление как результата (Чего я достиг?), так и процесса (Как удалось достичь такой результат? Какие учебные действия были выполнены? Насколько эффективными они были? Следует что-либо изменить для достижения наилучшего результата).

Необходимо использование аутентичных текстов уже с ранних этапов обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского. Тексты должны соответствовать языковому уровню обучающихся, содержать слова, похожие в родном / первом иностранном и втором иностранном языках, интернационализмы, англицизмы. С самого начала обучения следует развивать умения обучающихся применять стратегии работы с иноязычными текстами, а именно в двух видах чтения – просмотром и поисковым. Необходимо активизировать учебную деятельность обучающихся, ориентируя их

на использование таких учебных приемов и стратегий, которые помогут достичь учебную цель наиболее эффективным способом (обращать внимание на схожие грамматические конструкции между английским и немецким языками, обращать внимание на явления переноса (или трансференции) и интерференции (фонетической, орфографической, грамматической, лексической, семантической, стилистической), использовать знания и умения, полученные в процессе изучения первого иностранного языка).

Преподавателям необходимо обращаться к опыту изучения студентами первого иностранного языка. Важно поддерживать мотивацию обучающихся, ориентируясь при выборе учебного материала на интересы и потребности целевой группы, выбирая оптимальные инструменты контроля, поддерживая на занятиях спокойный, дружелюбный тон.

Соблюдение вышеперечисленных принципов обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского в совокупности с оптимальным планированием занятий приведет к достижению цели: овладению обучающимися всеми компонентами коммуникативной компетенции (лингвистическим, прагматическим, дискурсивным, стратегическим, социокультурным) и учебной компетенцией, основой которой являются учебные и коммуникативные стратегии, позволяющие не только эффективно решать поставленные учебные задачи, но и переносить эти умения и навыки на обучение в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Die Europäischen Bürger und ihre Sprachen. Europäische Kommission. Spezial Eurobarometer 386 [Электронный ресурс] – Brüssel, 2012. – URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf.
2. Kolb M. Let's face it: Europa muss Englisch sprechen [Электронный ресурс] М. Kolb. – München, 2014. – URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/sprachen-in-der-eu-lets-face-it-europa-muss-englisch-sprechen-1.1953992>.
3. Neuner G. Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Erprobungsfassung. / G. Neuner, B. Hufeisen [u.a.]. – URL: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/>

**ON THE GENERAL PRINCIPLES OF TEACHING GERMAN
AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AFTER ENGLISH
AT FACULTIES OF FOREIGN LANGUAGES**

T.Yu. Ternovykh

Oryol State University named after I.S.Turgenev, Oryol

In this paper consideration is given to the reasons for the dominant position of the English language in Europe, the factors influencing the choice of German as a second foreign language after English, general and specific principles of teaching German as a second foreign language in faculties of foreign languages.

Key words: *teaching a foreign language, multilingualism, first and second foreign languages, general and specific principles of teaching a second foreign language.*

Об авторе:

ТЕРНОВЫХ Тамара Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail*: t-ju-7@yandex.ru.

УДК 378.147:811:004.032.6

ПОТЕНЦИАЛ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

С.А. Фатуева

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород

Вопросы применения мультимедийных технологий в обучении иностранному языку являются особо актуальными применительно к современной образовательной ситуации. В статье предлагается форма организации работы по формированию языковых навыков студентов на основе компьютерной поддержки.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, мультимедийные технологии, языковые навыки, самостоятельная работа.

Несмотря на все более активное использование мультимедийных технологий в образовательном процессе, новые возможности обучения, представленные ими, не до конца исследованы и внедрены в практику. Основаниями для критики применения компьютера считаются «бессистемность в плане содержания, невстроенность в учебный процесс, внешний и декоративный эффект применения ЭВМ» [Александров 2009: 65].

По мнению Р.К. Потаповой, «реальные причины неэффективности применения ЭВМ в практике обучения не были до сих пор полностью и корректно вскрыты <...> Отсутствие эксплицированного и полного представления о содержании и методе обучения для решения определенных и фундаментальных проблемных задач в области обучения языку является главным тормозом для реальной и системной интеграции всей педагогической системы, в которую вводится такое мощное обучающее средство, как современная ЭВМ» [Потапова 2005: 231-233].

Проблема интеграции компьютерного и традиционного сегментов образовательной среды зачастую формулируется лишь как проблема их совместного использования. Такое использование крайне затруднено несогласованностью используемых дидактических принципов, методологии и методики, неполнотой, дублированием, а также фрагментированностью информации.

При таком подходе компьютер рассматривается как «готовый к употреблению» участник учебного процесса, предназначенный для того, чтобы помогать преподавателю, дополнять или даже замещать его. При этом нет

речи о преобразовании конкретных видов деятельности участников учебного процесса, за исключением автоматизации процедуры контроля и самоконтроля. «Не ставится глубокий и принципиальный вопрос: что – человеку, а что – компьютеру?» [Зими́на 2005: 24].

Произведя соответствующее «разделение труда» и поручив педагогу обобщенное управление процессом обучения, а детальное управление работой ученика передав какому-то управляющему устройству, можно существенно сократить потоки информации, обрабатываемые непосредственно педагогом и, тем самым, поднять уровень управления учебным процессом [Зими́на 2005: 26].

В мировой практике уже накоплен опыт привлечения информационных технологий в учебный процесс наряду с традиционными, очными формами обучения.

В соответствии с концепцией дистанционного обучения, разработанной Е.С. Полат, в основе такого вида обучения лежит интегративная концепция, сущность которой заключается в гармоничном взаимодействии различных компонентов очного и дистанционного обучения. Под дистанционной формой обучения вышеуказанный автор понимает «учебный процесс под руководством преподавателя, будь то в вузе или школе, полностью сетевой или интегрированный с традиционным обучением» [Полат 2003: 35].

Такая интеграция – это не просто фрагментарное использование мультимедийных технологий в самостоятельной работе студентов. Это единый, целостный учебный процесс, предполагающий организацию части познавательной деятельности студентов в аудитории под непосредственным руководством преподавателя, в то время как другая часть деятельности выносится на дистанционную форму, с преобладанием самостоятельных видов работ, индивидуально или совместно с партнером. Преподаватель при этом осуществляет постоянную консультацию и контроль [там же: 39].

Вышеуказанный автор полагала, что одной из проблем овладения иностранным языком на основе автономных курсов является отсутствие регулярной связи с преподавателем.

Успешность и качество дистанционного обучения, по мнению Е.С. Полат, должны быть обеспечены соблюдением следующих концептуальных педагогических положений:

- В центре процесса обучения находится самостоятельная познавательная деятельность обучаемого (учение, а не преподавание).
- Необходима гибкая система образования, позволяющая приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучаемому.
- При дистанционном обучении обучаемый должен владеть не только пользовательскими навыками работы с компьютером, но и способами работы с аутентичной информацией.

Речь идет о том, что обучающиеся должны хорошо владеть различными

видами чтения: изучающим, поисковым, ознакомительным, уметь работать с электронными справочниками и словарями, которые могут находиться в данном курсе или существовать автономно на различных серверах. Важно иметь курсы, нацеленные на обучение специфическим видам чтения, работу со справочными электронными материалами.

- Самостоятельное приобретение знаний не должно носить пассивный характер. Обучаемый с самого начала должен быть вовлечен в активную познавательную деятельность. С этой целью в курсах иностранных языков особенно эффективны совместные проекты, в первую очередь там, где это возможно, международные, с носителями изучаемого языка.
- Дистанционное обучение, индивидуализированное по своей сути, не должно вместе с тем исключать возможностей коммуникации не только с преподавателем, но и с другими партнерами, сотрудничества в процессе разного рода познавательной и творческой деятельности. Проблемы социализации весьма актуальны при дистанционном обучении. Для иностранного языка эта проблема практически одна из центральных.
- Система контроля за усвоением знаний и способами познавательной деятельности, умением применять полученные знания в различных проблемных ситуациях должна носить систематический характер, строиться как на основе оперативной обратной, так и отсроченного контроля (например, при тестировании).

Любая модель дистанционного обучения должна предусматривать гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности студентов с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу (справочными, дополнительными материалами) и оперативного, систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса, консультантами-координаторами, а также групповую работу с участниками данного курса, используя все многообразие проблемных, исследовательских, поисковых методов в ходе работы над соответствующими модулями курса.

Вышеуказанные положения актуальны и в ходе организации очных форм обучения, в частности, в ходе организации самостоятельной работы студентов. Очевидно, что компьютер не может взять на себя полностью все виды учебной деятельности. Речь должна идти о выделении такого вида самостоятельной деятельности студентов, который бы являлся эффективной основой аудиторной работы и образовывал вместе с ней единую систему. Одним из ключевых вопросов в организации работы на основе применения мультимедийных технологий будет вопрос о том, какие виды деятельности должны быть вынесены на самостоятельное выполнение.

В соответствии с классификацией уровней самостоятельной работы,

предложенной Н.Ф. Коряковцевой, представляется рациональным в современных образовательных условиях выделить в качестве отдельного вида самостоятельной деятельности студентов работу над языковыми средствами (языковым материалом) на основе применения мультимедийных технологий и тем самым освободить аудиторное время для выполнения коммуникативных заданий.

Оценивая эффективность имеющегося программного обеспечения учебного процесса, многие исследователи видят перспективы коренного изменения ситуации в ориентации на так называемые открытые (свободные) обучающие программы, которые можно изменять, адаптируя к потребностям пользователя, к дидактическим задачам обучения. Работа с такой обучающей программой может включать этапы презентации нового языкового материала, отработку навыков, контроля сформированности навыков. Такой вид деятельности на базе применения мультимедийных технологий обеспечивает формирование языковых навыков на основе как жесткого опосредованного программой управления, так и гибкого управления со стороны преподавателя.

Навыки, сформированные у студентов в результате проведенной работы, выступят в качестве основы для развития речевых умений и их дальнейшего совершенствования в рамках аудиторных занятий, что может позволить решить проблему соотношения аудиторной и самостоятельной форм работы в существующей модели иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров К.В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студента лингвистического вуза (на материале немецкого языка): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / К.В. Александров; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А.Добролюбова. – Н.Новгород [б.и.], 2009. – 227 с. – На правах рукоп.
2. Зими́на О.В. Дидактические аспекты информатизации высшего образования / О.В. Зими́на // Высшее образование в России. – 2005. – №1. – С.17-101.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М.: Издат цент р «Академия». – 2005. – 272 с.
4. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р.К. Потапова. – М.: КомКнига, 2005. – 368 с.

THE POTENTIAL OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN STUDENTS' LANGUAGE SKILLS FORMING

S.A. Fatueva

Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A.Dobrolubov,
Nizhny Novgorod


The issues of the use of multimedia technologies in foreign language learning have been especially vital since the transition to a two-level educational system. The article suggests a form of work on the students' language skills based on computer assistance.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015

Key words: *teaching a foreign language, multimedia technologies, language skills, independent learning.*

Об авторе:

ФАТУЕВА Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры иностранных языков Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, *e-mail*: Svetlana.nglu@yandex.ru.



**Иностранные языки:
лингвистические аспекты**

*Т. Ю. Белоногова
Е. А. Вансяцкая
А. С. Васильева
Н. П. Дронова
С. А. Кароннова
В. В. Катермина
Н. Г. Кузьмич
А. С. Молчанова
Ю. Г. Новикова
Е. В. Прокутина
Е. Н. Радченко
Т. Н. Разуваева
О. Н. Сатковская
Ю. Б. Фролова
О. С. Шумилина*

УДК 81'22

**АНГЛОСАКСОНСКАЯ ГРАМОТА КАК ПРОТОТИП
СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

Т. Ю. Белоногова

Тюменский государственный университет, Тюмень

Статья посвящена исследованию генезиса английского юридического текста на материале англосаксонских дарственных грамот IX – XI вв. Англосаксонская дарственная грамота (grant of land) рассматривается как прототип современного английского договора дарения (deed of gift).

***Ключевые слова:** англосаксонские грамоты, договор дарения, прототип, генезис английского юридического текста.*

Данная статья выполнена в русле диахронической лингвистики и посвящена рассмотрению генезиса английского юридического текста на материале англосаксонских грамот IX-XI вв. Объектом статьи являются англосаксонские дарственные грамоты IX-XI вв. и современные английские договоры дарения, имеющие отношение к сделкам с земельной собственностью. В качестве предмета статьи выступают их композиционные и лексические особенности. Цель статьи – выявить систему признаков раннего английского юридического текста, а также проследить их эволюцию на материале текстов современных договоров дарения. Материалом исследования послужил корпус англосаксонских грамот IX-XI вв., опубликованных в сборниках Б. Торпа, Ф. Хармер, А. Робертсон, а также корпус современных договоров дарения из электронных источников. Для обработки и интерпретации материала использовались методы этимологического анализа, структурно-семантического и контекстологического анализа.

Актуальность нашего исследования определяется повышенным интересом лингвистов к проблемам генезиса различных типов нехудожественных текстов (И.Б. Руберт, Д.С. Храмченко, М.Г. Маловичко, Е.А. Колядин), а также тем, что проблема генезиса английского юридического текста на материале англосаксонских грамот не получила рассмотрения в современной лингвистике.

По мнению В.В. Момотова, эволюция права имела несколько этапов в своем развитии, при этом его внешняя форма прошла следующие стадии: «ритуально-символическую, вербальную и непосредственно текстуальную» [Момотов 2003: 198]. Перед тем, как появилась грамота, закреплявшая переход земельного владения в собственность другому лицу, англосаксы передавали новому владельцу горсть земли, которая символизировала этот акт. После появления в англосаксонский период первых документов, т.е. грамот, большинство населения испытывало к ним недоверие и не понимало их юридической природы, т.к. мало кто умел читать. Поэтому наряду с составлением грамоты в англосаксонском обществе по-прежнему существовал обычай вручения горсти земли.

Гипотеза, на которой основана данная работа, заключается в том, что, англосаксонские дарственные грамоты являются прототипом современных английских договоров дарения. Для того, чтобы доказать нашу гипотезу, обратимся к понятиям «договор» и «грамота». Термином *грамота* (*хартия*) (англ. *charter*) называются «средневековые документы публично-правового и политического характера, оформлявшие права, привилегии или обязанности <...> отдельных лиц или учреждений, а также фиксировавшие судебные решения и различные сделки» [Большая Российская энциклопедия 2007: 619]. В современном праве *договором* считается соглашение между двумя и более людьми о выполнении или предоставлении каких-либо услуг, договоры являются разновидностью сделок [Брагинский 2001: 9]. Таким образом, как мы видим, грамота и договор обладают единой коммуникативной целью – фиксация факта совершения сделки. Исследование показало, что прототипические признаки грамот и современных договоров проявляются более всего на уровне структуры и лексики.

Сопоставление англосаксонских дарственных грамот и современных английских договоров дарения позволяет сделать вывод о наличии сходных компонентов структуры, таких как участники сделки, объект сделки, описание объекта, мотив сделки, условия договора, подписи сторон. Сравним схожее представление сторон и предмета договора в англосаксонском (1) и современном английском документе (2):

1) «Ic Osuulf aldormonn mid Godes gæfe ond Beornðryð min gemessa sellað to ... ðæt lond at ...» [Harmer 2011 :1] *Я, Освульф, Божиею милостью элдормен, и моя жена Беорнтрит жалуюем ... ту землю в ...* (здесь и далее перевод наш – Т.Б.);

2) «I, the undersigned Donor, hereby donate and convey to ... all right, title, and interest that I possess in the physical property described in ...» [Deed of Gift Template [http](http://www.legaldocuments.com/Deed%20of%20Gift%20Template.pdf)].

Как в англосаксонских дарственных грамотах, так и в современных английских договорах присутствует мотив дарения:

1) « ... for mine saule hælo 7 mines ðæs arwyrdan fader» [Harmer 2011: 28] *для спасения моей души и души моего почтенного отца;*

2) «In consideration of his natural love and affection for the Donee ...» [Deed of Gift [http](http://www.legaldocuments.com/Deed%20of%20Gift%20Template.pdf)].

Как мы видим, наполненность компонентов структуры предопределяется сочетанием лингвистических и социокультурных факторов, причем социокультурные факторы оказываются решающими. В англосаксонский период пожалования земельной собственности осуществлялись, в основном, в пользу церкви, при этом прослеживалась религиозная мотивация: передавая землю церкви, дарители надеялись на спасение души. Впоследствии данные коммуникативные интенции переместились на периферию стилия и стали архаичными.

В англосаксонских дарственных грамотах, также как в современных англ-

лийских договорах дарения, указывались условия, на основании которых передавалось право собственности:

1) «Ego Berchtwulf cyning sile ... nigen higida lond ... **in ece erfe**» [Harmer 2011: 5] *Я, король Берхтвульф, жалую ... девять гайд земли ... в вечное владение;*

2) «... the Donor hereby conveys unto the Donee all that the Property to hold the same unto the Donee **in fee simple**» [Deed of Gift [http](#)].

Современное выражение «fee simple» означает неограниченное безусловное право собственности.

Неотъемлемым структурным элементом англосаксонских дарственных грамот и современных английских договоров дарения является удостоверение документа:

1) «Ic Berhtwulf rex ðas mine gesaldrisse trymme 7 faestna in Cristes rode tacne» [Harmer 2011: 6] *Я, король Берхтвульф, этот мой дар подтверждаю и скрепляю символом креста;*

2) «In witness whereof the parties hereto have hereunto set their hands and seals the day and year first before written» [Deed of Gift [http](#)].

К удостоверению документа в настоящее время относятся подписи и печати, без которых документ теряет юридическую силу. В англосаксонский период вместо подписи ставился крест.

В процессе эволюции договоров отдельные элементы структуры претерпели значительные изменения. Так, в целях сохранения неприкосновенности пожалования, англосаксы обращались за помощью к небесным силам:

«... Crist sylf ... þane awyrgeð on ecnesse þe þas gife æfre awende of þe gewanude» [Harmer 2011: 38] ... *сам Христос проклянет навсегда того, кто этот дар изменит или уменьшит.*

В современных договорах также можно выделить прохибитивную (запретительную) часть, предусматривающую ответственность сторон:

«Donor will defend, indemnify, and hold ... harmless from claims or allegations arising from or relating to conduct that would be a breach of Donor's warranties» [Deed of Gift Template [http](#)].

Эволюция договоров дарения характеризовалась в английском языке, как впрочем и во многих других, стремлением к канонизации, проявляющейся в выравнивании по модели типового текста – образца. Это привело к появлению типовых договоров, так называемых бланков, которые позволяют использовать практически весь текст образца целиком, за исключением персонализирующих данных.

Процессы эволюции английских юридических текстов затронули не только внешнюю форму текста, но и внутреннюю. Более всего это отразилось на лексике.

В результате анализа лексического состава современных договоров дарения, нами было выделено тринадцать ключевых терминов: deed of gift *договор дарения*, дарственная, to donate *передавать в дар*, to convey *отчуж-*

дать, передавать в собственность, transaction сделка, donor даритель, donee лицо, получившее в дар, party сторона договора, owner собственник, владелец, premises территория, property собственность, conditions условия, fee плата, encumbrance помяха, препятствие, бремя. Из перечисленных ключевых терминов современных английских договоров дарения только четыре (deed, gift, owner, fee) являются по своему происхождению древнеанглийскими, остальные лексемы были заимствованы в среднеанглийском периоде после норманнского завоевания из старофранцузского языка. По словам Н.В. Дрожацих, 1066 г. (дата норманнского завоевания) «маркирует начало системной перестройки языковой детерминанты англосаксов» [Дрожацих 2012: 154]. Норманны, будучи носителями более высокой культуры, повлияли на общественное развитие страны, что, конечно же, сразу нашло отражение в языке, особенно в сфере государственной власти, землевладения, юриспруденции. Многие исконные древнеанглийские юридические термины были вытеснены французскими эквивалентами, возможно, потому, что древнеанглийский уступал старофранцузскому по степени социально-экономического престижа.

Наряду со стремлением к инновации для процесса эволюции английских документальных текстов была характерна обратная тенденция - консервации. Официально-деловой стиль английского языка выделяется среди других стилей своей относительной устойчивостью и замкнутостью. С течением времени он, естественно, подвергался некоторым изменениям, но многие его основные черты сложились ещё в среднеанглийский период. Об этом свидетельствует активное использование в современных договорах дарения лексем, ставших архаичными. К подобным лексемам относятся сочетания наречий *here, there, where* с предлогами *in, on, after, by* и т.д.: *herein здесь, thereafter впоследствии, whereby на основании чего*.

В результате анализа лексического состава англосаксонских грамот IX – XI вв., мы приходим к выводу, что в них преобладают номинации предметно-объектной сферы, в то время как для современных договоров дарения характерна высокая степень абстрактности и обобщенности основной стилиобразующей лексики. Так, например, вместо указания имен участников сделки, как это было в англосаксонских грамотах (*Ис Eadwerd cyning Я, король Эдвард, Ис Osuulf aldormonn Я, элдормен Осульф*), в современных договорах используются лексемы с обобщенным значением *donor даритель, donee лицо, получившее в дар, party сторона договора* и т.д.

К одной из самых отличительных черт современных юридических текстов, которая отсутствовала в текстах ранних эпох, можно отнести стремление отразить в договоре все вероятные ситуации, путем их перечисления:

«Donor represents and warrants that there are no claims, judgements, liens or other encumbrances of any kind whatsoever against the Property» [Deed of Gift Template [http](http://)].

Таким образом, как мы видим, договор в своей эволюции, пройдя не-

сколько этапов, претерпел значительные изменения, начиная от акта передачи горсти земли и заканчивая стандартными бланками, в которых нужно заполнить только персонифицирующие данные. Результаты нашего анализа позволяют рассматривать англосаксонские дарственные грамоты в качестве прототипов современных договоров дарения. Коммуникативная цель, как англосаксонских грамот, так и современных английских договоров состоит в закреплении передачи права собственности. На уровне структуры были обнаружены схожие компоненты, такие как участники сделки, объект сделки, описание объекта и др. Наибольшие расхождения, вызванные воздействием различных социокультурных факторов, просматриваются на уровне лексики. Для англосаксонских грамот, как и для современных договоров, характерно использование терминологической лексики, однако многие исконные термины были вытеснены заимствованиями в среднеанглийский период, результатом чего стало преобладание в современных договорах ключевых лексем французского происхождения. К отличительным признакам современных договоров мы отнесли высокую степень обобщенности и абстрактности лексики, а также стремление предусмотреть все вероятные ситуации, что предотвращает возможность интолкования или намеренного нарушения условий договора. В целом на протяжении древнеанглийского и среднеанглийского периодов для эволюционных процессов английских юридических документов было характерно стремление к инновации, сменившееся тенденциями консервации и канонизации в новоанглийский период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагинский М.И. Договорное право. Книга первая: Общие положения / М.И. Брагинский, В.В. Витрянский. – М.: «Статут», 2001. – 842 с.
2. Дрожаших Н.В. Введение в динамическую синергетику языка: монография / Н.В. Дрожаших. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2012. – 252 с.
3. Момотов В.В. Формирование русского средневекового права в IX – XIV вв.: монография / В.В. Момотов. – М.: ИКД «ЗЕРЦАЛО-М», 2003. – 416 с.
4. Большая Российская энциклопедия: в 30 т. / Председатель науч.-ред. совета Ю.С. Осипов; отв. ред. С.Л. Кравец. – Т. 7. Гермафродит – Григорьев. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2007. – 767 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Deed of Gift [Электронный ресурс] / Tidy Forms. – URL: <http://www.tidy-forms.com/deed-of-gift-form.html>.
- Deed of Gift Template [Электронный ресурс] / Deed of Gift Template. – Dartmouth, 2015. – URL: <http://www.dartmouth.edu/~library/rauner/donating>.
- Harmer F.E. Select English Historical Documents of the Ninth and Tenth Centuries / F.E. Harmer. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 160 p.

ANGLO-SAXON CHARTER AS THE PROTOTYPE OF MODERN ENGLISH LEGAL TEXT

T.Yu. Belonogova

Tyumen State University, Tyumen

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015.

The article is devoted to the analysis of genesis of English legal texts. The research is based on the data of Anglo-Saxon grants of land of the IX-XI c. Anglo-Saxon grants of land are treated as the prototype of modern English deeds of gift.

Key words: *Anglo-Saxon charters, deeds of gift, prototype, genesis of English legal texts.*

Об авторе:

БЕЛОНОГОВА Татьяна Юрьевна – ассистент кафедры английской филологии и перевода Института филологии и журналистики Тюменского государственного университета, *e-mail*: tkuzheleva@yandex.ru.

УДК 81'23

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ ПРИ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ОБЩЕНИИ С ВЗРОСЛЫМИ КОММУНИКАНТОВ-ДЕВОЧЕК

(на материале англоязычной художественной литературы)

Е.А.Вансяцкая

Ивановский государственный университет, Иваново

В статье рассматриваются способы выражения отрицательных эмоций, которые испытывают коммуниканты-девочки в ситуациях диалогического общения с взрослыми. Выделены наиболее частотные эмоциональные реакции девочек и используемые ими невербальные компоненты коммуникации, собранные из произведений англоязычной художественной литературы.

Ключевые слова: *диалогическое общение, коммуникант-девочка, коммуникант-взрослый, эмоциональная реакция, невербальные компоненты коммуникации, англоязычная литература для детей.*

В когнитивной лингвистике диалог представляется основной формой воплощения речи, осуществляемой посредством речевых актов (Н.Д. Арутюнова, Т.А. ван Дейк и др.). В модель коммуникативной ситуации входят говорящий, слушающий, цель высказывания, а также различные экстралингвистические факторы. Наиболее важными из них являются невербальные средства общения. Отмечают, что потребность в невербальном общении предопределена природой человека, особенностями его мышления. Современный человек в процессах общения обязательно использует невербальные способы кодирования информации: жесты, позы, телодвижения, мимику и др. [Климашева 2010]. Они дополняют, а иногда и заменяют собой вербальную коммуникацию, т.е. общение посредством слов.

Диалог признаётся доминантной формой в становлении речевого онтогенеза. Это наиболее естественная форма речевого общения, оказывающая влияние на развитие коммуникативных умений ребёнка, и, в целом, на вхождение ребёнка в систему социальных связей и социального сотрудничества,

равно как и общепсихическое и интеллектуальное развитие [Юрьева 2006]. Таким образом, диалог выступает не просто как композиционная форма речи, но и как область проявления особых субъектных, диалогических отношений. Существенно, что общение ребёнка с взрослыми имеет исключительное значение на всех этапах детства. Особенно важным оно является в то время, когда закладываются основы личности и деятельности растущего человека [Смирнова 2000].

Необходимо отметить, что вопросы использования детьми невербальных компонентов коммуникации (НВК) в диалоге представляют собой малоизученное явление, хотя мы обращались к одному из аспектов этой проблемы ранее [Вансяцкая 2011].

Цель настоящей статьи – проследить, какие невербальные средства коммуникации использует коммуникант-девочка при диалогическом взаимодействии с взрослым в негативно окрашенных ситуациях, а также выяснить, какие эмоциональные реакции (ЭР) испытывает при этом адресат.

Материалом исследования послужили англоязычные произведения, адресованные читателям-детям. Методом сплошной выборки нами были собраны примеры, в которых коммуникант-девочка младшего школьного возраста испытывает эмоцию негативной направленности, вызванную словами или действиями взрослого. При этом девочки обязательно эксплуатируют в своём поведении различные виды НВК. Нами используется следующая классификация НВК Г.Е.Крейдлина [Крейдлин 2004], в соответствии с которой выделяются:

1. **Паралингвистический класс НВК**, в который входят фонационные и респираторные виды.
2. **Кинетический класс НВК**. В нём различают жестовые, мимические, пантомимические и тактильные типы.
3. **Миремические НВК**, которые имеют отношение к взгляду человека.

Фонационные НВК характеризуют различные голосовые характеристики коммуникантов: высоту, силу, громкость, темп, скорость и четкость произношения. К респираторному виду относят вздох, выдох, кашель, всхлипывание, заикание – явления, не характерные для нормального дыхания человека. Таким образом, в данном типе НВК принимает участие дыхательная система человека.

Что касается жестовых НВК, то они демонстрируют движения головы и рук и выполняют разные функции в процессе общения. Мимические НВК описывают как лицо в целом, так и отдельные его зоны: лоб, брови, нос, губы, подбородок. Пантомимические НВК включают движения тела, позу, походку и особенности осанки. Тактильные НВК описывают различные виды касаний.

Миремический НВК отражает выражение, движение глаз, различные ви-

ды взглядов и их интенсивность, а также зрительный контакт.

Проанализировав художественные произведения для детей, можно сделать вывод о том, что наиболее часто в данных ситуациях общения коммуниканты-девочки испытывают следующие эмоциональные реакции:

- 1) неудовольствие / разочарование / досада / сожаление / обида;
- 2) страх / ужас;
- 3) сомнение / неуверенность / растерянность;
- 4) печаль / горе / отчаяние / уныние;
- 5) тревога;
- 6) сострадание.

Рассмотрим примеры из литературных произведений для детей.

1) Неудовольствие / разочарование / досада / сожаление / обида

В фемининной группе преобладают фонационные НВК при выражении данных ЭР. При этом передаются различные голосовые характеристики. Указания на те или иные свойства голоса содержатся в значении фоносемантических глаголов *to bark, to growl, to yell, to grumble, to groan* и др. Кроме того используются прилагательные *harsh, tight, weary*, а также наречия *bitterly, sharply, roughly, crossly* и др.

- (1) «Go on, Ally, take him, do,» said Mum. «You go now, Ally, and do the shopping, and then take Len.»
«It's a waste of money,» grumbled Ally (E. Stucley 1983: 7).

Коммуникант-взрослый просит свою дочь взять с собой младшего брата. Это вызывает ЭР неудовольствия девочки, которая использует фонационный НВК. Он представлен номинацией *to grumble*, которая имеет словарное значение 'complain about something in a bad-tempered way' [Oxford... http]. Таким образом, ситуация окрашена негативно из-за неодобрительного отношения коммуниканта-девочки ко всей ситуации в целом.

2) Страх / ужас

В фемининной группе преобладают фонационные НВК. Языковые номинации описывают следующие голосовые свойства: силу и громкость звучания, тембр и четкость произношения, а также эмоциональную окраску: *her voice was awed, horror in her voice, to say in horror* и др.

- (2) «What about packing up?» said Mrs Blackett to the Amazons. «...and we can tow the Amazon.»
«Tow Amazon!» said Nancy in horror. «We're coming home under sail. We want no salvage» (A. Ransome 2010: 145).

Испытываемая коммуникантом-девочкой ЭР страха выражается по невербальному каналу в ответ на слова взрослого коммуниканта о взятии лодки в плен. Языковая номинация, описывающая фонационный НВК, представлена фразой *said in horror*, в которой опорным компонентом является существительное *horror* со значением 'a very strong feeling of shock, fear or disgust caused by something extremely unpleasant' [Macmillan... http]. Таким образом, в данной структуре называется имя испытываемой ЭР.

3) **Сомнение / неуверенность / растерянность**

Респираторный НВК преобладает в фемининной группе при передаче таких эмоций. Чаще всего они выражаются в тексте номинациями *to ask in a whisper, to sigh a deep breath, to give a sigh, to sob* и др.

(3) «Now you understand,» I addressed the children when they were finally seated, «you are to be on your best behaviour.» <...>
«Miss,» said Erick, «what happens when we want a drink?»
«Or we want to be excused?» asked Linda in a prim, but anxious whisper (Miss Read 2001: 94).

Респираторный НВК представлен в тексте словосочетанием *to ask in an anxious whisper*. Семантика глагола *to whisper* со значением ‘to say something very quietly so that other people cannot hear you’ [Macmilln... http] нейтральна. Он образует сочетание с коннотированным прилагательным «anxious», словарная дефиниция которого – ‘feeling or showing worry, nervousness, or unease about something with an uncertain outcome’ [Oxford http]. Именно значение прилагательного позволяет коммуниканту-девочке выразить отрицательную ЭР растерянности.

4) **Печаль / горе / отчаяние / уныние**

Среди фемининных примеров наблюдается заметное превалирование группы фонационных НВК. Они передают высоту и силу голоса, выражают сильную отрицательную ЭР, испытываемую коммуникантом, чаще используются следующие номинации – «to scream», «to shriek», «to yell», «to ask in a hard voice», «to say in despair».

(4) «Can't you straighten things up a bit?» Dad sat down too.
«What's the use?» asked Ally in a hard voice, but not moving an inch (E. Stucley 1983: 48).

В рассматриваемой ситуации коммуникант 2 испытывает отчаяние, вызванное неприятной для неё замечанием отца. Переживаемая отрицательная ЭР сопровождается характерным фонационным НВК, который описан с помощью номинации *asked in a hard voice*. Чтобы правильно понять вектор испытываемой эмоции коммуникантом-девочкой, необходимо привлечение прагматического контекста. Ей сложно справиться одной с домашними обязанностями, в то время как мама находится в больнице.

Кроме фонационных НВК данная группа эмоций может передаваться с помощью миремических НВК. Номинации данного класса чаще всего представлены с помощью глагольных словосочетаний с опорным элементом *tears* и *eyes*. Например, *eyes brimmed with tears, she burst into tears, that didn't stop the tears*.

(5) «What, baby?»
«Why is that my dad won't live with us?»
«You know, Cammy. He and I are divorced. Do you miss not having a father?»
«Well, I don't know,» Cammy said. She squeezed her eyes shut tight but that didn't stop the tears (V. Hamilton 1990: 60).

В анализируемой ситуации коммуникант-девочка плачет из-за того, что её родители разошлись. И хотя она пытается скрыть свои отрицательные чувства, слёзы продолжают течь. НВК миремического класса представлен посредством номинации *squeezed the eyes tight but that didn't stop the tears*, который окрашен отрицательно и отражает негативную ЭР – печаль.

5) Тревога

В фемининной группе преобладают фонационные НВК. Среди описаний можно выделить следующие голосовые характеристики: различные вибрации и модуляции голоса, силу, тембр и четкость звучания. При передаче данной ЭР в текстах находим описание эмоционального или психического состояния говорящего *a slightly unsteady voice, to say warningly, to cry, the tremor of anxiety in her own voice* и др.

(6) «But there's something I've got to tell you, Glory. I waited till I saw Grandma, but you'll have to know sometime. I'm going to have an operation next month, so you and Dad'll have to manage somehow.»

«Oh, Mum!» cried Ally. «How long'll you be away?» (E. Stucley 1983: 36).

Девочка узнаёт об операции, предстоящей её маме. Это вызывает у неё ЭР тревоги, которая представлена фонационным НВК. Он выражен посредством номинации «to cry», которая имеет следующее словарное значение – «shout or scream in fear, pain or grief» [www.oxforddictionaries.com]. Чтобы правильно понять истинный характер испытанной девочкой эмоции, необходимо понимание слов взрослого коммуниканта.

6) Сострадание

В фемининной группе прослеживается превалирование миремического вида НВК. Миремические НВК, отражённые в тексте, представляют описания выражений глаз и различных взглядов. В качестве номинаций, описывающих движение глаз коммуникантов при выражении отрицательных ЭР, наиболее часто выступают словосочетания различного типа, в которых опорным компонентом является существительное «eyes» или «tears». В качестве номинаций могут выступать такие предикативные фразы как «her eyes grew slowly sad», «her eyes were soft», «there were tears in her eyes», «her eyes filled with tears» и др.

(7) «She went – at three this morning,» said Mum. «But it wasn't to – to where she thought.»

«You mean? Oh no, Mum!» Ally's own eyes also filled with tears (E. Stucley 1983: 49).

Коммуникант-девочка узнаёт от своей мамы о смерти её соседки по палате в больнице. Она испытывает определённую ЭР по отношению к своей маме и стремится облегчить её переживания и страдания. Отражение ЭР, которая передаётся по невербальному каналу, происходит в тексте через описание выражения глаз коммуниканта – *eyes also filled with tears*. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ситуация окрашена негативно, и

переживаемая коммуникантом-девочкой эмоция сострадание.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что отрицательные эмоции в ситуациях диалогического взаимодействия «взрослый – девочка» передаются чаще всего с помощью невербальных компонентов коммуникации. Наиболее частотными среди них являются фонационные, миремические и респираторные НВК. На наш взгляд, эксплуатация именно этих типов НВК девочками младшего школьного возраста является крайне закономерной – это согласуется с реальной жизнью. Переживая отрицательные эмоции в ответ на слова или действия взрослого, адресаты сопровождают свою ответную реакцию голосом и используют его различные характеристики, дыхательную систему, а также плачут.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вансяцкая Е.А. Специфика коммуникативного поведения детей младшего школьного возраста / Е.А.Вансяцкая // *Личность. Культура. Общество. Международный журнал социальных и гуманитарных наук.* – 2011.– Т. XIII. – Вып. 4. – №№ 67-68. – С. 304-308.
2. Климашева О.В. Способы языкового представления невербальных компонентов коммуникации в тексте (экспериментальное исследование): Автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / О.В.Климашева; Военный ун-т МО РФ. – М.[б.и.], 2010. – 20 с. – На правах рукоп.
3. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г.Е.Крейдлин – М.: Новое лит. обозрение, 2004. – 581 с.
4. Смирнова Е.О. Особенности общения со школьниками / Е.О.Смирнова. – М.: Academia, 2000. – 160 с.
5. Юрьева Н.М. Проблемы речевого онтогенеза: производное слово, диалог. Экспериментальные исследования / Н.М.Юрьева – М.: Академия гуманитарных исследований, 2006. – 488 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

6. Macmillan Dictionary [Электронный ресурс] – URL: <http://www.macmillandictionary.com>.
 7. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс] – URL: <http://oxforddictionaries.com>.
- ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА
- Hamilton V. Cousins / V.Hamilton – NY: Scholastic Inc., 1990. – 125 p.
Miss Read. Village School (The Fairacre Series № 1) / Miss Read – Boston: Mariner Books, 2001. – 122 p.
Ransome A. Swallows and Amazons / A.Ransome – N.Y.: Godine Storyteller, 2010. – 151 p.
Stucley E. Magnolia Buildings / E.Stucley. – L.: Puffin Books, 1983. – 95 p.

THE WAYS OF EXPRESSING NEGATIVE EMOTIONS INDIALOGUES BETWEEN GIRL-SPEAKERS AND ADULTS

(based on literary works for children)

E.A.Vansyatskaya

Ivanovo State University, Ivanovo

The article analyzes the ways of negative emotions' expressions, which are experienced by girl-speakers in the situations of dialogue with adults. The most typical

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015.

emotional reactions of the girls and their non-verbal components of communication collected from literary works for children are singled out.

Key words: *dialog, girl-speaker, adult, emotional reaction, non-verbal components of communication, literary works for children in English.*

Об авторе:

ВАНСЯЦКАЯ Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка Ивановского государственного университета, *e-mail:* e_vansyatskaya@yahoo.com.

УДК 811.111

ОСНОВНЫЕ КОНВЕРСИОННЫЕ МОДЕЛИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

(на материале романа «The Wedding» Николаса Спаркса)

А.С. Васильева, Т.Н. Разуваева

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Конверсия как способ словообразования заслуживает особого внимания ввиду высокой продуктивности, причины которой рассмотрены в статье. С помощью исследования частотности употребления конверсионных моделей в произведении, были выявлены наиболее продуктивные конвертированные модели, а также семантические отношения между ними.

Ключевые слова: *конверсия, продуктивность, конверсионные модели, семантические отношения.*

Конверсия является одним из основных способов словообразования в современном английском языке. Это одно из наиболее продуктивных средств пополнения словарного запаса. Конверсия существует во многих языках, но именно в английском языке она получила широкое распространение. И.В. Арнольд считает конверсию доминирующим способом словообразования в английском языке «Conversion is considered to be the predominant method of English word-formation» [Arnold 1986: 103].

Существуют различные определения и мнения по поводу явления конверсии. Мы придерживаемся определения, данного А.Я. Загоруйко, который определяет конверсию как «морфолого-синтаксический способ словообразования, при котором слово одной части речи образуется от основы или словоформы другой, причем единственными словообразовательными средствами являются парадигма (или нулевая парадигма) слова и его сочетаемость с другими словами» [Загоруйко 1961: 24].

Очень интересным является объяснение причины появления конверсии, описанные О. Есперсеном. По его мнению, толчком к появлению и развитию конверсии послужило формальное тождество множества английских существительных и глаголов. Поясняя источник возникновения нового способа

словообразования, О. Есперсен называет конверсию «английской уникалией», поскольку процесс редукции окончаний был типичен лишь для данного языка [Jespersen 1954:152-153]. Однако конверсия является не только английской уникалией, так как явление это можно встретить и в некоторых других языках, например и в русском языке и в санскрите.

Р. Гинзбург считает, что конверсия – это один из самых продуктивных способов словообразования в английском языке. Явление конверсии очень активно в современном английском, и с её помощью образуются многие части речи: существительные, глаголы, прилагательные, наречия. Более того, конверсия наиболее характерна именно для английского языка, во-первых, из-за аналитического строя самого языка, во-вторых, из-за простоты парадигм частей речи, то есть почти полного отсутствия в нем морфологических показателей, а так же из-за наличия большого количества односложных слов в английском языке. [Гинзбург 1979: 157]

По мнению А. И. Смирницкого, при сравнении конверсии древнеанглийского языка с конверсией современного английского можно отметить отсутствие омонимии, в то время как сейчас наличие омонимичных форм с общей основой является важным аспектом. Омоним, образованный путем конверсии, имеет семантическую связь с исходным словом, опираясь на которое можно определить значение производного слова [Смирницкий 1998: 48].

Е.С. Кубрякова, считает, что одним из условий конверсии является обязательное тождество назывных форм двух слов - исходного и результативного, т.е. тождество мотивировавшей процесс единицы с единицей, ею мотивированной. Именно этот факт вызывает трудности, как с определением направления производности, так и с определением самого вторичного, производного характера изучаемой единицы» [Кубрякова 2002: 34].

Р.З. Гинзбург рассматривает изменения, которые происходят в конверсии в производной и исходной основах слов:

- в сравнении с исходной основой изменяется семантика производного слова; например, существительное, переходящее в глагол уже не будет означать предмет, а приобретет другое значение.

- сочетаемость производных слов с другими частями речи изменяется; например, существительное может находиться в любой части предложения, а став производным прилагательным, оно употребляется только перед существительным; [Гинзбург 1979: 160].

- производное слово принимает все грамматические признаки исходного, то есть меняется парадигма слова; например, существительное, переходя в разряд прилагательных, перестает изменяться по падежам и числам.

Р.З. Гинзбург выделяет 2 типа конверсии: традиционную и окказиональную конверсию. К традиционной конверсии относится общепринятое использование слова, зафиксированного в словарях: to age, to cook, to love. Окказиональная конверсия также часто встречается в языке; глаголы и прилагательные переходят в класс существительных или наоборот [Гинзбург 1979:

170-171].

Другим характерным для конверсии типом является частичная конверсия, когда употребление отглагольного существительного связано с определенным глаголом или группой глаголов: have, take, get, и образование передает видовое значение или является фразеологизмом: to have a drink (выпить), to break into a run (пуститься, побежать) [Арнольд 1986: 137].

И.В. Зыкова описывает следующие основные типы конверсии: 1) вербализация (образование глаголов) 2) субстантивация (образование существительных) 3) адъективация (образование прилагательных) 4) адвербиализация (образование наречий) [Зыкова 2006: 87].

На основе сплошной выборки и анализа материала из романа «The wedding» Николаса Спракса, было всего были выявлены 155 случаев конверсии и выделены несколько конверсионных моделей.

1. Наименее продуктивной моделью является модель Adverb => Noun (всего два примера), т.е. около 1%.

*She knows all my **ups and downs**. Она знает обо всех моих взлетах и падениях.* (Sparks 2011: 26)

Следует отметить семантические связи в конверсионных парах слов, благодаря которым мы различаем конверсию. Здесь производное существительное означает процесс и направление того, что выражено производящим наречием.

2. Следующей моделью является модель Adjective =>Noun (3 примера, что составляет 2%).

*All **the rich** lived near this place. Все богачи жили неподалеку от этого места.* (Sparks 2011: 122)

Производное существительное в данном случае характеризует объект.

3. Модель Adjective =>Verb (9 единиц, что составляет 6%).

*Jane's mouth **opened and closed**; she blinked rapidly, as if clearing her sight. Джейн удивленно **приоткрыла** рот и начала быстро моргать, как будто пытаясь прийти в себя.* (Sparks 2011: 56)

Производный глагол имеет значение характеристики действия через производящее прилагательное.

4. Модель Noun =>Adjective является третьей по продуктивности в данном тексте (13 случаев, т.е. 8%).

*Our **brick** home is complete with a picket fence and automatic sprinklers and we own two cars. Мы живем в собственном **кирпичном** доме, огороженном забором, снабженным автоматическими разбрызгивателями и у нас есть две машины.* (Sparks 2011: 38)

Производное прилагательное обозначает признак производящего существительного.

5. Второй по продуктивности моделью является модель Verb =>Noun, которая встречается в тексте 38 раз, что составляет 25%.

*Neither **hugs** nor kisses were common in the house where I'd*

grown up. Поцелуи и объятия не были обыденными в доме, где я вырос. (Sparks 2011: 154)

Производное существительное имеет значение единичного акта конкретного процесса.

6. И, наконец, самой частотной конверсионной моделью оказалась модель Noun =>Verb, которая встретилась в произведении 90 раз, что составляет 58%.

She removed the ribbon from her ponytail, and her hair cascaded to her shoulders. Она сняла ленту, и волосы волнами упали на её плечи. (Sparks 2011: 170)

Производный глагол имеет значение процесса, имеющего особую, специфическую связь с конкретным предметом.

Таким образом, можно сделать вывод, что конверсия как способ образования новых слов характерна для английского языка в силу аналитического характера его строя. Различают традиционную и окказиональную конверсию. Традиционная конверсия является более употребительной, поскольку это общепринятое употребление слов, которое зарегистрировано в словарях. Окказиональные конверсивы встречается довольно редко и представляет собой случаи индивидуального словообразования. На основе проанализированного материала можно сделать вывод, что наиболее продуктивной моделью конверсии является модель N =>V, наименее продуктивной является модель Adverb=>Noun.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка / И.В. Арнольд. – 3-е изд., перераб и дополн. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
2. Гинзбург Р.З. Лексикология английского языка / Р.З. Гинзбург, С.С. Хидекель, Г.Ю. Князева, А.А. Санкин. – 2-е изд., испр. и дополн. - М.: Высшая школа, 1979. – 269 с.
3. Загоруйко А.Я. Конверсия – морфолого-синтаксический способ словообразования (на материале современного английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол.наук / А.Я. Загоруйко. М.[б.и.], 1961. – 27 с. – На правах рукоп.
4. Зыкова И.В. Практический курс английской лексикологии: учеб. пособие / И.В. Зыкова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. - 288 с.
5. Кубрякова Е.С. Конверсия в современном английском языке/ Е.С. Кубрякова, В.А. Гуреев // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – №2. – С.33-38.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: МГУ, 1998. – 260 с.
7. Arnold I.V. The English Word. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
8. Jespersen O. A modern English Grammar on historical principles. Part IV. Morphology / O. Jespersen. – L.: G. Allen&Unwin. – Copenhagen: K. Munbesgaerd, 1954. – 470 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Sparks N. The Wedding / N.Sparks. – Sphere, 2011. – 256 p.

THE MAIN CONVERSION MODELS IN MODERN ENGLISH

(on the basis of the novel «The Wedding» by Nicholas Sparks)

A.S. Vasiliyeva, T.N. Razuvaeva

Southern Federal University, Rostov-on-Don

Conversion as a way of word formation deserves special attention because of the high productivity, the causes of which are discussed in the article. With the help of studying the frequency of using conversion models from the book written by N.Sparks, the most productive converted models, and semantic relationships between them were identified.

Key words: *conversion, productivity, conversion models, semantic relationship.*

Об авторах:

ВАСИЛЬЕВА Анна Сергеевна – студентка переводческого отделения Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* briana09@rambler.ru

РАЗУВАЕВА Татьяна Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* trazuvaeva@yandex.ru

УДК 81'37

ТОПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВРЕМЕНИ В НОМИНАЦИЯХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА XVI ВЕКА

Н.П. Дронова

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов

Статья посвящена исследованию топологических характеристик времени в номинациях немецкого языка, отражающих особенности концептуализации феномена времени в обыденном сознании в XVI в.

Ключевые слова: *время, топологичность, когнитивные схемы, метафоры времени, обыденное сознание.*

Современные подходы к исследованию языка позволяют обратиться к историческому состоянию языка, открывающему доступ к ментальным процессам другого времени, особенностям мышления человека на протяжении различных историко-культурных этапов. Когнитивно-лингвокультурологический подход предопределяет исследование времени как универсального макроструктурированного концепта, «кластера темпоральных концептов, передаваемых посредством культурных традиций от поколения к поколению, в том числе и посредством фиксации данных концептов в языке» <...> «В сознании индивида время предстает как некая ценность, высшая сила, абсолют, вместилище, система измерений, абстрактное движение и пр.» [Клепикова 2010: 49]. Метафорическое осмысление времени в современном мире в «терминах явлений другого рода», а именно, ВРЕМЯ – ДЕНЬГИ, ВРЕМЯ – ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС, ВРЕМЯ – ЦЕННАЯ ВЕЩЬ пока-

зывает культурно-обусловленное понимание важнейшей роли времени в интерпретации, параметризации бытия современного человека и собственно времени как экзистенциального фактора [Лакофф [http](#)]. В ряде исследований когнитивных механизмов формирования вербальных единиц, репрезентирующих представления и знания о времени, акцент сделан на выявлении и описании топологических признаков, образов – схем, лежащих в основании концептуализации времени. «Ментально-психическая сфера субъекта насыщена топологическими образ-схемами (image schema), являющимися типовыми моделями или образцами (pattern), применяемыми к описанию многих языковых единиц. Примерами схем являются модели «контейнера», «пути», «поверхности», «шкалы» и пр. [Великода 2012: 16], а также таких схем, «как ТОЧКА, ОТРЕЗОК, ВЕКТОР, ПРЯМАЯ, ПУНКТИР, ВМЕСТИЛИЩЕ, КРУГ, СПИРАЛЬ и др.» [Болдырев 2012: 8].

Многие лексические единицы немецкого языка и их роль в репрезентации особенностей восприятия времени в средневековье были исследованы А.Я. Гуревичем в монографии «Категории средневековой культуры» [Гуревич 1984] в историко-культурологическом аспекте. Однако, на наш взгляд, определенный интерес представляет также изучение способов вербализации представлений в текстах начала Нового времени (XVI век) и когнитивных механизмов, лежащих в основании процесса номинации. Как показывает эмпирический материал, ВРЕМЯ находит отражение в фастнахтшпилях Г. Сакса в многочисленных языковых формах (грамматических и лексических), репрезентирующих не только особенности концептуализации данного феномена, но и специфику формирования языковых тенденций выражения времени (грамматических форм, использования сложных синтаксических структур, лексических средств с темпоральной семантикой). Следует также подчеркнуть особый тип художественного жанра – фастнахтшпиля, отражающего особенности концептуализации реальной действительности в обыденном сознании, для которого характерны в большей степени знания и наблюдения конкретно-интуитивного характера, знания из области наивной картины мира.

Топологичность понимания времени наиболее отчетливо констатируется при обращении к внутренней форме слова и этимологическому слою семантической структуры лексических единиц. Так, например, пространственные признаки ключевого концепта ZEIT в немецком языке эксплицитно, мягко говоря, не выражены. На основе данных толковых словарей можно отметить, что одноименная лексема служит для обозначения некоего континуума (вместилища), включающего различные смыслы в зависимости от меры «длины» (длительности) протекания времени: от некоего точечного момента внутри события (Zeitpunkt = *досл.* точка времени) до временных отрезков большей или меньшей длительности (ср. [Paul 1959: 763]). «У германских народов слова tith, timi не были связаны с представлением о точности и обозначали, скорее времена года, периоды неопределенной, более или

менее значительной длительности, и лишь изредка – часы. Вместе с тем слово *ag* имело два основных смысла: «год», «урожай», «изобилие». Год, вообще время – не пустая длительность, но наполненность некоторым конкретным содержанием, всякий раз специфическим, определенным. Показательно, что эти понятия выражали не линейное направление (из прошлого через настоящее в будущее), а скорее, круговращение его: *tith* (ср. англ. *tide*) обозначает морской прилив, погоду; поскольку *ag* (англ. *year*, нем. *Jahr*) значил «урожай», то это слово явно указывало на периодическую повторяемость» [Гуревич 1984: 104-105]. Таким образом, на основе интерпретации приведенных выше данных различных источников можно отметить, что топологические свойства времени *ZEIT* проявляются в виде нескольких когнитивных схем: вместилища, точки, отрезка с началом и завершением (см. прилив), отрезка неопределенной длины, в свою очередь лексема *Jahr* репрезентирует представления о времени в виде образ-схемы круга.

Классическая темпоральная триада *VERGANGENHEIT – GEGENWART – ZUKUNFT* (ПРОШЕДШЕЕ – НАСТОЯЩЕЕ – БУДУЩЕЕ) репрезентирует систему представлений о времени прежде всего на основе ориентационных метафор «вперед – сзади», «верх – низ» [Лакофф [http](http://)], когда каждый из упомянутых временных отрезков воспринимается, с одной стороны, как ЧАСТЬ НЕКОЕГО ВМЕСТИЛИЩА, с другой, в соответствии с представлениями о линейном времени, эти части располагаются по горизонтали относительно *GEGENWART* (как ТОЧКИ отсчета) – *VERGANGENHEIT* «назад», «вперед» – *ZUKUNFT*. По вертикали «верх» занимает *ZUKUNFT*, «низ» – *VERGANGENHEIT*, в свою очередь *GEGENWART* располагается на оси координат в момент происходящего события – в точке противопоставления по отношению к прошлому и настоящему. В лексической структуре номинаций *Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft* в функции пространственных указателей выступают префиксы: *ver-* с семантикой удаления от точки (*verwandt mit fort*), *zu-* в направлении к чему-либо (*in Richtung auf, hin zu*), *gegen-* по отношению к чему-л., напротив (*in der Haltung zu, gegenüber*) [Wahrig 2006: 1559, 1703, 584]. Заметим также, что корневая основа *-wart* (*Gegenwart*) вербализует пространственный смысл «направления». Таким образом, настоящее время концептуализируется как «часть пространства», противостоящего (*gegenüber*) по отношению к прошлому и будущему и занимающего условно середину (центр) временного пространства. В свою очередь, в формировании номинаций *Vergangenheit* и *Zukunft* первостепенную роль играют синонимичные корневые основы *-gang* и *kunft*, восходящие к глаголам движения *gehen, kommen* (идти, приходить). Следовательно, концептуализация понятий *Vergangenheit* и *Zukunft* представляет сложный процесс интеграции двух важнейших концептов: «движения» и «пространства», в результате которого обеспечивается формирование концептов, дифференцирующих пространство времени в зависимости от вектора направления (прошлое – будущее).

Лексические средства, вербализующие концепт время в фастнахтспилях Г.Сакса (XVI в.), были распределены на три семантические группы в зависимости от соотношенности события с моментом происходящего – настоящим, прошлым и будущим. Так, например, действие пьесы «Der fahrende Schüler» («Странствующий школяр») разворачивается во временной промежуток между приходом школяра и его уходом (началом и завершением) в настоящий момент, для экспликации которого используется ограниченное количество лексических единиц, репрезентирующих конкретный момент (точку) события: (erst – только лишь, jetzund – теперь); минимальный отрезок времени: (eine kleine Weile – немного времени, Kurzweil – короткое время), временной отрезок неопределенной длины (lange, nicht lang davon leben – долго, не долго жить засчет чего-л.). Повседневное время вербализуется также лексемой heute, в этимологическом слое которой заложены пространственно временные характеристики. Ср.: контаминация hiu + tag (досл. здесь + день).

Особое место в концептуализации времени в обыденном сознании занимает наречие da, в семантической структуре которого синтезированы временные и пространственные смыслы. Ср.: da – örtlich (hier an dieser Stelle); zeitlich (zu dieser Zeit) [Wahrig 2006: 340]. Примечательно, что наречие вербализует смысл «здесь и сейчас» применительно к любому временному отрезку в настоящем, прошлом и будущем. Ср.: ich wart da grad (я прямо здесь подожду/ в данный момент). В примере der da vorm Jahr gestorben ist наречие da сохраняет временное и пространственное содержание, вместе с тем профилирование временного значения осуществляется с помощью предложной конструкции vorm Jahr, в которой предлог vor эксплицитно указывает на направленность действия в прошлое. Интересно, что точные факты измерения времени практически отсутствуют в речи персонажей, лишь в двух случаях отмечается использование числа дней путешествия школяра. Например: von Paris ich erst kommen bin/ jetzund vor **etwa dreien** Tagen. Для вербализации времени используется также семантически диффузная лексема Zeit в сочетании с атрибутом (vergangene Zeit) (прошлое время), либо в композитах, составляющий компонент которых позволяет уточнить параметры времени (in der Zwischenzeit). ТОЧКОЙ отсчета прошлого в восприятии крестьянки является **смерть** первого мужа – событие, время которого не обозначается точной датой. Для категоризации данного события в речи крестьянки преобладают сочетания имен времени с предлогом vor, указывающим на направленность движения в прошлое, при этом отрезок времени, выражаемый такими конструкциями, характеризуется неопределенной протяженностью. Ср.: vorm Jahr (год назад), fast vor einem ganzen Jahr (почти год назад). Пространственное измерение времени четко прослеживается также в применении наречия с семантикой «длины» unlängst (недавно), lange (долго).

Лексические средства, репрезентирующие особенности концептуализа-

ции времени в будущем, в тексте упомянутой пьесы представлены наречиями времени, именами существительными, в том числе и в препозициональных конструкциях. Например: **Morgen** mach ich mich auf die Reis/ und komm hinein **in vierzehn Tagen**. Последовательное развертывание события во времени может быть вербализовано также наречием *nächsthin* (вслед за тем), *nachher* (после этого), выражающими последовательный переход от настоящего к началу будущего. Топологические признаки времени в данном случае вербализованы наречиями *her – hin* (сюда – туда), эксплицирующими направление отрезка по отношению к говорящему. Сакральное время, обозначаемое наименованиями христианских праздников или просто сочетанием *am Feiertag* (в праздник), в концептуальном плане отражает определенный отрезок времени, ограниченный началом и концом в рамках сложившейся религиозной традиции. Примечательно, что в сознании крестьянки в фастнахтшпиле «Странствующий школяр» время и в раю рассматривается таким же прерывным, как на земле, бытие мужа после смерти наивно идентифицируется с бытием на земле: Например: <.>.. daß mit andern **am Feiertag** / er eins für sein Geld trinken mag / auch spielen und sonst Kurzweil treiben.

Концептуализация времени осуществляется также на основе метафорического переосмысления некоторых наиболее важных событий, связанных прежде всего, с аграрным циклом: Wenn wir erst **haben ausgedroschen**, kann ich bald wieder abstehlen. Глагол **ausdreschen** (закончить молотьбу) семантически характеризует циклическое измерение времени в соответствии с аграрными работами крестьян, т. е. в основе концептуализации времени в данном случае можно выделить когнитивную схему КРУГА, символизирующего круговращение времени с его периодическим возвращением. (Когда закончится молотьба, я смогу еще украсть деньги – *перевод наш – Н.Д.*). Таким образом, лексические средства категоризации времени в фастнахтшпилях Г.Сакса отражают специфику обыденного познания в крестьянской среде в XVI веке, базирующегося на наблюдении, конкретно-чувственном жизненном опыте, практических знаниях в рамках наивной картины мира. В речи персонажей зарегистрированы наиболее распространенные в вербализации времени наречия, предложные конструкции с семантикой «приблизительности, неопределенной длины» отрезков времени, в некоторых случаях с указанием начала и конца, завершения события. На основе интерпретации приведенных выше данных различных источников можно отметить, что топологические свойства времени ЗЕИТ проявляются в виде нескольких когнитивных схем: вместилища, точки, отрезка с началом и завершением, круга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Лексический способ концептуализации времени в современном английском языке / Н.Н. Болдырев, Д.В. Маховикова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – № 2. – С.5-15.
2. Великода Т.Н. Топологическая образ-схема как моделирующий формат научного знания (на материале английского языка) / Т.Н. Великода // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2012. – №1. – С. 13-19.

3. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры / А.Я. Гуревич. – М.: Искусство, 1984. – 348 с.
4. Клепикова Т.А. Репрезентация темпорального сознания в языке: к основаниям диахронической концептологии / Т.А. Клепикова, Е.А. Нильсен // Когнитивная лингвистика: механизмы и варианты языковой репрезентации. Сб.ст. к юбилею проф. Н.А. Кобриной. – СПб.: Изд-ство «ЛЕМА», 2010. – С.42-55.
5. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем [Электронный ресурс] / Дж. Лакофф, М. Джонсон / Пер. Н.В. Перцова // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 387-415. – URL: <http://kant.narod.ru/lakoff.htm>.
6. Paul H. Deutsches Wörterbuch / H. Paul. – Halle / Saale, 1959. – 782 S.
7. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch / Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag, 2006. – 1728 S.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Sachs H. Fastnachtspiele. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun., 1973. – 323 S.

TOPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF TIME IN THE NOMINATIONS OF THE GERMAN LANGUAGE OF THE XVIth CENTURY

N. P. Dronova

Tambov State University named after G. R. Derzhavin, Tambov

The article is devoted to the study of topological characteristics of time in the nominations of the German language, reflecting the peculiarities of the conceptualization of time in everyday consciousness in the 16th century.

Key words: *German, time, topological, cognitive schemes, metaphors of time, everyday consciousness.*

Об авторе:

ДРОНОВА Нина Петровна – кандидат филологических наук, профессор кафедры лингвистики и зарубежной филологии Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, *e-mail*: dronovanina@yadex.ru.

УДК 81.38

СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧИ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ТРИ ТОВАРИЩА»

С.А. Кароннова

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматривается стилистический потенциал внутренней речи персонажей и её реализация в романе Э.М. Ремарка. На примере данного произведения рассматриваются формы существования внутренней речи, её функции в жизнедеятельности личности, способы изображения в художественном тексте.

Ключевые слова: *внутренняя речь, внутренний монолог, персонажный план повествования, внутренний мир персонажа.*

В любом эпическом произведении принято выделять два типа речи: авторскую и речь персонажей. Последняя обычно выявляется на фоне речи автора и вплетается в нее различным способом. Внутренняя речь (далее ВР) героя отличается от внешней направленностью на самое себя, интра-, а не интерперсональностью в коммуникативном акте. Внутренняя речь – прежде всего феномен психики, а значит, ее абсолютная передача с помощью вербальных средств не возможна. Поэтому, как отмечает Е.В. Боднарук, в художественном произведении ВР характеризуется крайней усеченностью, субъективностью, семантической свернутостью, чрезвычайной ассоциативностью и используется для анализа внутреннего мира героев [Боднарук 2010: 73].

Итак, ВР является характерной чертой стиля романа «Три товарища». Ремарк использует этот прием для того, чтобы наиболее ярко и точно изобразить психологическое состояние и внутренний мир представителей «потерянного поколения». Характерная для произведения ВР позволяет максимально приблизиться к миру героя, почувствовать то, что он сам чувствует, понять его, даже пережить все происходящее вместе с ним, а также составить наиболее четкий портрет персонажа. ВР – своего рода короткий «мостик» между читателем и персонажем, который приводит к максимальному осмыслению поступков героя.

На протяжении всего романа речевые планы рассказчика и Робби совмещены. С самого начала романа автор вводит ВР героя, рисуя таким образом его внутренний мир. Уже с первых страниц мы сталкиваемся с потоком мыслей персонажа о своей жизни:

Merkwürdiges Gefühl, so ein Geburtstag, auch wenn man sich nichts draus machte. Dreißig Jahre – es hatte eine Zeit gegeben, da glaubte ich, nie zwanzig werden zu können, so weit weg erschien mir das. Und dann... (Remarque 2005: 5)

В отрывке, который представлен в письменной форме (Робби записывает на лист бумаги основные даты своей жизни), можно проследить практически всю жизненную философию персонажа, его боль при воспоминаниях о прошлом, одиночество в настоящем и душевную надломленность. С точки зрения направления мыслительной деятельности персонажа это ретроспективный внутренний монолог, который используется автором для передачи автобиографических данных и социально-психологической характеристики героя:

Die Kinderzeit, die Schule – das war ein Komplex, fern, irgendwo, schon nicht mehr wahr. Das richtige Leben begann erst 1916. Da war ich gerade Rekrut geworden, dünn, hochgeschossen, achtzehn Jahre alt, und übte nach dem Kommando eines schnauzbärtigen Unteroffiziers auf den Sturzäckern hinter der Kaserne Hinlegen und Aufstehen. An einem der ersten Abende kam meine Mutter in die Kaserne, um mich zu besuchen; aber sie mußte über eine Stunde auf mich warten. Ich hatte meinen Tornister nicht vorschriftsmäßig ge-

packt gehabt und mußte deshalb in der freien Zeit zur Strafe die Latrinen scheuern. Sie wollte mir helfen, aber das durfte sie nicht. Sie weinte, und ich war so müde, daß ich einschlief, als sie noch bei mir saß (Remarque 2005: 5).

Несмотря на то, что преобладает прямая форма ВМ с перспективой 1-го лица, автор использует и коллективный тип, что служит доказательством того, что война сделала из обычных отдельных индивидов настоящих товарищей, когда все были за одного. Употребление местоимения в 1-м лице множ. числа подтверждает, что Роберт и по сей день дорожит товариществом:

1917. Flandern. Middendorf und ich hatten in der Kantine eine Flasche Rotwein gekauft. Damit wollten wir feiern. Aber wir kamen nicht dazu. Frühmorgens fing das schwere Feuer der Engländer an. Köster wurde mittags verwundet. Meyer und Deters fielen nachmittags. Und abends, als wir schon glaubten, Ruhe zu haben, und die Flasche aufmachten, kam Gas und quoll in die Unterstände. Wir hatten zwar rechtzeitig die Masken auf, aber die von Middendorf war kaputt. Als er es merkte, war es zu spät. Bis sie abgerissen und eine neue gefunden war, hatte er schon zuviel Gas geschluckt und brach bereits Blut. Er starb am nächsten Morgen, grün und schwarz im Gesicht. Sein Hals war ganz zerrissen – so hatte er mit den Nägeln versucht, ihn aufzukratzen, um Luft zu kriegen (Remarque 2005: 5-6).

В примере наглядно показаны основные признаки ВР: кажущаяся лаконичность, обрывочность, которые выражаются в синтаксической структуре, а именно: преобладание односоставных и коротких предложений, эллиптичность, инверсия, парцелляция, анафорические повторы, синтаксический параллелизм. Все это, а в особенности упрощенность синтаксической структуры (короткие предложения) служит для передачи эмоционального состояния персонажа: сухость рассказа и кажущаяся простота свидетельствуют о тяжелой внутренней борьбе, сильные эмоции героя якобы сдерживаются простым синтаксисом и общей сжатостью:

1918. Das war im Lazarett. Ein paar Tage vorher war ein neuer Transport angekommen. Papierverbände. Schwere Verletzungen. Den ganzen Tag fuhren die flachen Operationswagen herein und hinaus. Manchmal kamen sie leer wieder. Neben mir lag Josef Stoll. Er hatte keine Beine mehr, aber er wußte es noch nicht. Es war nicht zu sehen, weil die Decke über einem Drahtkorb lag. Er hätte es auch nicht geglaubt, denn er spürte Schmerzen in den Füßen. Nachts starben zwei Leute bei uns im Zimmer. Einer sehr langsam und schwer.
1919. Wieder zu Hause. Revolution. Hunger. Draußen immerfort Maschinengewehrgeknatter. Soldaten gegen Soldaten. Kameraden gegen Kameraden.
1920. Putsch. Karl Bröger erschossen. Köster und Lenz verhaftet. Meine Mutter im Krankenhaus. Krebs im letzten Stadium.
1921 – Ich dachte nach. Ich wußte es nicht mehr. Das Jahr fehlte einfach.
1922 war ich Bahnarbeiter in Thüringen gewesen, 1923 Reklamechef einer Gummifabrik. Das war in der Inflation. Zweihundert

Billionen Mark hatte ich monatlich verdient. Zweimal am Tage gab es Geld und hinterher jedesmal eine halbe Stunde Urlaub, damit man in die Läden rasen und etwas kaufen konnte, bevor der nächste Dollarkurs 'rauskam – dann war das Geld nur noch die Hälfte wert (Remarque 2005: 6).

Вопросительные предложения, являющиеся риторическими, выступают переходом от прошлого к настоящему, от ретроспективности к актуальному внутреннему монологу, который в свою очередь перетекает в крайнюю форму – поток сознания. Он предполагает чувственные образы, мысленные реакции на действительность и отличается еще большей бессвязностью и большим объемом выражаемых мыслей и чувств:

Und dann? Die Jahre darauf? Ich legte den Bleistift hin. Hatte keinen Zweck, das alles nachzurechnen. Ich wußte es auch nicht mehr so genau. War zu sehr

durcheinandergegangen. Meinen letzten Geburtstag hatte ich im Café International gefeiert. Da war ich ein Jahr lang Stimmungspianist gewesen. Dann hatte ich Köster und Lenz wiedergetroffen. Und jetzt saß ich hier in der Aurewe: Auto-Reparatur-Werkstatt Köster und Co. Der Co. Waren Lenz und ich, aber die Werkstatt gehörte eigentlich Köster allein. Er war früher unser Schulkamerad und unser Kompanieführer gewesen; dann Flugzeugführer, später eine Zeilang Student, dann Rennfahrer – und schließlich hatte er die Bude hier gekauft. Erst war Lenz, der sich einige Jahre in Südamerika herumgetrieben hatte, dazugekommen – dann ich. Ich nahm eine Zigarette aus der Tasche. Eigentlich konnte ich ganz zufrieden sein. Es ging mir nicht schlecht, ich hatte Arbeit, ich war kräftig, ich wurde nicht leicht müde, ich war heil, wie man das so nennt – aber es war doch besser, nicht allzuviel darüber nachzudenken. Besonders nicht, wenn man allein war. Und abends auch nicht. Da kam ab und zu noch einmal etwas von früher und starrte einen aus toten Augen an. Aber dafür hatte man den Schnaps (Remarque 2005: 6-7).

Каждый герой романа по-своему важен и вводится автором не случайно, но с определенной целью. Несколько меланхоличная, таинственная и такая естественная Патриция Хольман является фигурой особого значения, поскольку служит для реализации ключевой идеи Ремарка: нужна трагедия, чтобы показать, что война не ожесточила, не испортила, не закрыла от жизни души солдат, а наоборот, она заставила их стать людьми в самом лучшем смысле этого слова. Поэтому стоит обратить внимание на то, как появление Пат начал менять жизнь главного героя, какие, как ему кажется, новые чувства он стал испытывать:

Patrice Hollmann. Ein merkwürdiger Vorname – Patrice. Ich legte den Zettel auf den Tisch. War das wirklich erst gestern gewesen? Wie weit war das schon wieder weg – fast vergessen im perlgrauen Rausch des Alkohols. – Wunderbar war das beim Trinken – es brachte einen rasch zusammen –, aber zwischen Abend und Morgen schaffte es auch wieder Zwischenräume, als wären es Jahre (Remar-

que 2005: 18).

Обращаясь к языковым особенностям ВР в этом примере, нужно выделить употребление вопросительных предложений, разрыв предложений, а также конъюнктив, являющийся своего рода переходом к иной форме ВР, напоминающей внутренний диалог:

Ich steckte den Zettel unter einen Pack Bücher. Anrufen? Vielleicht – vielleicht auch nicht. Tagsüber sah so etwas immer anders aus als abends. Ich war eigentlich ganz froh, meine Ruhe zu haben. War Lärm genug gewesen in den letzten Jahren. Nur nichts herankommen lassen, sagte Köster. Was man herankommen läßt, will man halten. Und halten kann man nichts (Remarque 2005: 18).

Совсем не явно, но появляются две речевые позиции: рационального и эмоционального начала личности. Как это видно из предыдущего примера, душа Робби начала пробуждаться, в нем зарождаются новые надежды, уже есть предчувствие приближающегося счастья. Однако надломленность войной, где приходилось терять слишком много всего, возвращает его в прежнее состояние, заставляя сомневаться. Интересно, как автор ловко использует еще одну смысловую позицию – Отто Кестера. Она лишь упоминается, не получая развития, однако друг Робби Локампа выступает в данном случае отсутствующим собеседником – реально существующим, но отделенным пространством на данный момент.

Ряд примеров передают состояние пробуждения главного героя, начало их любви с Пат, которое сопровождается ревностью и противоречивостью Робби. На языковом уровне этой цели служат восклицательные предложения, сопровождающиеся инверсией и выражающие накал эмоций, взволнованность:

Verdammt, es hatte mich wieder einmal überrumpelt! Was mochte ich da vorhin nur alles zusammengeredet haben? <...> Einen schönen Eindruck mußte das Mädchen von mir bekommen haben! Sie hatte es sicher gemerkt. Sie hatte ja selbst fast nichts getrunken. Beim Abschied hatte sie mich auch so sonderbar angesehen... (Remarque 2005: 35-36)

Для ВР характерен разговорный стиль, что иллюстрирует пример:

Sollte sie meinetwegen denken, was sie wollte, mir war es jetzt egal – sie wußte so wenigstens gleich, woran sie war. Und meinetwegen sollte die ganze Sache zum Teufel gehen – was geschehen war, war geschehen. Konnte man nichts mehr dran tun. War vielleicht sogar besser... (Remarque 2005: 35-36)

В определенных ситуациях мы можем наблюдать слияние внутреннего «Я» главного героя с голосами других персонажей. В данном романе это происходит при особо важных для трех товарищей событиях, одним из которых стала смерть всеми любимого друга Готфрида Ленца. Эта потеря настолько тяжела для друзей и просто старых добрых знакомых, что автор на время «прячет» перспективу 1-го лица единств. числа, подменяя ее обобщенным «wir» или же обезличивает совсем, употребляя местоимение es:

Die aufgeworfene Erde roch stark. In einer der Schollen kroch ein weißer Engerling. Wenn die Erde wieder hinuntergeworfen war, würde er unten weiterleben, sich verpuppen und im nächsten Jahre die Scholle durchbrechen und ans Licht gelangen. Gottfried aber war tot. Er war ausgelöscht. Wir standen an seinem Grabe, wir wußten, dass sein Körper, sein Haar, seine Augen noch da waren, verwandelt schon, aber doch noch da, und daß er trotzdem schon fort war und nie wiederkam. Es war nicht zu begreifen. Unsere Haut war warm, unsere Gedanken arbeiteten, unser Herz pumpte Blut durch die Adern, wir waren da wie vorher, wie gestern noch, uns fehlte nicht plötzlich ein Arm, wir waren nicht blind oder stumm geworden, alles war wie immer, gleich würden wir fortgehen und Gottfried Lenz würde zurückbleiben und niemals nachkommen. Es war nicht zu begreifen (Remarque 2005: 320-321).

В отрывке видно, что голос повествователя, главного героя и голоса всех близких и поверженных горем людей сливаются воедино, а происходящее описывается так, будто мы смотрим на все глазами целого поколения товарищей. Переход к обобщенному повествованию выстроен незаметно, в особенности благодаря обращению к природе. Автор включает в поток сознания героев сравнение, в котором чувствуется боль и детская беспомощность: Ленца не вернуть. Это состояние хорошо передано с помощью синтаксических средств. В отрывке сочетаются короткие, сжатые предложения со сложными, распространенными. Растянутость, даже в некоторой степени неясность, размытость смысловой границы предложения явно указывает на долгий, мучительный мысленный процесс в сознании героев.

Следующие отрывки ВР полны особой ремарковской меланхоличностью, мягкостью, плавностью и даже лиричностью. Судьба главного героя тяжела: потеряв близкого друга, он может потерять и вернувшийся к нему смысл жизни – свою Пат, свою верную любовь. По форме внутренний монолог напоминает поток сознания, поскольку мы не видим конечных, четко обозначенных мыслей Роберта. Его речь полна повторов, риторических вопросов, уточнений. Создается ощущение «нанизывания» одного предложения на другое, одной мысли на другую. Робби предчувствует горе, но страх потери не дает ему взглянуть правде в глаза, и он продолжает надеяться на чудо, которое иногда случается при заболеваниях, как у Пат. Он надеется на ее и их общее спасение, поэтому автор активно использует особенно растянутые, удлиненные предложения:

*Ihr Gesicht war rot von der Sonne überschienen. Es war ernst und still und voll großer Zärtlichkeit. Wovon sprechen wir nur? dachte ich mit trockenem Mund, es ist doch unmöglich, daß wir das-
tehen und über etwas reden, was nie sein kann und nie sein darf. Das ist doch Pat, die diese Worte spricht, gelassen, fast ohne Trauer, als gäbe es nichts mehr dagegen, nicht einmal den armseligen Fetzen einer trügerischen Hoffnung, es ist doch Pat, fast noch ein Kind, das ich beschützen muß, Pat, die plötzlich weit weg von mir ist, vertraut*

schon und ergeben mit dem Namenlosen auf der anderen Seite (Remarque 2005: 355).

Иногда ВР персонажа вновь приобретает оттенок диалогичности. За лбом и руками стоит сама Пат, а за ней – вся жизнь героя, отсюда восклицательные предложения, разрывы и повторы. В речи персонажа слышатся нотки надвигающегося лихорадочного отчаяния:

Wiesen und Meer – ich sah Pat an – Wiesen und Meer – Schaum und Sand und Schwimmen –, ach, dachte ich, du geliebte schmale Stirn! Ihr geliebten Hände! Du geliebtes Leben, das man nur lieben, aber nicht retten kann (Remarque 2005: 362).

Однако наступают моменты, когда кажется, будто нет никакой болезни, никакой надвигающейся смерти любимой Пат. Тогда все кругом так гармонично и естественно. Такие средства, как аккумуляция, уточнение, обособленные члены предложения создают особый ритм, особую мелодику и могут восприниматься подобно лирическому напеву:

Wie sonderbar das alles war: dieses Zimmer, die Stille und unsere Traurigkeit. Lag hinter der Tür nicht das Leben, unendlich, mit Wäldern, Flüssen und starkem Atem, blühend und unruhig, klopfte jenseits der weißen Berge der März nicht schon unruhig an die erwachende Erde? (Remarque 2005: 363).

Атмосфера в произведении становится настолько невыносимой для главного героя, что автор избегает субъективных конструкций. «Я» в повествовании практически исчезает, остаются лишь односоставные предложения, напоминающие, на первый взгляд, лишь констатацию факта. Однако за этой структурной простотой скрывается вся боль человека. Эта боль заполняет все, и автору удалось передать это именно с помощью немногословности, сжатости, компрессии на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровне:

Licht. Unerträgliches, grelles Licht. Menschen. Der Arzt. Ich öffnete langsam meine Hand. Pats Hand fiel herunter. Blut. Ein verzerrtes, ersticktes Gesicht. Qualvolle, starre Augen. Braunes, seidiges Haar. «Pat», sagte ich. «Pat!» Und zum ersten Male antwortete sie mir nicht (Remarque 2005: 373).

Обращаясь к языковым особенностям ВР в этом примере, нужно выделить употребление вопросительных предложений, разрыв предложений, а также конъюнктив, являющийся своего рода переходом к иной форме ВР, напоминающей внутренний диалог:

Ich steckte den Zettel unter einen Pack Bücher. Anrufen? Vielleicht – vielleicht auch nicht. Tagsüber sah so etwas immer anders aus als abends. Ich war eigentlich ganz froh, meine Ruhe zu haben. War Lärm genug gewesen in den letzten Jahren. Nur nichts herankommen lassen, sagte Köster. Was man herankommen läßt, will man halten. Und halten kann man nichts (Remarque 2005: 18).

Совсем не явно появляются две речевые позиции: рационального и эмоционального начала личности. Как видно из предыдущего примера, душа

Робби начала пробуждаться, в нем зарождаются новые надежды, уже есть предчувствие приближающегося счастья. Однако надломленность войной, где приходилось терять слишком много, возвращает его в прежнее состояние, заставляя сомневаться. Интересно, как автор использует еще одну смысловую позицию – Отто Кестера. Она лишь упоминается, не получая развития, однако друг Робби Локампа выступает в данном случае отсутствующим собеседником – реально существующим, но на данный момент отделенным пространством.

В тексте передается состояние пробуждения главного героя, начало любви с Пат, которое сопровождается ревностью и противоречивостью Робби. На языковом уровне этой цели служат восклицательные предложения, сопровождающиеся инверсией и выражающие накал эмоций, взволнованность:

Verdammt, es hatte mich wieder einmal überrumpelt! Was mochte ich da vorhin nur alles zusammengeredet haben?

Einen schönen Eindruck mußte das Mädchen von mir bekommen haben! Sie hatte es sicher gemerkt. Sie hatte ja selbst fast nichts getrunken. Beim Abschied hatte sie mich auch so sonderbar angesehen... (Remarque 2005: 35-36)

Для ВР характерен разговорный стиль, что иллюстрирует пример:

Sollte sie meinerwegen denken, was sie wollte, mir war es jetzt egal – sie wußte so wenigstens gleich, woran sie war. Und meinerwegen sollte die ganze Sache zum Teufel gehen – was geschehen war, war geschehen. Konnte man nichts mehr dran tun. War vielleicht sogar besser... (Remarque 2005: 36-37)

Проведенное исследование внутренней речи в романе «Три товарища» приводит к выводу, что автор использовал этот прием в рамках своего индивидуального стиля с целью выражения внутреннего мира героя, его социально-психологической характеристики, воссоздания атмосферы потерянности воевавшего поколения, а также раскрытия главной идеи романа – доказать через трагедию, какой «живой» и прекрасной душой обладает человек, потерявший смысл своего существования в мире без фронтовых товарищей. ВР непосредственно используется как «мостик» между читателем и происходящим вокруг него в романе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боднарук Е.В. Способы передачи внутренней речи персонажей в художественном произведении / Е.В. Боднарук // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2010. – № 5. – С. 71-76.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Remarque E.M. Drei Kameraden / E.M. Remarque. – М.: Юпитер-Интер, 2005. – 376 с.

STYLISTIC ORGANIZATION OF THE CHARACTERS' SPEECH IN E.M. REMARQUE'S NOVEL «THREE COMRADES»

S.A. Karonnova

Vologda State University, Vologda

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015.

The article deals with the stylistic potential of inner speech of the characters and its implementation in E.M. Remarque's novel. This book gives examples of the forms of existence of the inner speech, its function in the life of an individual and the ways of showing the images in the literary text.

Key words: *inner speech, inner monologue, character of the narrative plan, the inner world of the character.*

Об авторе:

КАРОННОВА Светлана Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Вологодского государственного университета, *e-mail:* svet1976@bk.ru.

УДК 81'22

ЭМОЦИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

В.В. Катермина

Кубанский государственный университет, Краснодар

В статье рассматриваются эмоции как элементы внутренней регуляции психической деятельности и поведения человека. В статье выделяются базовые эмоции, и подчеркивается их важность для выявления эмоциональной доминанты художественного текста.

Ключевые слова: *эмоции, вербальная и невербальная коммуникация, семиотическая система эмоций, художественный текст.*

Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясаю, волную) – «психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта» [Краткий психологический словарь 1985: 407]. Мы нередко считаем, что эмоции и чувства – это одно и то же. Эмоции, в строгом значении слова, – это непосредственное, временное переживание какого-либо чувства. Поэтому понятие «эмоция» уже, чем понятие «чувство».

В процессе эволюции эмоции возникли как средство, позволяющее живым существам определять биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий. Эмоции по происхождению представляют собой форму видového опыта: ориентируясь на них, индивид совершает необходимые действия (например, избегает опасности, продолжает род), целесообразность которых остается для него скрытой. Эмоции важны и для приобретения индивидуального опыта. В этом случае эмоции вызываются ситуациями и сигналами, предшествующими прямым вызывающим эмоции воздействиям, что позволяет субъекту заблаговременно к ним подготовиться. Являясь субъективной формой выражения потребностей,

эмоции предшествуют деятельности по их удовлетворению, побуждая и направляя её.

Эмоциональная жизнь человека наполнена многообразным содержанием: эмоции выражают оценочное отношение к отдельным условиям, которые способствуют или препятствуют осуществлению деятельности (например, страх, гнев), к конкретным достижениям в ней (радость, огорчение), к сложившимся или возможным ситуациям и т.п.

У человека главная функция эмоций состоит в том, что благодаря эмоциям мы лучше понимаем друг друга, можем, не пользуясь речью, судить о состояниях друг друга и лучше перенастраиваться на совместную деятельность и общение. Замечательным, например, является тот факт, что люди, принадлежащие к разным культурам, способны безошибочно воспринимать и оценивать выражения человеческого лица, определять по нему такие эмоциональные состояния, как радость, гнев, печаль, страх, отвращение, удивление.

Второй важнейшей функцией эмоций является экспрессивная и коммуникативная, она же является важнейшим фактором регуляции процессов познания. Эмоции выступают как внутренний язык, как система сигналов, посредством которой субъект узнает о потребностной значимости происходящего.

Часть эмоционально-экспрессивных выражений является врожденной, некоторые, как было установлено, приобретаются прижизненно в результате обучения и воспитания. В первую очередь данный вывод относится к жестам как способу культурно обусловленного внешнего выражения эмоциональных состояний [Немов 2002].

С точки зрения влияния на деятельность человека эмоции делятся на стенические и астенические. «Стенические эмоции стимулируют деятельность, увеличивают энергию и напряжение сил человека, побуждают его к поступкам, высказываниям. Под влияние таких эмоций индивиду становится трудно промолчать, остаться бездействующим, проявляется готовность «горы свернуть». И наоборот, иногда переживания вызывают своеобразную скованность, пассивность – тогда идет речь об астенических эмоциях» [Рогов 2001: 69].

Эмоции относительно слабо проявляются во внешнем поведении, иногда извне вообще незаметны для постороннего лица, если человек умеет хорошо скрывать свои чувства. Они, сопровождая то или иной поведенческий акт, даже не всегда осознаются, хотя всякое поведение связано с эмоциями, поскольку направлено на удовлетворение потребности. Эмоциональный опыт человека гораздо шире, чем опыт его индивидуальных переживаний [Немов 2002].

Эмоции человека проявляются во всех видах человеческой деятельности и особенно в художественном творчестве. Собственная эмоциональная сфера художника отражается в выборе сюжетов, в манере письма, в

способе разработки избранных тем и сюжетов. Все это вместе взятое составляет индивидуальное своеобразие художника [Немов 2002].

В исследовании эмоциональной составляющей личности при рассмотрении художественного воплощения эмоций первостепенную роль играет физиологическая экстернизация эмоций (смех, слезы, тремор и т.д.), важным аспектом являются и способы эмоциональной вербализации – название, выражение, описание [Шаховский 1998]. Другими словами, мы отмечаем существование двух семиотических систем эмоций – *Body language* и *Verbal language*, соотношение которых в настоящее время находится в стадии активного изучения. Тем не менее, уже сейчас можно достоверно подтвердить превосходство первичной (невербальной) семиотической системы над вторичной (вербальной) по надежности, скорости, прямоте, степени искренности и силе выражения эмоций, а также по адекватности их декодирования получателем. В ряде случаев визуальное общение выступает не просто как полноценный эквивалент речевой деятельности, как значимый субститут речевых отрезков, но и как единственно возможная, «эксклюзивная» форма коммуникации.

В защиту данной точки зрения выступает констатация того факта, что семантическое пространство языка беднее действительности. Индивидуально свойственно испытывать «муки слова» при выражении и коммуникации своих эмоций: степень аппроксимации языка и сиюминутно переживаемых эмоций в большинстве случаев не соответствует желаемому результату. Различное выражение одной и той же эмоции зависит от множества факторов, в том числе и неязыковых (напр., от наличия нежелательных свидетелей). Как справедливо отметили А. Хеллер и Г. Бонхайм, «emotions and cognition are always integrated» [Heller 1979, Bonheim 1992: 182], следовательно, выбор языковых средств их выражения тоже зависит от ситуации общения.

В качестве семантической универсалии лингвистами отмечается тот факт, что в лексиконе эмоций всех языков наблюдается симметрия по типу оценочного знака. При близком сопоставлении эмотивных единиц обнаруживается, что во многих языках эмотивов с отрицательной оценочной семантикой в количественном отношении больше, чем эмотивов с положительной оценкой. Немаловажной особенностью для различных языковых культур является то, что положительные эмоции выражаются разными народами более однообразно и диффузно, тогда как «negative emotions are always specific, clear and diverse» [Noth 1992: 83].

В настоящее время в лингвистике эмоций В.И. Шаховским выделяются следующие проблемы, отражающие несколько приоритетных направлений:

- типология эмотивных знаков, служащих для фиксации различных проявлений эмоций;
- влияние эмоционального типа сознания на формирование языковой картины мира, понятие эмоциональной языковой картины мира;
- коммуникация эмоций;

- национально культурная специфика выражения эмоций;
- критерии эмотивности языка и его знаков;
- соотношение лингвистики и паралингвистики эмоций;
- влияние эмансипации эмоций на языковые процессы;
- эмотивное семантическое пространство языка и эмотивное смысловое пространство языковой личности;
- лексикография эмотивности;
- прагматика описания и выражения своих ситуационных, прошлых и чужих эмоций, сокрытие, имитация, симуляция эмоций [Шаховский 2008].

Проблема исследования выражения эмоций в художественном тексте является одним из наиболее актуальных вопросов современной психолингвистики и психологии и имеет большое теоретическое и прикладное значение. В последнее время наблюдается повышенное внимание лингвистов к психолингвистическому анализу текста, в общем, и различных способах выражения эмоций в художественном тексте, в частности. В своих исследованиях К.Е. Изард выделил следующие основные, или, как он их называл, «фундаментальные» эмоции, определяющие все основные: интерес; радость; удивление; страдание; гнев; отвращение; презрение; страх; стыд [Изард 1980: 52-71].

Из соединения фундаментальных эмоций возникают комплексные эмоциональные состояния, такие как, например, тревожность, сочетающая в себе страх, гнев, вину и интерес. Каждая из указанных эмоций лежит в основе целого спектра состояний, различающихся по степени выраженности (например, радость, удовлетворение, восторг, ликование, экстаз и т.д.) [Бабенко 2003].

Заслуживает внимания модель толкования названий эмоций А. Вежбицкой. Ученая разработала модель толкования названий эмоций в различных языках через понятия, интуитивно ясные и самообъясняющиеся, которые невозможно определить. По мнению А. Вежбицкой, «врожденные и универсальные понятия должны выявляться в описании многих языков мира (генетически и культурно различных)» [Вежбицкая 2001: 233].

Предложенные в её работе толкования представляют собой своего рода прототипические модели поведения или сценарии, которые задают последовательность мыслей, желаний и чувств. Однако эти модели поведения можно рассматривать как формулы, предусматривающие строгое разграничение необходимых и достаточных условий (не для эмоций как таковых, но для эмоциональных понятий), и эти формулы не допускают размытости границ между понятиями.

В своей работе А. Вежбицкая классифицирует названия эмоций следующим образом:

1. Эмоции, связанные с «плохими вещами» (sadness, unhappiness, distress, upset, sorrow, grief, despair).
2. Эмоции, связанные с «хорошими вещами» (joy, happiness, content,

pleasure, delight, excitement).

3. Эмоции, связанные с людьми, совершившими плохие поступки, и вызывающими негативную реакцию (fury, anger, rage, wrath, madness).

4. Эмоции, связанные с размышлениями о самом себе, самооценкой (remorse, guilt, shame, humiliation, embarrassment, pride, triumph).

5. Эмоции, связанные с отношением к другим людям (love, hate, respect, pity, envy) [Вежицкая 2001: 241].

Изучение репрезентации эмоций в тексте возможно и в рамках традиционного разделения композиционно-речевых форм текста на повествование, рассуждение, описание, диалог, монолог и т.д., однако, на наш взгляд, более оправданным для этой цели представляется выявление особых эмотивных фрагментов текста. Безусловно, представляет интерес и изучение функционирования в тексте отдельных эмотивных лексем, реализующих тот или иной концепт, или исследование эмотивного потенциала той или иной грамматической формы, однако специфика текстового уровня исследования эмотивности предполагает также и изучение именно специфических текстовых эмотивально заряженных образований различной протяженности и структуры.

Основными эмотивными единицами текста являются эмотивные микро-тексты и эмотивные вкрапления. Эмотивные микро-тексты – это «фрагменты текста, вычленимые на тематической основе и отражающие какое-либо эмоциональное состояние или состояния субъекта» [Ахманова 1996: 84]. Эмотивные вкрапления – это «краткий комментарий субъекта речи о своих или чужих чувствах и впечатлениях в структуре неэмотивных фрагментов текста» [Ахманова 1996: 86]. Эмотивные микро-тексты имеют несколько разновидностей (типов), когнитивной структуре которых соответствуют прототипы, представляющие эмотивную ситуацию на уровне обыденного сознания.

Выявление эмотивных единиц текста чрезвычайно важно для решения такой актуальной проблемы, как выявление эмоциональной доминанты художественного текста. Ведущая эмоция, фиксированная в тексте, проявляется для реципиента «как эмоциональная доминанта текста, а производные – как модификации доминантной» [Пищальникова 2003: 119]. Использование понятия микро-текста удобно также для интерпретации эмоций, нагнетающих эмоциональную доминанту (преддоминантных), и гасящих ее (постдоминантных). Пошаговая интерпретация эмотивных смыслов микро-текстов в структуре художественного дискурса способствует так называемому расщеплению «склеенных текстовых эмоций» [Шаховский 2008: 160].

Произведение допускает разные интерпретации и разные осмысления, но, тем не менее, все эти прочтения-интерпретации не совсем произвольны [Фарино 2004]. Возможность вычленения в тексте эмотивных микро-текстов обусловлена той важностью, которую автор художественного произведения придает отражению в нем эмоционального мира человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник – практикум / Л.Г. Бабенко. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 496 с.
 2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 293с.
 3. Изард И.Е. Эмоции человека / И.Е. Изард. – М.: Наука, 1980. – С. 52-71.
 4. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Владос, 2002. – 688с.
 5. Пищальникова В.А. Ритмомелодическая структура текста как репрезентант эмоционально-смысловой доминанты / В.А. Пищальникова, М.М. Чернова. – М.: Горно-Алтайск ГАГУ, 2003. – 266 с.
 6. Рогов Е.И. Эмоции и воля / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 2001. – 240 с.
 7. Фарино Е.И. Введение в литературоведение / Е.И. Фарино. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 639 с.
 8. Шаховский В.И. Эмоции – мысли в художественной коммуникации / В.И. Шаховский // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград-Саратов: ВГПУ, 1998. – С. 81-92.
 9. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
 10. Bonheim H. Emotions in Literature / H. Bonheim // Anglistentag 1991. Düsseldorf. Proceedings. W.L.Busse (Ed.). – Tübingen: Niemeier, 1992. – P. 179-188.
 11. Heller A. A Theory of Emotions / A. Heller. – Assen, 1979. – 320 p.
 12. Noth W. Symmetries and Asymmetries between Positive and Negative Emotion Words / W. Noth // Proceedings. – Tübingen: Niemeier, 1992. – P. 82 -85.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
13. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1996. – 608 с.
 14. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

EMOTIONS IN A LITERARY TEXT

V.V. Katermina

Kuban State University, Krasnodar

In the article emotions are looked upon as the elements of an internal regulation of a psychic activity and behavior of a person. The article points out to the basic emotions and highlights their importance for the emotional dominant of a literary text.

Key words: *emotions, verbal and non-verbal communication, semiotic system of emotions, literary text.*

Об авторе:

КАТЕРМИНА Вероника Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Кубанского государственного университета, *e-mail:katermina_v@mail.ru.*

УДК 811.11

**О НЕКОТОРЫХ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ
ШВЕЙЦАРСКОГО ВАРИАНТА
СТАНДАРТНОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА**

Н.Г. Кузьмич

Вологодский государственный университет, Вологда

В статье рассматриваются некоторые произносительные особенности швейцарского варианта стандартного немецкого языка. Приводятся основные лингвистические и экстралингвистические факторы, влияющие на своеобразие произношения германошвейцарцев. Указывается на отношение германошвейцарцев к стандартному немецкому языку.

Ключевые слова: плюрицентричные языки, национальные варианты языка, швейцарский вариант стандартного немецкого языка, стандартное произношение.

В современной лингвистике большое внимание уделяется изучению специфики национальных вариантов языков, сопоставлению частных микросистем и установлению их своеобразия.

Немецкий язык, будучи плюрицентричным полинациональным языком, реализуется в виде отдельных равноправных стандартных вариантов (германский, австрийский, швейцарский), каждый из которых имеет свои особенности.

По образному выражению американского ученого У.Дж. Моултона, наилучшей лабораторией, которой располагает лингвистика, является Швейцария [Moulton 1985:14]. Это можно объяснить отчасти своеобразной языковой ситуацией страны – сосредоточением в одном социуме четырех национальных языков, которые находятся в тесном контакте на протяжении более пятнадцати веков; медиальной диглоссией и высоким функциональным статусом диалекта в немецкоязычных кантонах, спецификой взаимодействия диалектической и стандартной систем немецкого языка, а также другими факторами.

Швейцарский вариант стандартного немецкого языка (ШВНЯ), называемый Schweizerhochdeutsch, имеет свои характерные особенности на всех языковых уровнях, начиная от произношения и кончая прагматикой.

Произносительная норма современного немецкого языка обозначается термином «стандартное произношение» (Standardaussprache). Этот термин был введен в 10-м издании «Большого словаря немецкого произношения» – «Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache» (GWDA) вместо термина «всеобщее немецкое литературное произношение» («allgemeine deutsche Hochlautung»).

Термин «стандартное произношение» является общим понятием для признанных надрегиональных форм артикуляции, коартикуляции и просодии, используемых в коммуникации.

Этот термин обнаруживает определенную широту набора произноси-

тельных вариантов, реализующихся в зависимости от языковой ситуации.

Особенности швейцарского стандартного произношения давно являются предметом научного исследования.

Одним из первых, кто описал своеобразие швейцарского произношения стандартного языка, был Фр. Йозеф Штальдер (Franz Joseph Stalder). В книге «Диалектология» он пишет, что даже в речи образованных людей слышны признаки диалекта, главным образом раскатистые гортанные звуки g, k, ch и особое произношение sr и st [Stalder 1819:9].

В этой связи уместно вспомнить слова известного швейцарского писателя Ф. Дюрренматта из его очерка «Личное о языке»: «<...> если я говорю по-немецки, то я говорю с бернским акцентом, так же как венец говорит с венским акцентом или мюнхенец – с баварским. Я говорю медленно. Я вырос в сельской местности, а крестьяне говорят медленно. Мой акцент мне не мешает <...>» [Dürrenmatt1977:611].

Описание особенностей швейцарского варианта немецкого языка на произносительном уровне дал Х. Мэдерс в книге «Краткая характеристика швейцарского варианта немецкого языка» (1948). Автор объясняет особенности произношения, лексики, морфологии, синтаксиса и идиоматики влиянием швейцарских диалектов. Он дискутирует по вопросу статуса ШВНЯ и приходит к выводу, что это не особый язык, а диалектально окрашенный немецкий язык, имеющий известные особенности в лексике [Maeders 1948].

В 1971 году вышла статья Ж.-П. Метраля о проблеме билингвизма на примере немецкого произношения жителей Грессонея в Бернском Оберланде, в которой он противопоставляет фонологическую систему диалекта системе варианта, предписываемого произносительными словарями. Все отклонения в произношении Ж.-П. Метраль объясняет интерференцией и оценивает их негативно.

Заслуживает внимания книга П. Паниццоло, где полно представлены особенности ШВНЯ на всех лингвистических уровнях. В области фонетики П. Паниццоло рассматривает самые важные звуки (например, ich-Laut и ach-Laut) частично с точки зрения их фонетического окружения, а также по географическому происхождению говорящего [Panizzolo 1982].

К новейшим исследованиям особенностей ШВНЯ относятся работы К. Майера (1989), У. Аммона (1995), Б. Зибенхаара (1994), И. Хофе (2002, 2009), Х. Биккеля и Л. Ландольта (2012). Особенности швейцарского стандартного произношения исследовались и исследуются также и отечественными германистами (А.И. Домашнев, Н.Г. Помазан, Л.Э. Найдич, Н.Г. Кузьмич, Е.Г. Васильченко, Н.В. Жарёнова, О.Л. Нуждина, О.В. Романенко, О.О. Чернова и др.).

Разговорный стандартный немецкий язык реализуется герmanoшвейцарцами часто иначе, чем жителями Германии и Австрии, и не полностью соответствует произносительным нормам, зафиксированным в орфоэпических словарях (таких, как Duden или GWDA).

К произносительным особенностям ШВНЯ относятся интонация, т.е. мелодика речи, ритм речи, и произношение отдельных звуков.

Приведем некоторые характерные особенности ШВНЯ на фонетическом уровне.

В области вокализма следует отметить, прежде всего, отсутствие твердого приступа при произнесении начального гласного в слове (ср. нем. [bə'o:baxtən] и швн. [bə'o:baxtən]). В ШВНЯ наблюдаются некоторые особенности в произнесении дифтонгов. Например, дифтонг *ei/ai* произносится как [aэ], при этом основной акцент лежит на компоненте *a*, а второй элемент [i] произносится как редуцированное [э]. Аналогичная особенность отмечается и в дифтонге *eu/äu* [Сэ] [Домашнев 1983:178-179].

В швейцарском варианте все дифтонги превращаются в монофтонги (*sein* – *sin*, *heute* – *hüte*); открытое [ɸ] реализуется как закрытое *helfen* ['helfn]. Суффикс *-ig* произносится, как и австрийском варианте, как [ʃ] *richt*[ʃ], *wicht*[ʃ].

Согласные /b, d, g, z/ произносятся как слабые смычные (Lenes). Типичным признаком ШВНЯ в области консонантизма является геминация интервокальных согласных после ударной краткой гласной. Например, /t/ в слове *Schatten* произносится швейцарцами дольше, чем немцами. Для немецкоязычной Швейцарии типично консонантное произношение /r/, либо как переднеязычное, либо как увулярное, в зависимости от региона, в то время как «Дуден» предписывает для определенных позиций вокализованный вариант. Оглушение конечных звонких согласных не проводится или проводится очень слабо.

Звук /k/ произносится с большим шумом, чем немецкое /k/. Например, типично швейцарским было бы *Kchüche* вместо *Küche*.

Обращают на себя внимание также некоторые характерные особенности словесного ударения в ШВНЯ. Например, многие заимствования из других языков получают в ШВНЯ ударение на первом слоге, тогда как немецким стандартом допускается варьирование акцентных типов: 'Asphalt, 'Apostroph, 'Balkon, 'Labor, 'Penalty и многие другие.

Швейцарские особенности, обусловленные большей частью влиянием диалекта, придают стандартному языку особую «швейцарскую окраску». Эти особенности варьируются в зависимости от диалекта говорящего. Кроме того, стандартный язык даже одного и того же человека может иметь разные варианты.

И. Хофе отмечает, что многие швейцарцы располагают несколькими регистрами стандартного языка и в зависимости от ситуации выбирают один из них. Эти регистры можно представить, вероятно, в виде иерархической шкалы. На одном конце шкалы находятся регистры, которые используются в неформальных ситуациях и содержат больше диалектальных признаков. На другом конце стоят регистры, употребляемые в формальных, официальных ситуациях и приближенные к произносительным нормам, предписываемым

в орфоэпических словарях и используемым в СМИ [Hove 2002:13].

В швейцарской прессе часто возникает такой вопрос: насколько швейцарски окрашенным может или должен звучать швейцарский вариант стандартного немецкого языка, например, на радио или на сцене? В письмах на радио одни слушатели выступают против «тевтонского немецкого», другие же жалуются на то, что дикторы радио больше не говорят на «корректном немецком языке».

Многочисленные исследования швейцарских ученых показывают, что существует не просто единый швейцарский вариант стандартного немецкого языка, а существуют его различные варианты.

На вариативность произношения в ШВНЯ влияют как лингвистические, так и экстралингвистические факторы.

К лингвистическим факторам относятся: влияние диалекта, влияние нормы, влияние СМИ, влияние письменного языка (письменного облика слова), влияние звукового окружения, влияние языковой системы и влияние других языков.

Тот факт, что в повседневной жизни германошвейцарцы пользуются преимущественно диалектом, приводит к тому, что многие люди – в зависимости от их профессиональной деятельности и от их окружения – на практике не очень хорошо владеют стандартным языком. Этот недостаток объясняет интерференцию многих диалектных звуков в стандартный язык.

Влияние диалекта в области вокализма отчетливо проявляется в ШВНЯ в реализации гласной /a/, которая приглушается, а также в самых разных реализациях дифтонга /eu/. Однако, здесь следует заметить, что не все диалекты в равной степени влияют на стандартное произношение.

Прямые интерференции из диалекта в области консонантизма можно считать реализацию /k/ как [kx], ich-Laut как [x], и ach-Laut как [χ].

Влияние письменного языка на произношение, как в прошлом, так и наши дни, нельзя недооценивать. Исторически это объясняется тем, что стандартный немецкий язык формировался сначала как письменный язык и только позднее стал также разговорным. Примером такого влияния является тенденция произносить краткий гласный /e/ как закрытый при написании слова с буквой «e» и как более открытый вариант при написании слова с буквой «ä».

Влиянием масс-медиа Германии объясняется реализация увулярного и вокализованных произносительных вариантов /r/ в поствокальной позиции, даже после кратких гласных. Исследование И. Хофе показало, что в прочтенной речи процент вокализаций значительно выше, чем в спонтанной речи [Hove 2002:108]. Как указывает Е.Г. Васильченко, можно предположить, что чем более формален текст, тем больше говорящие стараются соответствовать медийному произносительному стандарту Германии [Васильченко 2014: 26].

В произносительном стандарте швейцарского варианта немецкого языка

наблюдаются также региональные различия, которые можно объяснить различной региональной гипергенерализацией правил стандартного произношения, т.е. распространением ранее усвоенных закономерностей на явления, которые данным явлениям не подчиняются.

Так, например, Б.Зибенхаар (B.Siebenhaar) отмечает склонность жителей Берна использовать наряду с правильным произношением долгих гласных [i:, u:, e:, o:, y:, ø:] их реализацию как кратких. Это в несколько меньшей степени относится и к жителям Цюриха. [Siebenhaar 1994:49].

В области согласных можно отметить, например, следующие различия по регионам: /r/ реализуется в Берне и Цюрихе исключительно как [r], а в Ст.-Галлене – обычно как [R] и редко как [r]. Согласный /l/ реализуется большей частью как [l], но в Берне и Цюрихе встречается также [l~]. Двойное написание /l/ во всех кантонах означает геминацию согласного [Siebenhaar 1994:50].

К экстралингвистическим факторам, влияющим на вариативность произношения в ШВНЯ, можно отнести, например, формальность ситуации, когда большинство говорящих пытаются произносить звуки, более соответствующие норме, а также возраст, пол говорящего, степень его образованности и другие факторы.

Подробнее о влиянии различных факторов на стандартное произношение ШВНЯ можно прочесть в работах И.Хофе, Р.Шмидлин и других лингвистов [Hove 2002: 133-155, Schmidlin 2011: 126-128].

Стандартный язык в соответствии со своей функцией как публичного (официального) средства общения подлежит дальнейшему нормированию, которое может контролироваться и распространяться через средства массовой информации, различные институты, но прежде всего через систему образования.

Произносительная норма должна учитывать языковую ситуацию и считаться с потребностями говорящих. Ориентация на фактическое произношение приводит к тому, что допускается некоторое количество вариантов произношения.

Однако, несмотря на ориентацию на языковое употребление и принципиальное признание отдельных вариантов, необходима кодификация произношения, которая могла бы стать руководством для использования в преподавании, в профессии и в повседневной жизни, а также узаконивала бы варианты. Именно в Швейцарии часто возникает неуверенность относительно выбора надлежащего варианта произношения между произношением, известным из немецких СМИ, и произношением, имеющим слишком выраженную швейцарскую окрашенность.

«Под кодифицированной произносительной нормой понимается регламентированный в специальных руководствах и словарях и сознательно принятый обществом в качестве обязательного исторически сложившийся традиционный способ оформления звуковой стороны устной литературной ре-

чи» [Раевский 1997:63].

Одной из первых работ, где был описан швейцарский вариант произношения стандартного немецкого языка, было вышедшее в 1957 году «Руководство» (Wegleitung), подготовленное Б. Бёшем и утвержденное официальными органами и комиссиями Швейцарии [Bösch 1957].

Как указывает А.И. Домашнев, составители «Руководства» исходили из того, что «литературный немецкий произносительный стандарт в его «севернонемецкой» территориальной окраске представляется швейцарцу слишком «прусским» и резким и что нужно найти такое решение вопроса, которое будет поддержано большинством в Швейцарии, ибо только такое урегулирование и нормирование будет иметь перспективу в соблюдении установленных норм» [Домашнев 1983: 175].

Произносительная норма формулируется в виде правил и предписаний в различных словарях, справочниках и пособиях, поддерживается общественными институтами, такими как школа, церковь, теле- и радиовещание, театр, кинематограф и т.д.

При кодификации происходит отбор того, что предписывается употреблять как правильное.

Важным источником сведений о швейцарских произносительных особенностях являются словари К. Майера, Х. Биккеля и Х. Ландольта [Meuer 1989, Bickel 2012].

Специальный раздел, посвященный новым произносительным тенденциям, укоренившимся в произносительных привычках носителей немецкого языка в немецкоязычной части Швейцарии, отведен в словаре DAWB (авторы В. Хаас и И. Хофе) (2009 г.).

Таким образом, швейцарский вариант стандартного немецкого языка - это не статическое образование, а очень вариативная языковая форма. Следует принять, что германошвейцарцы по-разному воспринимают и оценивают стандартный язык у разных собеседников и в разных ситуациях. Так, например, вероятно, по-разному будет воспринят швейцарский политик, выступающий с речью в парламенте, диктор радио или телевидения, читающий последние известия, или прораб на стройке, дающий указания своим рабочим.

В Швейцарии тот, кто не придерживается местной произносительной нормы, рискует быть воспринятым как иностранец. Швейцарская произносительная норма является имплицитной нормой. Образцом применения стандартного немецкого произношения являются радио, телевидение и кино.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильченко Е.Г. Вариативность фонемы /r/ в национальных вариантах немецкого языка в Германии, Австрии и Швейцарии / Е.Г. Васильченко // Одеський лінгвістичний вісник. – 2014. – С. 23-27.
2. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах / А.И. Домашнев. – Л.: «Наука», 1983. – 232 с.
3. Раевский М.В. Фонетика немецкого языка. Теоретический курс: Учебник / М.В.

- Раевский. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 312 с.
4. Bösch B. Die Aussprache des Hochdeutschen in der Schweiz: Eine Wegleitung / B. Bösch. – Zürich: Schweizer Spiegel Verlag, 1957. – 46 S.
 5. Dürrenmatt F. Persönliches über die Sprache / F. Dürrenmatt // Schweiz heute: Ein Lesebuch. Hrsg. von R. Links, I. Quaas u.a. – 2. Aufl. – Berlin: Volk und Welt, 1977. – S. 609-612.
 6. Haas W. Die Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz / W. Haas, I. Hove // Krech E.-M., Stock E.; Hirschfeld U. Deutsches Aussprachewörterbuch. – Berlin, N.Y.: de Gruyter, 2009. – S. 259-277.
 7. Hove I. Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz / I. Hove. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. – IX. – 192 S.
 8. Maeders H. Kurze Charakteristik des Schweizerhochdeutschen / H. Maeders // Moderna språk, Tidskrift för språkundervisning 14. – Malmö, 1948.
 9. Moulton G. M. Methoden der Sprachgeographie / W.G. Moulton // Probleme der schweizerischen Dialektologie. Hrsg. von I. Werlen. – Fribourg, 1985. – 311 S.
 10. Panizzolo P. Die schweizerische Variante des Hochdeutschen / P. Panizzolo. – Marburg : Elwert, 1982. – 92 S.
 11. Schmidlin R. Die Vielfalt des Deutschen. Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache / R. Schmidlin. – Berlin, N.Y.: Walter de Gruyter, 2011. – 356 S.
 12. Siebenhaar B. Regionale Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St.-Gallen / B. Siebenhaar // Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. – 61. – 1994. – S. 31-65.
 13. Stalder F.J. Versuch eines schweizerischen Idiotikon samt einer Skizze einer schweizerischen Dialektologie / F.J. Stalder. – Aarau, 1806-1812. – Bd. 1-2. – S. 369-376.
- ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
14. Bickel H. Duden. Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz. Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache / H. Bickel, Chr. Landolt. – Mannheim, Zürich: Dudenverlag, 2012. – 96 S.
 15. Krech E.-M. Deutsches Aussprachewörterbuch / E.-M. Krech, E. Stock, U. Hirschfeld. – Berlin, N.Y.: de Gruyter. 2009. – 1087 S.
 16. Meyer K. Wie sagt man in der Schweiz? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten. – Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989 (Die Dudentaschenbücher. – Bd. 22). – 384 S.

СОКРАЩЕНИЯ

DAWB – Krech E.-M. Deutsches Aussprachewörterbuch / E.-M. Krech, E. Stock, U. Hirschfeld. – Berlin, N.Y.: de Gruyter. 2009. – 1087 S.

GWDA - Krech E.M. Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache / E.-M. Krech u.a. - Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982. - 600 S.

**ON SOME PRONOUNCING PECULIARITIES
OF SWISS STANDARD GERMAN**

N.G.Kuzmich

Vologda State University, Vologda

The paper describes some pronouncing features of Swiss Standard German distinguishing it from German variant of Standard German. It presents the main linguistic and extralinguistic factors, which influence pronunciation peculiarities of German-speaking Swiss. The paper points out the attitude of German-speaking Switzers to-

wards Standard German.

Key words: *pluricentric languages, national variants, Swiss Standard German, standard pronunciation.*

Об авторе:

КУЗЬМИЧ Нина Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Вологодского государственного университета, *e-mail:* kuz.07@bk.ru.

УДК 81'373.42

**ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОЙ РЕАЛИЗАЦИИ
КАТЕГОРИИ «ПАМЯТЬ»: СТАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**
(на материале немецкоязычных автобиографий)

А.С. Молчанова

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград

Человеческая память как сложное многоаспектное явление репрезентирована в языке специфическими лексическими единицами, указывающими на характер функционирования ее процессов и форм. В данной статье рассматриваются особенности текстовой экспликации статического характера вышеназванного феномена.

Ключевые слова: *память, семантика, автобиография.*

Общая природа человеческой памяти, представленная в языке, выявляет многогранный характер данного явления. Текстовая репрезентация памяти в качестве хранилища информации, некоего органа человека, способности сохранять и воспроизводить данные и т.д. может быть рассмотрена как своего рода попытка объяснить специфику данного феномена.

«Память, – пишет Н.Г. Брагина, – с равной степенью легкости концептуализируется и как деятельное, и как статичное пространство» [Брагина 2008: 628]. Динамический характер памяти проявляется в «изменчивости мнемических действий и операций, обусловленной особенностями материала, его значимостью, мотивами и целями деятельности субъекта, его прошлым опытом. Информация, поступающая в память, является объектом непрерывного процесса организации, соотнесения и интеграции с другой информацией, преобразуется в различные типы внутренних кодов» [БПС 2006: 368]. Из этого следует, что процесс запоминания информации можно рассматривать в качестве первой ступени в цепочке динамических процессов памяти, проявляющихся в подвижности информационных масс, поступающих и выходящих из «запасников» человеческой памяти.

Относительно сказанного существует двойное мнение. С одной стороны, некоторые психологи, ссылаясь на теорию памяти Р. Аткинсона, рассматривают сохранение знаний о прошлом как процесс с динамическими свойствами [БПС 2006: 368]. Согласно другой точке зрения, которой склон-

ны придерживаться и мы, «есть данные, говорящие о том, что в памяти прочно фиксируется вся последовательность событий» [Соколов 1969: 4]. На основе этого можно сделать вывод о существовании консервирующих, статических свойств памяти, предполагающих процесс локализации, сохранения былого опыта в памяти – «контейнере». Следовательно, именно консервацию информации о прошлом нужно считать проявлением статического характера памяти.

Лексический материал, функционирующий в текстах немецкоязычных автобиографий и используемый для репрезентации ситуации хранения информации о прошлом, свидетельствует о том, что субъект мнемических процессов делает акцент прежде всего на определении самого процесса, интерпретации памяти как «кладовой» жизненного опыта, осмыслении единиц памяти, существующих в виде воспоминаний и эксплицированных лексическими единицами с подобной семантикой, а также на характеристике хранящегося знания.

В данном случае ядерной лексемой, указывающей на процесс сохранения знаний в памяти, выступает в своем прямом словарном значении глагол *sich erinnern an (Akk)* («помнить о чем-либо»).

Примером тому может служить отрывок из произведения Э. Кестнера «Als ich ein kleiner Junge war», где писатель рассказывает о женщинах, для которых его мама шила платья:

«Unter den Abonentinnen befand sich die Gattin eines reichen Juweliers, aber auch eine ärmliche Hausiererin, und gerade *an sie erinnere ich mich gut...*» (Kästner 1977: 98).

«Разворачивая» свое стандартное значение, лексема *sich erinnern an (Akk)* в рамках исследуемых текстов приобретает контекстуальные синонимы: глаголы *wissen, bleiben, behalten, sein* и пр., указывающие на статическое положение информации в памяти автобиографа. Расширяя свой семантический потенциал, данные единицы, тем не менее, сохраняют нулевую образно-экспрессивную окраску.

Подтверждение сказанному - отрывок из произведения классика немецкой литературы XIX в. Т. Фонтане «Meine Kinderjahre», где субъект мнемических процессов описывает ночь, проведенную вне общежития учебного заведения:

«Wie die Nacht vorging, weiß ich nicht mehr, aber das *weiß* ich, daß wir am anderen Tage sehr enttäuscht am Frühstückstische saßen» (Fontane 1983: 138).

Используя оппозицию «знаю – не знаю», автор подчеркивает, что часть знаний о прошлом все таки сохранилась в его памяти, что он до сих пор помнит события того утра.

В подобном значении выступает глагол *wissen* в автобиографии немецкой писательницы Б. фон Шуттнер «Lebenserinnerungen», когда она рассказывает о счастливых моментах своей молодости:

«Ich *weiß* noch, daß ich am Rande dieses Baches glückliche

Stunden verträumt habe...» (Schuttner 1968: 83-84).

Не менее интересен фрагмент из текста воспоминаний Г. Зудермана «Das Bilderbuch meiner Jugend», где он говорит об игре – увлечении юности:

«Daß ich dieses dumme Frage – und Antwortspiel durch fast fünfzig Jahre in der Erinnerung *behalten* habe, beweist, wie wund mein Selbstgefühl und wie groß mein Triumph diesem Menschen gegenüber war, der mir noch manches Mal in hämmischer Herablassung gegenüber hat, bis er es vorzog, mir unverhüllte Feindschaft zu zeigen» (Sudermann 1922: 145).

Являясь неизменным маркером статичности, глагол *behalten* в сочетании с выражением *fast fünfzig Jahre* активизирует временной компонент и указывает на длительное сохранение информации в памяти. В качестве контекстуального синонима лексемы *Gedächtnis* в данном отрывке применяется ядерное существительное *Erinnerung*.

Анализ текстового материала показал, что глагол *sein* в значении хранения, наличия знаний о пережитых событиях часто употребляется с наречием *lebhaft*, что акцентирует внимание на максимальной точности оставшихся в памяти воспоминаний. Иллюстрацией к вышесказанному служит отрывок из произведения Т. Фонтане «Meine Kinderjahre», относящийся к рассказу об одном из незабываемых вечеров жизни писателя:

«Von einem dieser Abende, der mir noch besonders lebhaft im Gedächtnis ist, weil seiner, auch in späteren Jahren noch öfters und in allerhand Einzelheiten gedacht wurde, will ich hier erzählen» (Fontane 1983: 121).

Аналогичное контекстуальное значение приобретают глаголы *bleiben* и *haben*, изображающие процесс сохранения былого опыта как «уцеление» информации, несмотря на какие-либо преграды. Ср.:

«Benn ist ein großer Poet: Einige seiner dunkel suggestiven, tragisch kühnen Verse haben sich mir für immer eingepägt, ihr Rhythmus *bleibt* mir im Blut wie das Echo früh – gehörter, früh – geliebter Zaubersprüche» (Mann 1979: 318);

«...indessen ist mir durch diese fruchtlose Bemühung jenes Bild im Gedächtnis unauslöschlich *geblieben*» (Goethe 1989: 149).

В вышеприведенных примерах *bleiben* выступает в сочетании с существительными, указывающими на место хранения былого опыта. Локусом знаний о прошлом оказывается как сама память, так и части человеческого тела, например, кровь: «...его ритм остался в виде эха у меня в крови».

Наиболее многогранное «разворачивание» значения лексемы *sich erinnern an (Akk)* наблюдается в том случае, если для определения процесса сохранения информации используются метафоры, обладающие эмоционально-оценочной окраской и способные репрезентировать авторское видение описываемой ситуации наиболее разнообразно.

Примером, демонстрирующим активность субъекта мнемической деятельности, может служить следующий фрагмент из автобиографии К. Манна, где писатель, рассуждая о природе воспоминаний и памяти, приходит к

мысли, что процесс сохранения сравним с определенным грузом, который мы «носим» в себе. Ср.:

«Erinnerungen sind aus wunderbarem Stoff gemacht und dennoch zwingend, mächtig und schattenhaft. Es ist kein Verlaß auf die Erinnerungen, und dennoch gibt es keine Wirklichkeit außer der, die wir im Gedächtnis *tragen*» (Mann 1979: 21).

Отметим, что при репрезентации активности объекта сохранения пережитого фигурирует такой подвид вербализованной метафоры, как персонификация, когда воспоминания обретают «самостоятельность», существуя и действуя независимо от субъекта воспоминаний. Иллюстрацией к этому является отрывок из произведения Т. Фонтане «Meine Kinderjahre», в котором автор рассказывает о своей первой поездке к бабушке, когда он вдвоем с отцом впервые надолго покинув свою маму:

«Das andere Bild, oder sag' ich lieber die zweite kleine Geschichte, die mir noch im Gedächtnis *lebt*, entbehrte durchaus des Dramatischen, aber die Farbe kam mir auch dabei zu Hilfe» (Fontane 1983: 31).

Определяя существование информации в памяти с помощью глагола *leben*, субъект мнемических процессов подчеркивает одушевленный характер бывшего опыта, представленного в виде картин.

В случае, когда необходимо акцентировать внимание на том, что знания из прошлого сравнимы с живым существом, обитающим в памяти – «доми́ке», автор может использовать глагол *wohnen*. Данная лексема предполагает реализацию сразу двух дополнительных признаков. Во-первых, жить может только нечто одушевленное, во-вторых, таким образом вводится в описание информация о локусе воспоминаний. Следствие – информация о прошлом выступает как одушевленный предмет, расположенный в пространстве человеческого тела. В связи с этим следует привести фрагмент из произведения Г. Зудермана «Das Bilderbuch meiner Jugend», в котором автобиограф, обдумывая особенности функционирования человеческой памяти, вспоминает об одном из радостных событий, «поселившемся» в «кладовой» воспоминаний:

«Das menschliche Gedächtnis ist undankbar, und die meisten seiner Feste sind mir daraus entwunden; aber das eine wird als Inbegriff aller irdischen Herrlichkeiten *darin wohnen bleiben* bis an mein Ende» (Sudermann 1922: 152).

Максимальный эффект в передаче статического характера явления человеческой памяти автобиографами достигается благодаря использованию глаголов с семантикой сохранения и хранения информации в сочетании с существительными, репрезентирующими память как «контейнер» бывшего опыта.

Базовой в данном случае становится лексема *Gedächtnis*. Реализуя свое стандартное нейтральное лексическое значение «хранилища» прошлого опыта, рассматриваемая лексическая единица фигурирует в подобном качестве во всех без исключения автобиографических текстах. В качестве синонимов к данному существительному функционируют лексемы *Erinnerung*

(«воспоминание»), *Seele* («душа»), *Augen* («глаза»), *Herz* («сердце») и т.д., указывающие на актуализацию в процессе хранения информации периферийных видов памяти, а также существительные *Kommode* («комод»), *Bildgalerie* («картинная галерея») и т.п., свидетельствующие о специфике структурирования информации в памяти.

В то же время необходимо заметить: наряду с «удержанием следа» он сохраняется «за счет структурных изменений, вызванных к жизни в процессе консолидации» [Соколов 1969: 4-5], в связи с чем можно говорить об определенной внутренней динамике в пределах замкнутого пространства памяти. Тогда речь идет о «переработке материала, отборе, обобщении и конкретизации, систематизации и детализации» [БПС 2006: 368], результат чего – ряд качественных и количественных изменений, происходящих с образами прошлого в резервуаре памяти.

В данном случае речь идет о том, что критерием успешного протекания процесса сохранения является его долговременность, точность, оценочность, устойчивость, объем, что проявляется в функционировании глагольных единиц и отрицательных конструкций с наречиями времени (*jahrelang* и др.), оценочности (*gut, schlecht* и пр.), объема (*viel, wenig* и др.), степени точности (*genau*), устойчивости (*erinnerlich* и др.).

Хранящиеся в памяти знания о прошлом – это памятные моменты, обладающие свойством устойчивости. На лексическом уровне подобная интерпретация былого опыта проявляется в использовании автобиографами наречия *erinnerlich* и его синонима *unvergeßlich*, например:

«*Unvergeßlich* ist mir eine Soirée in Suskinds Wohnung, gegen deren Ende ich eine bedeutende Anzahl meiner Sturm- und Drangelieder rezitierte» (Mann 1979: 169).

Компонент оценочности представлен оппозициями, подобными оппозиции «*gut – schlecht*», в рамках которой воспоминания выступают как хорошо / плохо сохранившиеся в памяти автобиографа. Ср.:

«Unter den Abonnentinnen befand sich die Gattin eines reichen Juweliers, aber auch eine ärmliche Hausiererin, und gerade *an sie erinnere ich mich gut ...*» (Kästner 1977: 98).

Маркером долговременности хранения являются наречия и выражения с подобной семантикой (*jahrelang, heute, für immer*). В этом случае на уровне лексики акцент ставится на удачное протекание ситуации – долговременное сохранение информации. Примером тому служит отрывок из автобиографии Б. фон Шуттнер «*Lebenserinnerungen*», где писательница рассказывает о навсегда оставшихся в памяти воспоминаниях об одной певице:

«Die Dame, die vier – bis fünfunddreißig Jahre alt sein mochte, schien uns ungeheuer bejährt, und die Erinnerung an ihre Gesangproduktion blieb uns *jahrelang* als eine furchtbar komische Episode im Gedächtnis» (Schuttner 1968: 60).

Эксплицируется также и объем сохраненного былого опыта: ведь сохраниться может, кажется, все, но не в полной мере. С подобными обстоя-

тельствами мы встречаемся в автобиографическом произведении Т. Фонтане «Meine Kinderjahre»:

«Nur *wenig* ist mir von davon in Erinnerung geblieben: eine große Stube mit einer schwarzen Tafel» (Fontane 1983: 154).

Устойчивость сохранения передается отрицательными конструкциями с глаголами забывания. Здесь следует заметить, что единицы, маркирующие процесс утраты информации, выступая в сочетании с отрицательными частицами, придают описываемым событиям противоположное значение, например *nicht vergessen = sich erinnern*.

Показателен в этой связи отрывок из произведения К. Манна «Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht», в котором автор описывает одно незабываемое зимнее утро, когда он со своей сестрой Эрикой решил «осчастливить» тетю подарком. Использование глагола *vergessen* с отрицанием *nie*, указывающим на длительное хранение былого опыта, создает эффект устойчивого и долговременного «пребывания» информации в памяти, когда никакие факторы не смогут повлиять на то, что этот чудесный момент будет забыт. Ср.:

«Ich werde *nie* den Wintermorgen *vergessen*, an dem Erika und ich in einem plötzlichen Anfall von Edelmut beschlossen hatten, Mielein mit einem unerwarteten Geschenk von sechs frischen Tefeleiern zu beglücken» (Mann 1979: 68).

В ряде случаев можно не только говорить об успешности процесса хранения информации, но и о том, какие виды памяти были задействованы в процессе ее сохранения, как, например, в произведении А. Шнитцлера «Jugend in Wien. Eine Autobiographie.», когда автор подчеркивает работу слуховой памяти:

«Noch heute habe ich die Estamtam – Getanzeln im Ohr, die damals besonders beliebt waren, und aus einem bestimmten Grunde habe ich eine der Strophen *wörtlich* in der Erinnerung behalten» (Schnitzler 1985: 185).

Интенсивность процесса хранения информации представлена также наречиями – метафорами, эксплицирующими характер точности сохраняемой информации, например:

«...indessen ist mir durch diese fruchtlose Bemühung jenes Bild im Gedächtnis *unauslöschlich* geblieben» (Goethe 1989: 149),

и отрицательными частицами, которые функционируют в текстах немецкоязычных автобиографий в сочетании с вербальными метафорами забывания, например:

«Ich hatte sie *nie* aus dem Sinne *verloren*, und je heftiger meine Kusine sie als Ausbund aller Verwertlichkeiten darstellte, desto schmerzlicher blühte meine Liebe» (Sudermann 1922: 114-115).

Резюмируя вышесказанное, отметим: в экспликации статичного характера процессов памяти участвуют лексические единицы с семантикой процесса сохранения и хранения знаний о прошлом, локализации информации, ее формы, характеристик, субъективной оценки при участии дополнительных актуализаторов процесса сохранения. Особую роль в данном случае

играют контекстуальные синонимы и метафоры. В описании ситуации на лексическом уровне активизируются также семантические компоненты оценки качества, временной характеристики, четкости, объема хранящихся знаний о прошлом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брагина Н.Г. «И к былям небылиц без счету прилагал». О границах между памятью и воображением // Логический анализ языка. Между ложью и фантазией / Н.Г. Брагина. – М.: Изд-во Индрик, 2008. – С. 624-636.
2. Соколов Е.Н. Механизмы памяти / Е.Н. Соколов. – М.: Изд-во Московского университета, 1969. – 176 с.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

3. Большой психологический словарь / Ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Изд-во Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. 3-е изд. – 672 с. (БПС)

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Fontane Th. Meine Kinderjahre / Th. Fontane. – Frankfurt a/M: Insel Verlag, 1983. – 376 S.

Goethe J. W. von. Dichtung und Wahrheit / J.W. von Goethe // Werke, Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bände. – München: Verlag C.H. Beck, 1989. Band 10. – 806 S.

Kästner E. Als ich ein kleiner Junge war / E. Kästner. – Berlin: Eulenspiegel Verlag, 1977. – 181 S.

Mann K. Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht / K. Mann. – Berlin: Aufbau-Verlag, 1979. – 718 S.

Schnitzler A. Jugend in Wien. Eine Autobiographie / A. Schnitzler. – München: Aufbau-Verlag, 1985. – 372 S.

Schuttner B. von. Lebenserinnerungen / B. von. Schuttner. – Berlin: Verlag der Nation, 1968. – 668 S.

Sudermann G. Das Bilderbuch meiner Jugend / G. Sudermann. – Stuttgart: Gottasche Buchhandlung Nachfolger, 1922. – 403 S.

DISTINGUISHING FEATURES OF TEXT IMPLEMENTATION OF THE CATEGORY «MEMORY»: STATIVE ASPECT

(case study of the German language autobiographies)

A.S. Molchanova

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad

Being a complex multi aspect phenomenon, human memory is reflected in the language by means of specific lexical items which highlight the way of functioning its processes and forms. The article is devoted to the issue of investigating the distinguishing features of the category «MEMORY» text explication from the perspective of stative approach.

Key words: *memory, semantics, autobiography.*

Об авторе:

МОЛЧАНОВА Анна Сергеевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта; *e-mail*: annamolchanova2009@rambler.ru.

УДК 811.133.1

СИНКРЕТИЗМ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРОЗЕ С. ЖЕРМЕН
(на примере романа «*Chanson des mal-aimants*»)

Ю.Г. Новикова

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П.Астафьева, Красноярск

Синкретизм в стиле С.Жермен – это сплетение в ее романе разных выразительных средств для создания художественного образа. В снах и видениях героини это прежде всего развернутые метафоры, включающие анафорические повторы, антитезы, символы, синестезию, аффективные эпитеты, оксюмороны и другие приемы. Многие метафоры выполняют текстообразующую функцию.

Ключевые слова: синкретизм, видения, метафора, символ, синестезия, оксюморон, эпитет, антитеза.

Стилистическое мастерство романов Сильви Жермен и яркие, запоминающиеся образы, созданные ей, получили признание как критики, так и читателей. В сюжетах ее романов личные судьбы персонажей переплетены с их фантазиями и философскими рассуждениями автора. Особой живописностью стиля, связанного с трагичностью сюжета, отличается роман «*Chanson des mal-aimants*».

Поэтичность видений героини романа Лод-Мари и соответственно – образность авторской речи отмечает Р. Годар: «*Rêves et visions, s'ils donnent un sens à la narration, expriment une poétique du roman, la force visionnaire de l'auteure...*» [Godard 2006: 36]. Образы, по мнению Р.Годара, позволяют выразить невыразимое, они определяют, описывают личность героини через символы.

Художественные образы, создаваемые С. Жермен, – это сплетение разных выразительных средств, что позволяет говорить об их синкретизме. Само название романа отсылает к названию стихотворения Г. Аполлинера «*Chanson du mal-aimé*». У Аполлинера – песня нелюбимого, у Жермен – нелюбящих. Лод-Мари живет в окружении людей, не испытывающих к ней любви.

Книга начинается с развернутой метафоры, где шестидесятилетняя героиня, она же повествователь, говорит о своем одиночестве. Происходит двойная актуализация метафоры. Одиночество – это «театр под открытым небом», пьеса начинается ночью, на углу улицы, где нет ни деревца, ни птицы для декорации. Так говорится о рождении, точнее о том, как Лод-Мари была подкинута в лоточке из-под малины, который она называет колыбелью. Абзац наполнен горькой иронией и содержит несколько фразеологизмов (*prendre la poudre d'escampette*), в том числе и трансформированных (*d'un commun désaccord*). Театр возникает в тексте романа не раз (например, глава, где реальные персонажи ассоциируются с Орфеем и Эвридикой; монахини, содержащие бордель, приоткрывают героине кулисы своего театра, где ра-

зыгрывается непристойная комедия), а к концу романа образ спектакля-одиночества повторяется: финальный акт разыгрывается с декорациями из деревьев и птиц, но без персонажей, без диалогов, без действия. Есть только монолог, который некому слушать, и занавес падает на пустую сцену. Таким образом, метафора жизни как театра выполняет текстообразующую функцию.

Многие метафоры перерастают в символы. Это прежде всего природа в разных ее проявлениях. Например, в Пиренеях героиня чувствует сильное притяжение горы, называя ее своей семьей: *Ma famille, mon origine, mon socle, c'était elle*. Развивая далее этот олицетворяющий образ, Лод-Мари называет гору своей матерью. Лишенная родителей, она ищет свою семью среди деревьев, а позже – среди книг: *Après les arbres, je me découvrais une nouvelle famille: les livres*. На первой странице романа фигурирует генеалогическое древо. Переносный, стершийся смысл слова *arbre* оживляется развернутой метафорой: *un bonzai tout ébranché, cul-de-jatte côté racines*. Генеалогическое древо героини – это бонзай, крошечное дерево, и у нее оно без ветвей и корней. В другой главе героиня говорит, что корни она выдумала, ее вдохновили на это деревья. В минуты крайнего ужаса девушка взбирается на дерево, оно спасает ее, это растение-лошадь *cheval végétal*, она скачет на нем к солнцу. Деревья живые, они смеются: *le rire des arbres*, и придают ей силы.

Деревья более деликатны, чем люди: *les arbres ont plus de délicatesse que les gens*. Героиня персонифицирует дерево-мимозу, разговаривает не только с мимозой, но и с ее запахом. Деревья могут приобретать неожиданный облик женщин: *femmes-merisiers*, слышать вопросы и говорить.

Многочисленны образы птиц. Метафоры-птицы пронизывают весь текст: *aigle royale, aigles blancs, colombe, tourterelles, hibou, chouette, merle, hirondelle, coucou, tétras*. Многие из них становятся символами. Героиню называют белым дроздом – *merle blanc*, затем она сама идентифицирует себя с ним, с кукушкой – *coucou blanc*, поскольку была подброшена, но ее символ – голубь; она хотела бы превратиться в голубя: *j'aurais bien aimé me transformer en colombe*. Известно, что в разных традициях голубь символизирует дух жизни, света, чистоту, переход из одного состояния в другое. В христианстве это еще прощение, символ спасенной души. Лод-Мари, воспитанная в монастыре, может ассоциировать голубей с монахинями. Названия птиц сопровождаются глаголами, характеризующими их действия: *s'envoler, picorer, couvrir*, а также другими словами этого лексического поля (упомянем, например, метафорический эпитет *une femme oisifiée*). Символично название отеля, куда устроилась работать Лод-Мари – «*Les Palombes*» (Сизые голуби).

В том случае, когда образу животного придается большое значение, автору не хватает слов, и он создает новые. Так владельцы постоянного двора, где работала какое-то время героиня, поклонялись культуре медведя и сами

стали приобретать его черты: *La grande ourse, c'était elle*. Повествователь называет их *les ursides*, термин, означающий семейство медведей. Образ развивается и появляются неологизмы: *oursiforme, oursolatre, oursifié*.

Эпитеты входят в состав метафоры или сами становятся метафорическими. Самый частотный в тексте эпитет – *blanc*. Белизна характеризует героиню внешне – она альбинос: *blanche comme du lait caillé*, иногда эпитет «белый» ей кажется недостаточным и она говорит о себе: *livide, blafarde* (мертвенно бледная, как зимняя луна). Белизна может быть подозрительной: *blancheur suspecte*, но белизна цветущих вишен так восхищает ее, что она задает себе вопрос, не относятся ли они с ней к одному семейству. Но, к ее сожалению, альбинизм цветов эфемерен и прекрасен, а ее альбинизм незыблем и создает проблемы. Героиня идентифицирует себя то с мешком муки: *blancheur du sac de farine*, то с белой жердью: *échalas blanc*, то с костью каракатицы: *blanche, comme un os de seiche...* но затем этот эпитет приобретает символическое значение: мечтая о своих родителях, Лод-Мари представляет себе их птицами, белыми орлами. Здесь эпитет *blanc* содержит позитивно-возвышенную коннотацию.

Одним из излюбленных средств автора является синестезия, одновременное восприятие ощущений, относящихся к разным чувствующим системам. В анализируемом романе часто смешиваются визуальные и аудитивные ощущения. Повествователь, рассуждая по поводу нетленности тела святой Бернадетты, утверждает: тело святого – это язык: *corps-langage*. Синестетическая метафора продолжается: тело звучит как божественная поэма: *les reliques seraient alors autant de strophes arrachées à ce poème secret*.

Мощи-реликвии называются строфами, вырванными из поэмы с магическими словами. Интересна связь аудитивных и ольфактивных восприятий: *le parfum du mimosa me parlait*, аромат мимозы говорил со мной. Девушка слышит шепот запаха, движение звука и аромата соединяются в ее восприятии. Чтобы точнее описать свои ощущения повествователь употребляет неологизм-наречие: *Le mimosa s'est éteint... il s'est tu olfactivement*.

Синестетические метафоры занимают значительное место в текстах С. Жермен. Например, в одном из снов героини девочка собирает метлой поцелуи. Сначала это звуки: *Une nuée de bruits s'est échappée de la poubelle*. Далее это предметы, которые можно увидеть: *Il a regardé le sol parsemé de trous et de baisers errants*. Слово «поцелуй» объединяет аудитивное и визуальное ощущения.

Противопоставления разных типов: микро- и макроструктуральные (термины Ж. Молинье, см. [Molinié 1993: 114-147]) пронизывают весь текст романа. Среди микроструктуральных оппозиций наиболее часты оксюмороны, которые как бы передают двойственность восприятия повествователя. Они наблюдаются внутри развернутых метафор: *fredonnement de silence, fredon de silence* – трель молчания, *je les écouterais se taire* – я буду слушать их молчание, *flambeaux de neige incandescente* – факелы раскаленного снега,

torrent de feu – поток огня, *dialogue muet* – немой диалог.

Антитеза может быть обоих типов. Микроструктуральная антитеза, назовем ее локальной, реализуется в пределах фразы: *état paradoxal de lucidité et d'onirisme* – парадоксальное состояние ясности сознания и сновидений; *le haut et le bas se renversaient, le dehors et le dedans se confluaient* – героиня попадает в какую-то внутреннюю пропасть, где переворачиваются верх и низ, сливаются наружное и внутреннее.

Макроструктуральная или магистральная антитеза представляет больший интерес, поскольку она также выполняет текстообразующую функцию. В романе это оппозиция «голос – тишина» или «молчание». Различные голоса слышит героиня в своих снах и видениях. Это голоса реальных людей, животных и даже предметов и явлений: *la voix du temps*. На берегу моря Лод-Мари слышит голоса морских птиц, затем начинается галлюцинация, и ей слышится голос попавших в беду людей. Это один, коллективный голос, как если бы у этих умирающих на плоту людей, был один огромный рот, умоляющий спасти. Читателю может представиться картина Т.Жерико «Плот Медузы», но голос умирающих обращается именно к ней, Лод-Мари. Затем этот голос становится голосом гигантской мумии, которая упрекает героиню в том, что ее сердце скупое, оно бьется медленно и не может вернуть им жизнь. И голос превращается в стон. «Что бы я ни делала, я всегда виновата» – говорит героиня. Не представлена ли в этом ее видении ее душа: пережив столько горя, она чувствует свою ответственность за беду других. Голос персонифицируется, Лод-Мари может подружиться с ним: *De cette voix vibrante j'ai fait mon amie*. Но героиня ценит тишину, сама она предпочитает молчать, говорит только при необходимости. По возвращении из Парижа в горы ей приходится снова привыкать к тишине и одиночеству: *il me fallait me réhabituer au silence, à l'isolement*. В ее видениях молчат даже все животные. Эта тишина изнурительна, она давит: *leur silence était écrasant* и звенит: *le silence sonnait en moi* (оксюморон) в ее душе. Если придут друзья, она будет слушать их молчание: *je les écouterai se taire*. Тишина становится метафорой смерти: *quand le silence m'aura entièrement consumée...*

Убедительной иллюстрацией синкретизма в стиле С.Жермен может служить целая страница развернутой метафоры, где героиня говорит о том, что значит для нее, какое воздействие на нее производит голос Эдит Пиаф. К сожалению, рамки статьи не позволяют привести весь этот фрагмент, который содержит одновременно такие стилистические средства как образные сравнения: *moins comme un feu que comme le corps d'un animal familier*, анафору: *le corps d'une chienne* – последовательно вводящую три фразы, восходящую градацию: *chienne vagabonde, inapprivoisable, en cavale*, персонификацию: *de cette voix vibrante j'ai fait une amie*, синестезию: *bain sonore*, аффективные эпитеты: *amie braque et généreuse*, антитезу: *sauvage et cependant familier*. Конвергенция этих фигур и тропов, не перегружая текст, придает ему необычайную экспрессивность.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015.

Сочетание стилистических приемов в приведенных примерах убеждает, таким образом, в умении С.Жермен создавать рельефные, поэтические образы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Godard R. Itinéraires du roman contemporain / R. Godard. – Armand Colin, 2006. – 288 p.
2. Molinié G. La stylistique / G Molinié. – Paris, 1993.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Germain S. Chanson des mal-aimants / S. Germain. – Paris: Gallimard, 2005.

**THE SYNCRETISM OF MEANS OF EXPRESSIVENESS
IN THE PROSE OF S.GERMAIN**

(on the example of the novel «Chanson des mal-aimants»)

I.G. Novikova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev,
Krasnoyarsk

The syncretism in S.Germain style presents a mixture of different expressive means for creating an artistic image in the novel. In heroine's dreams and visions the authors tends to use developed metaphors including anaphoric repetitions, antitheses, symbols, synesthesia, affective epithets, oxymorons and other stylistic devices.

Key words: *syncretism, vision, metaphor, antithese, symbol, synesthesia, epithets, oxymoron.*

Об авторе:

НОВИКОВА Юлия Григорьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германо-романской филологии и иноязычного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, *e-mail:* novikova@kspu.ru.

УДК 811.161.1'37

**ГЛАГОЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ НА ОСНОВЕ
АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕСТАНДАРТНОЙ
ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА**

Е.В. Прокутина

Тобольский индустриальный институт
(филиал Тюменского государственного нефтегазового университета),
Тобольск

В статье рассматривается один из основных и продуктивных способов глагольного словообразования в нестандартной лексике современного русского языка на основе английских заимствований – морфологический способ.

Ключевые слова: *заимствование, нестандартная лексика, морфологическое словообразование, аффиксация.*

Глобализация современного общества влияет на все сферы жизни, в том числе и на изменения языковой культуры личности и общества в целом. Внешним проявлением языковой глобализации служит огромное распространение английского языка, прежде всего за счет роста сети интернет, где большая часть информации фиксируется и передается именно на этом языке.

Попадая в русский язык, английские слова достаточно быстро ассимилируются и адаптируются к его системе, особенно в разговорной лексике. Заимствованные англицизмы не остаются в статично неизменном виде, а начинают активно образовывать новые слова. В настоящее время в современном русском языке, как отмечается многими лингвистами, происходит так называемый «деривативный взрыв» – активизации различных словообразовательных моделей, на основе которых образуются новые слова. Так, Е.А. Земская утверждает, что типичной чертой современного русского языка является «расцвет неузуального словообразования, распространяющегося не только в языке художественной литературы и разговорной речи (что было свойственно прошлым эпохам), но и в языке газет, любых средств массовой информации, устной публичной речи» [Земская 1996: 138].

В современной лингвистике под термином «адаптация» понимается процесс приспособления иноязычного слова к системе заимствующего языка, т.е. процесс изменения англоязычного слова под влиянием языковой системы русского языка в ходе его графического, фонетического, семантического или словообразовательного освоения.

Словообразовательная адаптация представляет собой перенос способов и моделей словообразования из языка-источника в заимствующий язык и последующее морфологическое и семантическое приспособление иноязычного слова к новым условиям его функционирования или изменение морфологической и семантической структуры уже существующих в языке слов под влиянием аналогичных процессов в языке-источнике.

Необходимо отметить особую роль реализации заимствованного слова именно в словообразовательной сфере языка-реципиента, так как появление производных у заимствованных слов, образование словообразовательных цепочек или гнезд на базе заимствований подкрепляет и лексико-семантическую ассимиляцию иноязычной лексики. Еще академик В.В. Виноградов, говоря о важности изучения законов словообразования, отмечал, что «в области словообразования особенно наглядно выступают внутренние законы развития языка. Образование новых слов происходит по тем моделям, по тем словообразовательным типам, которые уже установились в языке или вновь возникают в связи с выделением новых основ и исследованием новых аффиксальных элементов, в связи с развитием и усовершенствованием системы словообразования» [Виноградов 1975: 167]. Так, заимствованное слово, участвующее в образовании новых слов по типам и моделям заимствующего языка, подчиняется внутренним законам данного языка. Продолжая оставаться иноязычным по происхождению, оно в опре-

деленной мере теряет иноязычную окраску тогда, когда в результате словообразовательного акта реализуется в дериватах-производных, содержащих в своей структуре аффиксальные элементы языка-преемника. Таким образом, заимствованное слово в русской словообразовательной системе приобретает независимость от языка-источника и словотворческие способности его проявляются наравне с исконной лексикой.

Одним из способов заимствования англицизмов в нестандартной лексике современного русского языка является словопроизводство, занимающее, согласно нашему исследованию, второе место по количественному показателю (25%).

Основным способом образования, как для узусальной лексики, так и нестандартной, является морфологический способ – образование новых слов от существующих в языке основ при помощи словообразовательных морфем. Согласно нашему исследованию, самая большая часть новых слов образована именно морфологическим способом словопроизводства.

Образование слов происходит на базе заимствованной основы (слова) с помощью присоединения словообразовательных аффиксов русского языка по известному образцу (модели), по аналогии. Значение нового слова складывается из значения производящей основы – заимствованного англицизма – и сочетающегося с ней аффикса.

Способы словообразования различаются в соответствии с опорой на словообразовательные средства, при помощи которых образуются производные слова. В морфологическом словообразовании различают такие способы, как аффиксальный, безаффиксный и смешанные способы словообразования.

Самым продуктивным способом словообразования, как показал анализ языкового материала, является аффиксация – создание новых слов путем присоединения к основе слова тех или иных словообразовательных элементов – аффиксов.

По частеречной принадлежности производных слов, аффиксальное словопроизводство чаще имеет место всего при заимствовании глаголов – 58% (82 ед.), реже таким способом заимствуются имена существительные – 27% (38 ед.) и прилагательные – 15% (21 ед.).

Рассмотрим образование глаголов в нестандартной лексике современного русского языка на базе английских заимствований.

Суффиксальный способ является наиболее продуктивным из всех разновидностей аффиксации. Наиболее частотными при образовании глаголов являются суффиксы: *-и-(ть)*, *-а/-я-(ть)*, *-ану/-ну-(ть)*, *-ова-(ть)*.

Наибольшее число глаголов образовано от заимствованной основы при помощи суффикса *-и-(ть)* – 43% (35 л.е.). Регулярный и продуктивный словообразовательный суффикс образует чаще всего переходные глаголы с общим значением действия, имеющее различное отношение к тому, что названо мотивирующим словом. Например, от англ. *boot* (перезагружать компьютер) → *бутить*, от англ. *gift* (подарок) → *гифтить*, от англ. *deny*

(отрицать, отказывать) → *денаить*, от англ. *friend* (друг) → *френдить*, от англ. *happy birthday* (счастливый день рождения) → *хэпибёздить*, от англ. *pickup* (знакомится с кем-л., завести знакомство) → *пикапить* и др.

По данным нашей картотеки, при помощи суффикса **-а-/-я-(ть)** образуется 27% глаголов (21 л.е.). Этот словообразовательный суффикс является регулярным, но непродуктивным, образует как переходные, так и непереходные глаголы несовершенного вида с общим значением действия. Так, от основы английской лексемы в русском языке образуются следующие глаголы: от англ. *clean* (чистить) → *клинать*, от англ. *come* (приходить) → *камать*, от англ. *like* (нравиться) → *лайкать*, от англ. *job* (работа) → *джобать*, от англ. *talk* (разговор, беседа) → *токать* и др.

Менее частотным при образовании глаголов в нестандартной лексике является суффикс **-ану-/-ну-(ть)** – 20% (16 л.е.). Суффикс **-ану-/-ну-(ть)** является регулярной и достаточно продуктивной в разговорной речи формообразовательной единицей, образующей глаголы со значением «однократно, а также резко, неожиданно или интенсивно совершить действие». Глаголы с данным суффиксом сопровождаются отчетливо выраженной экспрессией. Чаще всего они обозначают действие и состояние отрицательной направленности. Например, от англ. *kill* (убить) → *кильнуть / килануть*, *take* (делать) → *мейкануть*, от англ. *send* (отправить) → *сендануть*, от англ. *VIP* (особо важная персона) → *випануть*, от англ. *PR* (связи с общественностью) → *пиарнуть* и др.

Глаголы, образованные при помощи суффикса **-ова-(ть)** – 12% (10 л.е.), выражают общее значение действия, которое имеет отношение к тому, что названо мотивирующим словом: от англ. *gift* (подарок) → *гифтовать*, от англ. *lose* (терять, проигрывать) → *лузовать*, от англ. *zip* (архиватор *zip*) → *зиповать* (использовать архиватор *zip*), от англ. *shopping* (поход по магазинам) → *шопинговать*, от англ. *friend* (друг) → *френдовать*, от англ. *crazy* (псих, сумасшедший) → *крезовать* и др. Все глаголы с суффиксом **-ова-/-ева** мотивированы либо существительными, либо прилагательным.

Девушки тонко чувствуют запах денег. Поэтому будь готов оставить на баре немалые наличные – прайсовать ее ты будешь долго (Ночной клуб «21 век».nc21vek.by.ru).

Поскольку я давно читаю ЖЖ, то буду френдовать тех, кто мне давно симпатичен (Политика френдования.rozandtiv.livejournal.com). *До того, как лично президент Ющенко не стал, извините, «попсовать» Цуркана и его коллег, никто ни о Цуркане, ни о коллегах не слышал* (federal.org.ua/.../komu-nuzhen-donetskii-separatizm).

Випы (vip) на вертолете собираются увипать на Курилы, так что у меня появляется уникальная возможность випануть с ними (diesel-cool.webm.ru/raznoe/news). *Выходит – и тут не упустили возможности пиарнуть персонажей...* (Движение БХ – «Единство» по-березниковски. berforum.ru).

Префиксальный способ словообразования в нестандартной лексике рус-

ского языка, по частеречной принадлежности, также наиболее характерен для глаголов. Префиксы, уточняя и дополняя семантику слова, к которому присоединяются, выполняют модифицирующую функцию. При этом не происходит изменение лексико-грамматической принадлежности деривата по сравнению с базовым словом.

В словообразовательных процессах участвуют как исконные, так и заимствованные префиксы, которые главным образом являются префиксами греческого и латинского происхождения, например: *анти-, де-, ко-, микро-, пре-, про-, ре-, супер-, экс-*. Данные префиксы являются интернациональными, что подтверждает факт их наличия во многих языках. Однако для нестандартной лексики образование слов при помощи иноязычных приставок, имеющих в общенародном русском языке высокую продуктивность, нехарактерно.

По результатам анализа, в нестандартной лексике, основанной на базе заимствованных англицизмов, наиболее частотными глагольными префиксами являются: *за-, по-, на-, о-/об-, от-, при-* и др. Например, *за-*: *завиповать* (от англ. *VIP* (особо важная персона) – вести себя важно, стать важным), *закисать* (от англ. *kiss* – целовать), *запиарить* (от англ. *PR* – связи с общественностью), *заюзать* (от англ. *use* – использовать, употреблять), *замылить* (от англ. *e-mail* (электронная почта) – отправить по электронной почте), *зафрендить* (от англ. *friend* (друг) – добавить человека в друзья на каком-либо социальном ресурсе), *заонлайнить* (от англ. *on-line* (в состоянии подключения) – подключиться к сети, находиться в состоянии подключения), *заджобать* (от англ. *job* (работа) – заработать), *засмайлить* (от англ. *smile* (улыбка) – поставить смайлик в конце сообщения), *заголливудить* (от англ. *Hollywood* – весело проводить время, отдыхать);

по-: *поаскать* (от англ. *ask* – спрашивать, просить), *поспикать* (от англ. *speak* – разговаривать, говорить), *початиться* (от англ. *chat* – болтать), *покрейзить* (от англ. *crazy* (сумасшедший) – шумно, бурно выражать свои эмоции), *пошопить* (от англ. *shop* (магазин) – пойти в магазин), *погамить* (от англ. *game* (игра) – играть в компьютерную игру), *пофлудить* (от англ. *flood* (поток, наводнение) – писать большое количество одинаковых сообщений, порождать бессмысленные потоки информации);

на-: *наэсэмэсить* (от англ. *SMS* (служба коротких сообщений) – отправить сообщение), *налузерничать* (от англ. *loser* (неудачник) – проиграть), *набрендить* (от англ. *brand* (торговая марка) – вывести на рынок несколько брендов), *нашопинговать* (от англ. *shopping* (поход по магазинам) – купить что-либо), *нагламурить* (от англ. *glamour* (блеск, очарование) – придать блеск, очарование), *намэйлить* (от англ. *mail* – отправить электронной почтой);

о-/об-: *опонсачить*, *опонсечь* (от англ. *popular* – начать работать в стиле поп-музыки, приблизиться к стилю поп-музыки; стать популярным), *олейбачить* (от англ. *label* (ярлык, этикетка) – приклеить ярлык), *огламурить* (от

англ. *glamour*– придать блеск, очарование), *обуть* (от англ. *boot* (загружать) – сделать дискету загружаемой).

Если я Вас не зафрендил в ответ, то, скорее всего, я просто достиг ограничения по количеству френдов (zhukoffsky.livejournal.com). Боюсь заголливудить в Витебске (www.rover-club.by).

Полистал модные журналы, отправился шопинговать. Нашоппинговал белые штаны... (phantomik.livejournal.com).

Вернуть ему [фильму «Тихий Дон»] национальное своеобразие наследник Сергея Бондарчука Федор вряд ли стремился, понимая утопичность этой задачи, – функция его, скорее всего, сводилась к тому, чтобы привести материал в соответствие с современным телевизионным форматом, несколько дополнить и отлакировать, «огламурировать» с помощью нынешних компьютерных технологий (www.kommersant.ru).

Как видно из приведенных выше примеров, все производные слова с заимствованной основой-англицизмом обладают яркой эмоционально-оценочной окраской с различными оттенками сниженности. Как справедливо отмечает В.В. Химик, механизм формирования всех подсистем нестандартной лексики в целом одинаков: «то же последовательное снижение, то же тяготение к неожиданной образности, негативной оценке, к языковой игре и эпатажу как действие творческого приема отстранения» [Химик 2000: 41]. Экспрессивность образующихся лексем достигается за счет прибавления к заимствованной основе русских аффиксов соответствующих частей речи, прежде всего это специфические разговорно-просторечные, стилистически маркированные, способствующие стилистическому снижению производных слов форманты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии // Избранные труды: исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1975. – С.166-220.
2. Земская Е.А. Активные вопросы словопроизводства // Русский язык конца XX столетия (1985-1995) / Е.А. Земская. – М.: Яз. рус. культуры, 1996. – С. 90-141.
3. Химик В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен / В.В. Химик. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2000. – 272 с.

WORD-BUILDING OF VERBS BASED ON ENGLISH LOANS IN THE NON-STANDARD VOCABULARY OF THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE

E.V. Prokutina

Tobolsk Industrial Institute

(branch of Tyumen State Oil and Gas University), Tobolsk

The article deals with one of the main and productive ways of word-building of verbs in the non-standard vocabulary of the modern Russian language based on English loan words – a morphological method.

Key words: *borrowing, non-standard vocabulary, morphological word-building,*

affixation.

Об авторе:

ПРОКУТИНА Елена Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин Тобольского индустриального института (филиал Тюменского государственного нефтегазового университета), *e-mail*: e-prokutina@mail.ru.

УДК 415.2:43-07

**ТЕКСТЕМЫ, СОДЕРЖАЩИЕ КОНСТИТУЕНТ РАЗ,
В СТРУКТУРЕ ОТНОШЕНИЙ ОДНОВРЕМЕННОСТИ
В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
И ВАРИАНТЫ ИХ ПЕРЕДАЧИ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Е. Н. Радченко

Брянский государственный университет им. акад. Г.И.Петровского,
Брянск

В статье рассматриваются вопросы, связанные с функциональными особенностями лексических единиц при реализации аспектуально-таксисных отношений одновременности. Материалы и выводы могут быть использованы в практике преподавания русского и немецкого языков.

Ключевые слова: функциональная грамматика, функционально-семантическое поле, таксис, одновременность.

Идея этноуникальности каждого языка была и остается одной из популярных в научном сообществе. Результаты подобных исследований подчеркивают неоспоримость того факта, что «каждый язык концептуализирует и оформляет действительность в соответствии с собственной системой единиц и отношений, в соответствии с собственной структурой» [Авдеев 2005: 6], причем, любое лингвистическое моделирование мира национально окрашено (см. [Лебедева 2005: 79]), так как «нельзя познать сам по себе язык, не выйдя за его пределы, не обратившись к его творцу, носителю, пользователю – к человеку, к конкретной языковой личности» [Караулов 1987: 7].

Наше внимание привлёк вопрос об общих и различных чертах в русском и немецком языках, касающихся функционирования и роли отдельных лексических конститuentов в структуре функционально-семантического поля (ФСП) таксиса. Структуру функционально-семантического поля таксиса для русского языка подробно описал в своих трудах А. В. Бондарко как компактный (с четко выделяемыми центрами) подтип с полицентрической структурой, центральными компонентами которого являются, в том числе, и определенные лексические элементы (см. [Бондарко 1984, 1987]).

Лексические элементы/маркеры играют важную роль в дифференциации характеристик основных языковых моделей, структурирующих аспектуаль-

но-таксисные отношения вообще и отношения одновременности в частности. Например, обращает на себя внимание часто употребляемые в речи тексты с временной экстенцией, содержащие лексический конституент *раз*, о которых и пойдет речь в данной статье.

Наиболее репрезентативными, на наш взгляд, являются случаи употребления указанных текстов в сложноподчиненных предложениях с придаточными времени:

Всякий раз, когда его круговая тревожная мысль, подходила к этому месту, он открывал свой портфель (Улицкая).

Танин запах обострялся всякий раз, когда он вылезал из постели и возвращался в нее (Улицкая).

Именно тексты со структурным строением «определяющее местоимение + существительное *раз* в единственном числе» (*всякий раз / каждый раз*) наиболее часто употребляются в СПП времени с союзом *когда*. Тексты данной структуры эксплицируют семантику неопределенной повторяемости событий, связывая единичность с множеством составляющих, и содержат указание на множество через единичные компоненты. Данная область значений находится на пересечении ФСП аспектуально-таксисных отношений и ФСП количественности.

Часто о повторяемости событий можно судить по способу действия (СД) глагола, в таких случаях данные тексты являются лишь интенсификаторами семантики неопределенной повторяемости/множественности:

Она искала убежавшую Мурку, всякий раз, когда попадала в затруднительное положение (Улицкая). / Она искала убежавшую Мурку, когда попадала в затруднительное положение.

Иными словами, тексты с временной экстенцией, содержащие лексический конституент *раз* и его формы, позволяют говорить о точном/ неточном количестве повторений описываемых событий и о периоде их повторяемости, что позволяет нам отнести данные отношения к аспектуально-таксисным отношениям одновременности мультипликативных действий.

Интересен тот факт, что перевод русской тексты *всякий раз* (эксплицируется сема «раздельность») варьируется автором переводной версии как: *jedesmal* (*каждый/всякий раз*); *immer* (*всегда*), что приводит к экспликации добавочной семы в данном примере *immer* (*всегда*) – компонент «совокупность» / «тотальность». Такая содержательная замена не повлияла на средства представления семантики повторяемости, а именно: *jedesmal* – анафорическое ориентационное обстоятельство симультанного типа; *immer* – анафорическое ориентационное обстоятельство симультанного типа, а лишь на средства языковой реализации релевантной семантики с дополнительным семантическим оттенком (наречия с семантикой тотальности):

... sie die weggelaufene Katze suchte, die sie immer brauchte, wenn eine Situation sie überforderte (Ulitzkaja).

Jedesmal, wenn seine besorgten Gedanken an diesem Punkt ankamen, öffnete er seine Aktentasche (Ulitzkaja).

Tanjas Geruch verstärkte sich jedesmal, wenn er aus dem Bett gekrochen war und wieder zurückkehrte (Ulitzkaja).

Также в немецком языке наблюдается употребление дополнительных лексических маркеров для усиления семантики повторяемости событий / мультипликативности действий в виде анафорических ориентационных обстоятельств симультанного типа, что еще ярче эксплицирует сему множественности: *возвращался / wieder zurückkehrte* – где семантика немецкого глагола *zurückkehren / возвращаться* дополняется семантикой анафорического ориентационного обстоятельства симультанного типа *wieder / снова*, которое эксплицирует сему неограниченной повторяемости действий и играет роль семантического интенсификатора.

В немецком языке возможно употребление темпорально-акциональных групп как эквивалента СПП времени:

Таня всякий раз, когда они встречались, просила отца (Улицкая).

Bei jeder Begegnung bat Tanja den Vater, ihr zu erzählen (Ulitzkaja).

Всякий раз, когда они встречались / bei jeder Begegnung – номинализация относится к определенному виду перестроек структуры предложения при переводе с русского языка на немецкий. Рекуррентным случаем является факт свертывания предложения в один член предложения, например, им может быть предложная группа, в которой сохраняется предикация исходного языка, что наглядно демонстрирует приведенный пример. Наличие скрытой предикативной линии в тексте ПЯ (язык перевода) позволяет считать, что темпоральный смысл формы финитного глагола несовершенного вида русского языка присутствует в тексте ПЯ имплицитно (*bei jeder Begegnung (при каждой встрече/ всякий раз, когда они встречались)*) (см. [Микитенко 1982: 11]). Данная содержательная замена повлияла на средства представления семантики повторяемости, но не повлияла на экспликацию семантики одновременности и мультипликативности описываемых событий.

Сделанные выводы верны и для предложений с однородными сказуемыми, где однородные сказуемые связаны интонационно (без союза). Причем, графически возможен вариант представления связи однородных сказуемых таким знаком препинания как точка (что встречается крайне редко):

Приходила Василиса Гавриловна, ... приносила клюквенное пирье и темное печенье. Два раза приводила дочку (Улицкая).

Wassilissa Gawrilowna kam sie besuchen, ... sie brachte Moosbeerensaft und dunkles Gebäck. Zweimal hatte sie die Tochter mit (Ulitzkaja).

Приходила ..., ... приносила..., Два раза приводила.... – к семантическому наполнению ФСП тасиса данную конструкцию нам позволяет отнести реализация релевантных категориальных признаков ФСПТ, а именно: временные отношения между выражаемыми событиями (фактами, действиями и т. п.) безотносительно к моменту речи; целостность временного периода [Бон-

дарко 1984: 76].

Выделение структуры *два раза приводила дочку* в отдельное полное предложение в немецком языке (*Zweimal hatte sie die Tochter mit.*) связано, по нашему мнению, с актуализацией семы количественности описываемого процесса (сочетание количественных числительных с существительными, реализация семы «кратность»). При переводе происходит замена указанной синтаксической структуры полным простым предложением. Мы связываем это с более жесткими грамматическими структурными нормами построения предложений в немецком языке по сравнению с русским. Подобная замена делает немецкий аналог более доступным для понимания читателей, не знакомых с правилами русской грамматики. Доминирующий акцент сдвигается в конструкциях с количественными числительными на выражение семы определенной количественности, а таксисные отношения становятся фоновыми.

Рассматриваемые текстемы встречаются и при экспликации семантики одновременности в совокупности с семантикой единичности действия, репрезентируемой финитным глаголом + *(один) раз / как раз*:

Kогда он вошел, держа на весу подготовленные к операции руки, она как раз проводила скальпелем разрез по обработанной поверхности (Улицкая).

Als er den Operationssaal betrat, schon gewaschen, bereit zur Operation, setzte sie gerade das Skalpell an, um die vorbereitete Bauchdecke aufzuschneiden (Ulitzkaja).

Исходя из семантики СД финитных глаголов, а именно: *войти* – процессно-результативный СД; *проводить* – эволютивный СД, мы выделяем языковые ситуации одновременности целостного факта процессу.

В.С. Храковский характеризует данные ситуации как ситуации неполной одновременности [Храковский 2003]. Из приведенных примеров видно, что рамки временного периода одной ситуации локализуются в рамках временного периода другой ситуации, то есть данные ситуации составляют переходную зону микрополей одновременности и разновременности.

Так как только соотношение видо-временных форм финитных глаголов не является достаточным для реализации всех основных функциональных признаков, то для экспликации семы одновременности в таких предложениях введены лексические маркеры (в конкретном примере текстема *как раз / gerade*), которые и являются одними из основных носителей требуемой аспекуально-таксисной семантики.

Анализируемый материал позволяет утверждать наличие существенных межъязыковых различий, которые проявляются в наличие определенных лакун, компенсаторно нигилируемых средствами смысловой конкретизации и сверхперевода. В качестве предварительных выводов можно также констатировать следующие положения:

– полученный результат позволяет говорить о качественных и количественных характеристиках текстом с временной экстенцией, содержащих лек-

сический конституент *раз*;

– количественные характеристики позволяют выделить в аспектуально-таксисных отношениях одновременности отношения одновременности однократных / мультипликативных действий с указанием точного/неточного количества повторений описываемых событий, где семантика доминантных таксисных отношений передается сочетанием финитных форм глагольных сказуемых и контекстным окружением. Исключение или введение данных лексических маркеров не нарушает логической цепочки временного соотношения протекания событий, они играют роль лишь семантического катализатора или временного уплотнителя;

– качественные характеристики анализируемых текстом говорят об их необходимости, так как видовое соотношение представленных глагольных сказуемых не позволяет говорить об отношениях одновременности и не позволяет однозначно судить об отношениях повторяемости/единичности событий. Исключение подобных маркеров может привести к изменению сюжетного плана развития событий, изменение вектора следования описываемых событий, а аспектуально-таксисные отношения становятся фоновыми при основном семантическом значении.

В дальнейшем представляется актуальным системное описание и детальная характеристика отдельных конституентов ФСП аспектуально-таксисных отношений для русского и немецкого языков с акцентом на национальную и культурную специфику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев Ф.Ф. Эта загадочная категория вида / Ф.Ф. Авдеев // Проблемы изучения живого русского слова на рубеже тысячелетий. Материалы 3 Всероссийской научно-практической конференции. Ч. 1. – Воронеж: ВГПУ, 2005. – 328 с.
2. Бондарко А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л., 1984. – 136 с.
3. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализация. Таксис / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1987. – 348 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов / Отв. ред. Д.Н. Шмелев. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
5. Лебедева Е.К. Принципы функционально-коммуникативной грамматики и проблемы категории причинных отношений в русском языке / Е.К. Лебедева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. – 2005. – №3. – С. 79-98.
6. Микитенко Е.И. Немецкие текстовые эквиваленты временных форм украинского языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04, 10.02.02 / Е.И. Микитенко; Одесский гос. ун-т. – Одесса [б.и.], 1982. – 20 с. – На правах рукоп.
7. Храковский В.С. Категория таксиса (общая характеристика) / В.С. Храковский // Вопросы языкознания. – 2003. – №2. – С. 32-54.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Улицкая Л. Казус Кукоцкого: Роман / Л. Улицкая. – М.: Эксмо, 2006. – 464 с.
Ulitzkaja L. Reise in den siebten Himmel: Roman / L. Ulitzkaja. – Verlag Volk & Welt GmbH Berlin, 2001. – 512 S.

THE TEXTEMES CONTAINING THE CONSTITUENT «РАЗ»

**IN THE STRUCTURE OF RELATIONS OF SIMULTANEITY
IN RUSSIAN AND WAYS OF THEIR GERMAN TRANSLATION**

E.N. Radchenko

Bryansk State University named after Academician I.G.Petrovsky, Bryansk

The article focuses on the issues related with some peculiarities of the functional role of the lexical constituents by the realization of the taxis relations of simultaneity. The ideas and conclusions of the paper can be used in teaching Russian and German.

Key words: *functional grammar, functional-semantic field, taxis, simultaneity.*

Об авторе:

РАДЧЕНКО Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры немецкого языка Брянского государственного университета им. акад. Г.И.Петровского; *e-mail:* lenarad71@mail.ru.

УДК 811.112.2

**К ВОПРОСУ О ГИБРИДНОМ СЛОВООБРАЗОВАНИИ
В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

О.Н. Сатковская

Приокский государственный университет, Орёл

Статья посвящена одной из актуальных тенденций современного немецкого словообразования, а именно, гибриднему словообразованию. Немецкий язык в последнее время значительно обогатил свой словарный состав лексемами, образованными из эндогенных и экзогенных составных частей.

Ключевые слова: *заимствование, словообразование, эндогенное и экзогенное словообразование, гибридное словообразование, окказионализмы.*

Язык является существенным элементом развития человека и общества. Он тесно связан со всеми социальными процессами и выполняет как коммуникативную, так и когнитивную функции, т.е. язык используется не только как средство общения в обществе, но и как средство обобщающего отражения реальности в сознании каждого человека. В процессе взаимодействия человека с окружающей средой возникают различные ситуации, которые должны быть решены человеком с помощью языковых средств. В словообразовании появляются изменения, инновации и тенденции. Одной из таких тенденций в немецком языке является словосложение эндогенных и иностранных частей.

И. Барц [Barz 2008: 47] указывает на то, что специфика немецкого языка базируется не только на том, что немецкий язык заимствует из английского много суффиксов и префиксов, но и на том, что из английского языка перенимаются морфологически неизменные простые и сложные лексемы. Много исследований посвящено заимствованиям из различных языков.

Прежде латинизмы, грецизмы, галлицизмы и итальянизмы активно принимали участие в словообразовании, но на современном этапе преимущественно заимствованные англицизмы используются в качестве непосредственных составляющих сложных слов в немецком языке. Они составляют базу для производных и конверсных образований. Это не говорит о том, что заимствования из других языков не принимают участия в образовании гибридных лексем, но доля англицизмов в этом процессе в синхронном срезе бросается в глаза. Заимствованные слова в процессе образования сложных слов соединяются как друг с другом, так и с исконными немецкими единицами: *Snowmaster, Riesenbaby, super-krass, Amateur-Bäcker, Ambiente-Ausstellung*. Также появляются производные, такие как: *Coolheit, Babysitterin* и конверсии, как: *Jet-jetten*.

Немецкий язык заимствовал и заимствует из различных языков: латинского, греческого, французского, итальянского, русского, польского, турецкого, голландского, арабского. Но главенствующее положение англо-американской культуры и заимствование слов английского происхождения сегодня не оспаривается.

«Entlehnung und Wortbildung als zwei Hauptwege der Erweiterung des Wortschatzes laufen nicht nebeneinander, sondern sie kreuzen sich auch» [Fleischer 1977: 116]¹ и в данной статье мы постараемся коснуться возможностей и последствий такого «скрещивания».

Комбинации единиц из родного и иностранного языков очень популярны в современном немецком языке, они обращают на себя внимание, звучат привлекательно, их составные части являются иностранными словами, а это один из важнейших аргументов для молодого поколения использовать такие новообразования часто и много.

Сложные слова с иностранными компонентами не удивляют сейчас больше никого, например, *Bahn-Card* (вместо: *Bahnkarte*), *Theater-Ticket* (вместо: *Theaterkarte*), *Wellness-Zentrum* (вместо: *Gesundheitszentrum*), *Lieb-lings-Look*, *Fitnesshose*, *Bungee-Springer*, *Engagementangebot*, *Tourdaten*, *Berg-tour*, *Welt-Tournee*. Подобные новообразования являются тенденцией в современном немецком языке заимствовать все, что является англо-американским или звучит так. Смешение своего и чужого является модным, понятным и к тому же лучше звучащим.

Под гибридными образованиями мы понимаем сложные слова, составные части которых пришли, по меньшей мере, из двух разных языков, т.е. из немецкого и какого-либо другого языка в нашем случае. В современном немецком таких словообразовательных продуктов все больше и больше: *Beauty-Industrie, Beauty-Expertin, Couponheft, Hikingjacke, Natur-Highlights, Sommer-*

¹ «Заимствование и словообразование как основные пути расширения словаря идут не параллельно, а перекрещиваются» (перевод наш - О.С.)

look, recyclingfähig, talkshowartig, herumshoppen, durchtalken, hobbymäßig, clientseitig. Многочисленные примеры, представленные в значительных немецких корпусах (Лейпцигский, Мангеймский и др.) доказывают популярность гибридных образований.

Под гибридным или смешанным словообразованием понимается процесс возникновения гибридных/смешанных образований. В пользу обозначения «смешанное образование» говорит тот факт, что в процессе словообразования эндогенных и экзогенных единиц возникает композит с новым значением. Между смешанным и гибридным образованием я ставлю знак равно.

Если противопоставлять словообразование иностранных слов и гибридное словосложение, то гибридное словосложение можно считать зоной пересечения эндогенного словообразования и экзогенного.

«Die Wortbildung ist als Voraussetzung für eine mögliche Bewertung von Fremdwörtern von besonderem Interesse, weil sie, deutlich macht, wie eine Nehmersprache entlehnte Wörter produktiv wendet. Damit ist gemeint, dass größere Gruppen von Entlehnungen in der Nehmersprache zu produktiven Wortbildungsprozessen führen und damit deren Wortbestand teilweise unabhängig von der Gebersprache vermehren können» [Eisenberg 2011: 137]².

Иностранные слова вносят некоторое движение в немецкое словообразование, заставляют ученых обсуждать словообразовательные процессы. Как экзогенное и эндогенное словообразования связаны друг с другом, как переплетены между собой отчетливо видно на результатах гибридного словосложения. Мунске [Munske 1988:50] очень точно подмечает, что эндогенный и экзогенный словарь немецкого языка, исходя из своих отдельных структур выражения, образуют частично свои собственные системы выражения общей немецкой системы. Таким образом, немецкое словообразование состоит из двух отдельных систем, которые существуют параллельно, но иногда пересекаются и тогда возникают гибридные «продукты».

Пуристы XIX века называют гибридные единицы ненормальными образованиями, представляющими собой нечто неестественное, от которых нужно избавляться. Но в немецком языке уже существует большое количество лексем, в составе которых иностранные морфемы не воспринимаются как заимствованные и чужеродные, например, *unmodern, proeuropäisch, Audiokabel, Videokamera*.

Словообразование иностранных слов (Fremdwortbildung) активизировало словообразовательные процессы в современном немецком языке и, таким образом, открыло путь гибриднему словосложению. Беспреданно заимст-

² «Словообразование представляет особый интерес в качестве предпосылки для возможной оценки иностранных слов, так как оно показывает, как продуктивно язык-реципиент использует заимствованные слова. При этом подразумевается, что большие группы заимствований приводят в языке-реципиенте к продуктивным словообразовательным процессам и тем самым могут независимо от языка-донора увеличить словарный состав языка» (перевод наш - О.С.).

вуются слова и словообразовательные образцы. Мунске говорит о заимствованиях как о совершенно нормальном процессе вследствие экономических, политических и культурных контактов [Munske 2010:65]. Все более осознанно и охотно комбинируются элементы родного языка с иностранными единицами, что приводит к возникновению смешанных новообразований. Для образования сложных слов используются, прежде всего, англицизмы и американизмы, которые считаются отражением духа времени и стремления людей к так называемому «американскому образу жизни». Образование сложных смешанных слов является очень популярным и простым способом образования новых слов в немецком языке, так как он известен своей склонностью к производству многосоставных слов. Способ образования сложных слов не всегда должен приводить к устойчивым лексическим единицам, участники коммуникации располагают продуктивным способом создавать окказиональные единицы и, анализируя, понимать их (ср. [Munske 2009:227]).

Словари фиксируют не все сложные образования, поэтому с трудом можно говорить о фактическом составе сложных слов и соответственно гибридных новообразований в современном немецком языке.

Существует не одна классификация словообразовательных типов в иностранном словосложении. Например, П. Мюллер [Müller 2000:122] приводит схему, состоящую из трех разделов с подпунктами. Согласно этой схеме можно классифицировать и гибридные образования, отказавшись от третьего самостоятельного пункта классификации и рассматривать его в качестве третьего подпункта в процессе деривации: (префикс + суффикс деривация)

1. словосложение:

1) эндогенная лексема+экзогенная лексема (*Kinderbuggy*, *Sommerparty*, *sommerfit*)

2) экзогенная лексема+эндогенная лексема (*Beautyanlage*, *lifestylebewusst*, *Citylage*)

2. деривация

1) префиксальная деривация

а) эндогенный префикс+ экзогенная лексема (*uncool*, *einchecken*)

б) экзогенный префикс + эндогенная лексема (*superleicht*)

2) суффиксальная деривация

а) эндогенная лексема + экзогенный суффикс (*Posting*)

б) экзогенная лексема+эндогенный суффикс (*Outdoor*, *trendig*)

3) префикс + суффикс деривация: *Verlinkung*

4) конфиксная деривация

а) эндогенная лексема + экзогенный конфикс (*Glottophon*)

б) экзогенный конфикс+ эндогенная лексема (*Thermohose*)

Дальнейшее появление и изучение подобных единиц позволит расширить предложенную схему, возможно появление единиц, о существовании которых на сегодняшний момент можно только предполагать.

Носителей языка, которые производят окказиональные единицы, и тех,

кто их интерпретирует, можно «улучить» в определенной степени языковой креативности. Словотворчество – это естественное человеческое желание добиться лучшего коммуникативного эффекта. Окказиональные словообразования отличаются следующие черты:

- единичность, т.е. они новы и впредь больше не будут использоваться;
 - выполняют особые функции: передают большой объем информации, компенсация отсутствия наименований, гипостезирование, т.е. обособление слова вследствие изменения синтаксической функции, а также стилистические эффекты;
 - зависимость от ситуации и контекста, т.е. слова образованы только для определенного случая;
 - отклонение: типичный, но не обязательный признак окказионализма.
- Отклонения от нормы могут происходить на фонологическом, морфологическом, семантическом и на словообразовательных уровнях;
- не являются лексемами, закрепленными в языковом сознании носителей языка.

Окказионализмы выполняют функцию речевой экономии и различные стилистические функции, а также заполняют лексические «дыры». Определенные функции не изолированы друг от друга, а, как правило, встречаются в различных комбинациях. Уже в комбинациях та или другая функция является главенствующей по сравнению с другими. Именно об этом речь, если мы говорим о случайных номинальных сложных словах.

По мнению Эльсена [Elsen 2004:21], окказионализмы развиваются, если они прежде не исчезли, сначала собственно в неологизмы, а затем уже входят в лексический состав языка, например, *Ozonloch*.

Языковая компетенция, знание сетевых моделей, гнезд слов, групп предметов и семантических полей, а также страноведческие контекстные и предметные знания относятся к факторам, которые должны облегчить понимание и произнесение неизвестных слов. Каждый член языкового сообщества выявляет эти факторы своим способом. Если окказионализм распознается сразу, это совсем не означает, что новое случайное образование было понято и интерпретировано правильно, так как это сложный процесс, предполагающий широкий спектр фоновых знаний. Поэтому процесс обработки окказионализма в человеческом сознании протекает крайне субъективно.

Окказиональные слова привлекают к себе внимание своей структурой и значением, хотя их образование протекает автоматически по определенной модели и принципу. На первый взгляд трудно решить, к какому типу словосложения относится то или иное случайное словообразование, но, несмотря на это они следуют принципу ясности, по которому согласно В.Мотчу [Motsch 1983:103], появляются новые понятия из уже возникших обозначений и соответствующих понятий. Очень часто окказиональные единицы являются результатом конкретного применения правил словосложения или намеренного их нарушения.

В противоположность узуальным единицам окказионализмы разнообразно служат активации и управлению восприятием, вызывая у реципиента мыслительные противоречия и конфликты, так как случайные лексемы не оправдывают привычного ожидания и клишированного представления, удивляют и восторгают. Образование окказиональных слов – явление, которое обогащает язык и делает его самобытным. В научном стиле не часто встретишь окказионализмы, но они встречаются как письменной, так и в устной речи. Феномен случайных слов отражает динамику языка, способность к формообразованию и изменению значений и предлагает возможность изучать язык в его развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barz I. *Englisches in der deutschen Wortbildung* / I. Barz // *Wortbildung heute. Tendenzen und Kontraste in der deutschen Gegenwartssprache.* – Tübingen: Hrsg. von Ludwig M. Eichinger, 2008. – S. 39-60.
2. Eisenberg P. *Das Fremdwort im Deutschen* / P. Eisenberg. – Berlin, N.Y.: de Gruyter, 2011. – 456 S.
3. Elsen H. *Neologismen. Formen und Funktionen neuer Wörter in verschiedenen Varietäten des Deutschen* / H.Elsen. – Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2004. – 199 S.
4. Fleischer W. *Entlehnung und Wortbildung in der deutschen Sprache der Gegenwart* / W. Fleischer. – Berlin: 1977. – S.110-122.
5. Motsch W. *Überlegungen zu den Grundlagen der Erweiterung des Lexikons* / W. Motsch. – Berlin, 1983 - S. 101-119.
6. Müller P.O. *Deutsche Fremdwortbildung. Probleme bei der Analyse und der Kategorisierung* // Habermann, Mechthild / P.O. Müller, B.Naumann (Hrsg.): *Wortschatz und Orthographie in Geschichte und Gegenwart* / P.O.Müller. - Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2000. – S. 115-134.
7. Munske H.H. *Ist das Deutsche eine Mischsprache? Zur Stellung der Fremdwörter im deutschen Sprachsystem* / H.H. Munske // H.H. Munske, P. Polenz, O. Reichmann, R. Hilderandt (Hrsg.). *Deutscher Wortschatz. Lexikologische Studien.* – Berlin, N.Y.: de Gruyter, 1988. – S.46-74.
8. Munske H.H. *Was sind eigentlich 'hybride' Wortbildungen* / H.H. Munske // P.O. Müller (Hrsg.) *Studien zur Fremdwortbildung.* – Hildesheim, Zürich, N.Y.: Georg Olms Verlag, 2009. – S. 223-260.
9. Munske H.H. *Zur lautlichen und graphischen Integration von Anglizismen im Deutschen* / H.H. Munske // Scherer, Carmen / Holler, Anke (Hrsg.): *Strategien der Integration und Isolation der nicht-nativer Einheiten und Strukturen.* / H.H. Munske. – Berlin, N.Y.: Walter de Gruyter, 2010.

TO THE ISSUE OF HYBRID WORD FORMATION IN MODERN GERMAN

O.N. Satkovskaya

Prioksky State University, Oryol

The article describes one of the current trends in modern German word formation, namely, hybrid derivation. German has lately enriched significantly its vocabulary with the composites formed from endogenous and exogenous components.

Key words: *loan-word, word-formation system, exogenous word-formation, ex-*

ogenous word-formation unit, hybrid word-formation in German.

Об авторе:

САТКОВСКАЯ Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки» Приокского государственного университета, *e-mail*: o.satkowskaja@mail.ru.

УДК: 811.133.1'37

**ИСТОЧНИКИ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ ВКЛЮЧЕНИЙ
В КИНОТЕКСТЕ ФРАНЦУЗСКОЙ КОМЕДИИ
«АСТЕРИКС И ОБЕЛИКС: МИССИЯ КЛЕОПАТРА»**

Ю. Б. Фролова

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

Комедия Алена Шаба «Астерикс и Обеликс: Миссия Клеопатра» – яркий пример использования интертекста в сюжетной канве фильма. Автор статьи выявляет источники интертекстуальных включений кинотекста и комментирует наиболее интересные текстовые заимствования.

Ключевые слова: *интертекстуальность, кинотекст, источник заимствования, текстовые заимствования.*

Интертекстуальность является основополагающим принципом, присущим каждому тексту, т.е. автор любого произведения может сознательно (или неосознанно) ссылаться на другие конкретные тексты. Художественный фильм – особый вид искусства, поскольку помимо собственно текста, он привлекает источники, принадлежащие другим искусствам и областям знаний.

Комедия Алена Шаба «Астерикс и Обеликс: Миссия Клеопатра» [Астерикс и Обеликс: миссия Клеопатра [http](http://), Astérix & Obélix: Mission Cléopâtre [http](http://)] наполнена аллюзиями на другие фильмы, отдельные персонажи, характерные признаки различных культур, изобразительного искусства.

Вслед за Е. Б. Ивановой мы рассматриваем источники кинозаимствований в зависимости от их тематической принадлежности [Иванова 2001]. Проиллюстрируем подобные заимствования на наиболее ярких примерах.

1. *Кинематографические и телевизионные источники.*

Капитан пиратского корабля, предвкушая захват египетского судна, встает на корму и с распростертыми руками отважно восклицает: «*Je suis le roi du monde!*» – «*Я король мира!*».

Сцена явно пародирует известный эпизод из фильма Джеймса Кэмерона *Titanic / Титаник*, с участием Кейт Уинслет и Леонардо Ди Каприо. Ссылка выражена на звуковом уровне – в реплике персонажа, и зрительном – харак-

терная поза героя, стоящего на корме судна с разведенными в стороны руками. Интертекстуальная связь проявляется в заимствовании изобразительного решения кадра и устанавливается для производства комического эффекта.

Картина о приключениях галлов не раз перекликается с культовой фантастической сагой Джорджа Лукаса *Star Wars / Звездные войны*. В комедии мы находим сцену прибытия главных героев в Галлию и поиска волшебника Панорамикса. Расспрашивая о нем, зодчий Номернабис определяет старца как друида, что в оригинальном тексте звучит как «*droïde*». Здесь присутствует отсылка к *C-3PO (Си-Три-Пи-О)* – персонажу вымышленной вселенной «Звёздных войн», протокольному андроиду, а также к его давнему приятелю *R2-D2 (Эр-два-дэ-два)*, аналогичному шустрому астромеханическому дроиду. На наш взгляд, эта параллель не случайна. И в том и в другом фильме все три персонажа находятся в качестве разыскиваемых, ведь в их помощи очень нуждаются. В соответствии со своей изобретательностью, андроид Эр-два обладает множеством инструментальных приспособлений, позволяющих ему быть величайшим механиком космических кораблей и специалистом по взаимодействию с компьютерами. Волшебник Панорамикс также обладает недюжинными способностями – он изобретает волшебное зелье, благодаря чему друзьям удается в короткий срок выполнить поручение Клеопатры и построить дворец для Цезаря.

Чуть дальше, по сюжету фильма, мы видим еще одну отсылку к «Звездным войнам». В кадре появляется военачальник Цезаря *Кайюс Соплюс (Caius Céplus)*, одетый в тяжелые доспехи и черепообразный шлем. Это пародия на одеяние Дарта Вейдера – главного героя киноэпопеи «Звездные войны». Костюм Дарта Вейдера представляет собой портативную систему жизнеобеспечения, основным элементом которой был сложный дыхательный аппарат. В комедии имитация дыхательного аппарата осуществляется посредством голоса за кадром, воспроизводящего характерные дыхательные движения.

Очередная аллюзия на «Звездные войны» прослеживается в эпизоде, где военачальник Кайюс Соплюс решает разгромить стройку и приказывает вывезти катапульты для обстрела дворца. Обращаясь к войску, он произносит: «*Nul ne peut bafouer l'Empire romain. Quand on l'attaque, l'empire contre-attaque!*» – «*Римская Империя несокрушима, и если враг атакует, империя наносит ответный удар!*» [КааКooК http]. Фоном к этой сцене выступает мелодия Имперского Марша композитора Джона Уильямса, написанная для «Звездных войн». Свои приказы военачальник отдает роботоподобным голосом, а его походка сходна с поступью роботов в известном блокбастере.

Сцена удушения военачальником солдата *Антивируса (Antivirus)* относит нас к четвертому эпизоду «Звездных войн», где разгневанный Дарт Вейдер душит солдата консульского корабля, войска которого захватил. В комедии, Кайюс Соплюс, убивая воина, произносит «металлическим» голосом Дарта Вейдера: «*Je suis très déçu par votre attitude.*» – «*Я очень сильно в вас*

разочарован», повторяя фразу, произнесенную Вейдером при убийстве солдата-предателя: «*Votre manque de foi me consterne*». – «*Ваша измена огорчает меня*». Связь фильмов обозначается с помощью художественно выразительного, запоминающегося образа, однако ни источник заимствования, ни его автор непосредственно не упомянуты.

И еще одна из многочисленных отсылок к этой фантастической саге: в момент установки римлянами орудия для бомбардировки строящегося дворца, волшебник Панорамикс, находясь в укрытии, смотрит на это действие и брезгливо восклицает: «*Quelle vulgarité!*» – «*Как вульгарно!*», что является прямой цитатой комического персонажа Джа-Джа Бинкс из первого эпизода «Звездных войн». Ссылка фактически ассимилирована в контексте и обозначается вербально, в реплике персонажа.

Нам представляется, что создатели фильма не всегда могут быть полностью уверены в том, что зритель в состоянии адекватно распознать «сигналы интертекстуальности» [Черняковская 2009: 227]. Сложность для реципиента может заключаться не только в идентификации интертекстуального включения, но и в его понимании, основанном на межтекстовой компетенции, включающей в себя предшествующий культурный опыт и фоновые знания. Так, в комедии есть аллюзия, которую способен скорее понять зритель, смотревший известную французскую кинокомедию 1972 года *Le Grand Blond avec une chaussure noire* (*Высокий блондин в чёрном ботинке*). В одной из сцен Клеопатра появляется в экстравагантном белом платье, обнажающим спину и бедра. Так, посредством невербального зрительного образа зритель без труда узнает платье актрисы Мирей Дарк, которое произвело фурор во время показа комедии с участием Пьера Ришара [CINECLAP [http](http://)].

То же можно сказать и в случае отсылки аудитории сразу к нескольким источникам. Астерикс несетя с вестью к Клеопатре, воодушевленный напутственным криком своего друга Номернабиса: «*Cours, Astérix, Cours!*» – «*Беги Астерикс, Беги!*». Такое выражение объединяет эпизоды нескольких фильмов: *Forrest Gump* (*Форрест Гамп*) - эту фразу произносит подруга главного героя Дженни, когда Форрест убегает от хулиганов, *The Adventures Of Baron Munchausen* (*Приключения барона Мюнхаузена*) - где фигурирует персонаж Бертольд-сороход, который молниеносно решает проблему доставки важной информации. И наконец, цитата напрямую относит зрителя к одноименному фильму немецкого кинорежиссёра Тома Тыквера *Lola rennt* (*Беги, Лола, беги*). Очевидно заимствование схемы построения кадра.

Необычна отсылка к фантастическому фильму Карла Фройнда *Mummy* (*Мумия*) и его продолжению *Mummy Returns* (*Мумия возвращается*), где неоднократно фигурирует имя *Imhotep* (*Имхотеп*). Оно стало настолько употребляемым в связи с темой Древнего Египта, что это вызвало его пародийные упоминания и в комедии. Имхотеп используется в картине и в качестве «древнеегипетского междометия» (например, на вопрос: «*ça va?*» – «*как дела?*», герои зачастую отвечают: «*ça va, imhotep*» – «*хорошо, имхотеп*»); и

как название коктейля, который заказывает злодей Гоблинус, в так называемом египетском кафе. Междоветие ассимилировано контекстом, органично входит в речь египтян и соответственно трудно различимо в качестве интертекстуального включения.

Кроме кинофильмов источниками интертекстуальных включений являются ссылки на телепрограммы, хотя они не столь частотны. Вероятно, это объясняется природой телевидения, гораздо более камерного и сюжетного, лишенного многих возможностей кинематографической съемки.

Клеопатра, принимая у себя зодчего Номернабиса, устанавливает ему трехмесячный срок для строительства дворца. После ее слов на фоне грозного музыкального сопровождения в кадре появляются огромные песочные часы в виде пирамиды, начинающие отсчет времени. Это – интертекстуальная ссылка на известную телевизионную передачу *Fort Boyard* (*Форт Боярд*), необходимым атрибутом которой являются песочные часы, отсчитывающие время, данное на выполнение задания.

Следующая отсылка, которую мы обнаруживаем в фильме, связана с популярной французской юмористической телевизионной игрой *Kamoulox* (*Камулокс*). Суть телеигры заключается в бессмысленном словесном поединке двух соперников. Начинаящий игру произносит фразу, противник в ответ должен придумать фразу более абсурдную по смыслу. Пикантность игре придает действие арбитра, который предлагает варианты фраз, усиливающие комичный эффект игры. Элементы «Камулокса» мы видим в сцене, где служанки Клеопатры предаются настольной игре. Одна из красавиц, совершая беспорядочное движение пешкой по доске, произносит «*Un, deux, trois, quatre, cinq, triplete. Antilope et lion*». – «*Раз, два, три, четыре, пять, дуплет. Антилопа и лев*». В ответ Клеопатра задает вопрос «*Quel est le présage?*» – «*И что они предвещают?*» Слышен ответ: «*Un message et un amoureux*». – «*Письмо и возлюбленного*». Далее идет комментарий не участвующей в игре девушки: «*C'est n'importe quoi ce jeu*». – «*Какая глупая игра*» [CINECLAP <http>]. Как видим, по сути, их игра и диалог лишены всякого смысла, как и телеигра, на которую идет отсылка.

Занимательна отсылка к французскому телевизионному Каналу плюс (*Canal+*). Имя одного из центральных персонажей фильма – *Caius Céplus* (*Кайюс Соплюс*). Если разложить его имя по частям, то вырисовывается название вышеупомянутого канала телевидения Франции. Ссылка практически полностью ассимилирована в контексте и распознать ее под силу лишь очень внимательному зрителю.

2. Изобразительные, архитектурные источники.

Значительное число интертекстуальных связей, устанавливаемых комедией с изобразительным искусством, архитектурными произведениями, воплощается на экране посредством зрительных образов. Тем не менее, случаи буквального цитирования источников этой группы крайне редки, так как образы, создаваемые кинокамерой, изобразительно самоценны.

Очень эффективным является кадр, в котором главарь пиратов *Barbe-Rouge* (*Краснобород*), находясь на обломках затонувшего судна, восклицает: «*Je suis médusé!*». Композиция кадра напоминает организацию полотна *Theodora Жерико «Плот Медузы»*. Ссылка передается одновременно по двум каналам: вербально в реплике героя, который делает, своего рода, намек на картину и посредством невербального зрительного образа – кадр, где расположение пиратов на обломках аналогично изображению на картине. Данный пример межтекстовой ссылки, выраженной зрительным образом, свидетельствуют об особенностях мышления кинорежиссера: о его даре образного мировосприятия.

Как известно, по сюжету фильма идет строительство египетских пирамид. По завершении работ, на сооружении появляется табличка с надписью «*Caesaris Palatium*», в которой современный зритель без труда узнает знаменитое казино «*Caesars Palace*» в Лас-Вегасе. Ссылка несет в себе апеллятивную функцию, что заключается в опознавании конкретного известного объекта большим количеством современных людей.

В комедии упоминается еще одна современная достопримечательность – Голливудская «Аллея славы». Архитектор Номернабис, рассказывая о своих грандиозных планах на строительство, схематично показывает место, где по его расчетам должна быть заложена, так называемая, «аллея статуй»: «*Là, on fera une grande allée avec plein de statues, qu'on appellera «La grande allée avec plein de statues»*». – «Там заложим аллею с кучей статуй и назовем ее «Аллеей звезд»». Естественно, современный зритель ассоциирует это интертекстуальное включение со знаменитым детищем Голливуда.

3. Музыкальные источники.

Музыкальные фрагменты-заимствования в комедии очень значимы и их источники легко распознаются зрителем.

В эпизоде работы на стройке дворца за кадром звучит композиция всемирно известной рок-группы *ZZ Top I Feel Good* (*Мне хорошо*). У этой песни много поклонников по всему миру, ее текст и музыка понятны и у всех вызывают только сходные положительные эмоции.

В картине звучит композиция Э.Морриконе *Chi Mai* (*Кто бы ни..*), использованная в фильме «*Профессионал*». Во Франции «*Chi Mai*» стала известна в 1980-х ещё и благодаря использованию в рекламе «*Royal Canin*», в связи с чем у французов она ассоциируется в первую очередь именно с рекламой. Эта мелодия была обыграна в фильме, в сцене, где собачка *Idéfix* (*Идефикс*) гонится за легионером на всех четырёх лапах в замедленном движении (как и в рекламе), и фоном к этому эпизоду выступает композиция «*Chi Mai*».

Музыкальная аллюзия представлена в сцене, где три главных героя вместе с собачкой пытаются в темноте выбраться из лабиринта египетской пирамиды. Это сопровождается характерными беговыми движениями и до боли знакомой музыкальной композицией Якети Сакса из британского коме-

дийного скетч-сериала *The Benny Hill Show* (Шоу Бенни Хилла).

Еще одну отсылку к песне мы отслеживаем в титрах по окончании действия фильма: звучит динамичный сингл *Walk Like an Egyptian* (Двигайтесь как египтянин) в исполнении американской женской рок-группы The Bangles. С точки зрения характера заимствуемой информации эту ссылку, как и в предыдущем примере, можно отнести к числу содержательных, поскольку юмористический и оптимистический характер песни отвечает комедийному духу фильма и как нельзя лучше подходит к концовке с «хэппи эндом». Следует принять во внимание, что в названии и в тексте композиции фигурирует лирический герой в образе египтянина. Это органично сочетается с сюжетом фильма, ведь действие происходит в Древнем Египте.

4. Научные источники.

Ссылки на научные факты в кинотекстах встречаются редко, а интертекстуальные связи представляют собой ссылки на общеизвестные факты. Тем более интересной (и даже забавной) представляется следующая ссылка, маркированная посредством нетекстового изображения.

Речь идет об эпизоде, в котором толстяк Обеликс, разгневанный наступлением римских воинов, намеревающихся разгромить почти построенный дворец Клеопатры, в одиночку несется на войско. Внезапно картинка прерывается, и голос за кадром произносит: «*Vu la violence de cette scène, nous préférons montrer ce document sur la langouste*». – «Поскольку следующая сцена отличается крайней жестокостью, вы увидите вместо нее фильм из жизни лангусты». Затем зрителю предлагается посмотреть документальный фильм в духе «старого кино», состоящий из единственной фразы: «*Contrairement à une idée répandue la langouste se nourrit de fruits de mer ce qui ne l'empêche pas de rester très humaine*». – «Вопреки широко распространенному заблуждению, в рацион питания лангусты входят исключительно морепродукты. Что не мешает ей иметь целый ряд черт, роднящих ее с человеком» [КааКооК [http](http://)].

Эта вставка выглядит тем более смешно, что по окончании короткометражного документального фильма в кадре появляются взрывающиеся в воздух римские воины, явно пострадавшие от рук Обеликса. Во-первых, несуразная вставка о жизни лангусты привносит юмористическую составляющую в сцену, отвечая комедийному характеру фильма. Во-вторых, заимствование представляет собой инородный образ, чуждый сюжетной линии, который именно в силу «чужой» текстуры выбивается из общей последовательности зрительных образов, побуждая аудиторию невольно обратить на него внимание, что и необходимо для актуализации межтекстовых связей. Фрагмент кинотекста, содержащий заимствование, выделен из контекста зрительно, путем особого монтажного решения.

5. Литературные источники.

Отметим, что литературные интертекстуальные включения не всегда легко «прочитываются» широкой аудиторией. В фильме мы находим отсыл-

ку к книгам Мартина Хендфорда из серии детской литературы под названием *Where's Wally? (Где Уолли?)* Главный герой Уолли изображен в разных обстоятельствах в окружении огромного количества людей. А юным читателям предлагается проявить внимательность и отыскать незадачливого Уолли на этих картинках. В комедии в роли такого «сыщика» выступает злодей Гоблинус, который с завистью наблюдает за стремительным возведением дворца Клеопатры, при этом, чтобы лучше разглядеть все детали, он использует свои руки в качестве воображаемого бинокля. Среди мелькающих строителей, внимание Гоблинуса неожиданно останавливается на человеке, отличающемся от всех рабочих: он одет в полосатую красно-белую кофту, носит очки и шапку с кисточкой. Таким образом, заимствование сделано по структурно-содержательному признаку, поскольку для автора важна как техническая сторона (монтаж позволяет зрителю наблюдать сцену через воображаемый бинокль), так и идея аналогичности задания (Гоблинус высматривает на стройке Номернабиса, читатель ищет на картинке Уолли).

6. *Религиозные источники.*

Интертекстуальные заимствования из области религии активизируют пласты универсального культурного опыта, которым предположительно обладают зрители, принадлежащие к западной мировоззренческой традиции. Ярким примером религиозного заимствования служит сцена, где Клеопатра поручает строительство дворца Номернабису, вопреки ожиданиям придворного архитектора Гоблинуса. При выходе из дворца разгневанный Гоблинус обращается к Номернабису со словами: *«Ce ne sera ni la pluie, ni la grêle, ni les sauterelles, mais moi, maintenant, ton pire cauchemar, ici, en Égypte»*. – *«Ни песок, ни саранча, ни звери, а я теперь буду везде твоим кошмаром»*. Это отсылка к *«Десяти казням египетским»* – описанным в Пятикнижии бедствиям, обрушившимся на египтян за отказ египетского фараона освободить поработанных сынов Израилевых и ставших причиной Исхода евреев из Древнего Египта.

В заключение хочется отметить, что несмотря на обилие в картине аллюзий на популярные фильмы, предметы архитектурного и изобразительного искусства, научные факты, все это сделано со вкусом, с юмором, с чувством меры. Подбор цитат, сам характер аллюзий – все это немаловажный элемент самовыражения автора и его съемочной группы. Оpozнание источников интертекстуальных ссылок предстает как увлекательная игра, своего рода разгадывание кроссворда, сложность которого может варьироваться в очень широких пределах – от безошибочного опознания цитаты из культового фильма до профессиональных разысканий, направленных на выявление таких интертекстуальных отношений, о которых автор текста, возможно, даже и не помышлял.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.Б. Иванова; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2001. – 178 с. – На правах рукоп.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015.

2. Черняковская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие / В.Е. Черняковская. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Астерикс и Обеликс: миссия Клеопатра [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kinopoisk.ru> (дата обращения 10.10.2015).

Astérix & Obélix: Mission Cléopâtre [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.allocine.fr> (дата обращения 08.10.2015).

CINECLAP, le cinéma qui fait référence [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.cineclap.free.fr> (дата обращения 21.10.2015).

КааКooК: Citations de films [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kaakook.fr> (дата обращения 20.10.2015).

**SOURCES OF INTERTEXTUAL INSERTIONS
IN THE FILM CONSTRUCT OF THE FRENCH COMEDY
«ASTERIX & OBELIX: MISSION CLEOPATRA»**

Yu. B. Frolova

National Research Saratov State University, Saratov

Alain Chabat's comedy «Asterix & Obelix: Mission Cleopatra» is a bright example of using intertext in a film storyline. The author elicits sources of intertextual insertions in the film construct and comments on the most interesting text borrowings.

Key words: *intertextuality, film construct, source of borrowing, text borrowings.*

Об авторе:

ФРОЛОВА Юлия Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения Национального исследовательского Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, *e-mail:* bienaimée@yandex.ru.

УДК 81

**ОБ ОДНОМ КЛАССЕ ОККАЗИОНАЛЬНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ
ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

О.С. Шумилина

Тверской государственной университет, Тверь

В статье рассматривается один из видов окказионального словообразования в английском языке – образование голофрастических конструкций.

Ключевые слова: *английский язык, словообразование, голофразис.*

Словарный состав языка является его наиболее подвижной частью, более всего открытой для инноваций, что связано с потребностью отражения изменений, происходящих в социуме, и объясняется тем, что в каждом языке заложены потенциальные возможности создания новых номинаций. Основная часть пополняющих язык лексических единиц создается при помощи

узуальных способов словообразования, а доля окказиональных слов значительно меньше.

Лингвистов проблемы лингвокреативной деятельности языковой личности и словотворчества привлекают потому, что когнитивное построение мира предполагает активную роль говорящего, который, отдавая предпочтение одному языковому выражению из набора альтернативных, каждый раз выбирает собственный путь репрезентации референта. При этом «каждое индивидуальное употребление языка несет в себе потенциальную возможность изменения как языковой, так и концептуальной картин мира. Именно в таких ситуационных *каждодневных* изменениях кроется тайна языковой креации, и именно на них должны быть направлены усилия исследователей. Лингвокреативный потенциал особенно ярко проявляется в «узлах» – точках повышенной напряженности [Ирисханова 2003: 8].

В данной статье будет рассмотрен один класс окказиональных лексических образований английского языка – лексические единицы, возникшие на базе синтаксических конструкций. В исследованиях при определении лингвистической сущности таких образований они именуется по-разному: словоподобные лексические образования, голофрастические конструкции (далее ГК) [Сыроваткин 1976, Прохожаева 1978], словоподобные образования, слова-фразы.

Термин «голофразис» (англ. *holophrasis* или *holophrase*) определяется в англоязычных словарях как «the expression of a whole phrase in a single word» ГК встречаются в языках разных типов, при этом наличие ГК конкретной семантики обычно рассматривается как один из показателей архаичности языка. В отечественной лингвистике применительно к единицам данного типа термин был впервые употреблен С.Н. Сыроваткиным. В [Сыроваткин 1976] С.Н. Сыроваткин и Л.П. Прохожаева, отмечая невозможность классификации языковых явлений в терминах «более или менее произвольно задаваемых признаков», указывают на группу образований, присущих языкам аналитического типа, которые не укладываются в таксономическую схему, задаваемую на основе этих признаков, называя их голофрастическими конструкциями [там же: 37]. Положение ГК в иерархии языковых единиц разных уровней не может быть «определено однозначно: они находятся на водоразделе синтаксиса и словообразования либо синтаксиса и словоизменения» [там же].

Н.С. Деметьева определяет ГК как многокомпонентные лексические единицы, образованные путем обособления словосочетаний различных типов и целых предложений (цит. по [Прохожаева 1978:127]). И.А. Ковынева определяет голофразис как «стяжение в единую цельнооформленную сущность части предложения, предложения и нескольких предложений [Ковынева [http](http://)]. Сущность явления голофразиса связывают с понятиями аутосемантии и синсемантии, т.к. «в ГК наблюдаются два противоположно на-

правленных, но внутренне единых процесса, а именно, аутосемантизация одних элементов и синсемантизация других» [Сыроваткин 1976: 40].

Как отмечает О.М. Корытова, образование подобных единиц характеризуется сложностью и многоаспектностью словообразовательного акта, отнесенностью не к конкретному предмету, явлению, а к целому фрагменту действительности в его видении индивидом [Корытова 2008: 3]. Рамки статьи не позволяют остановиться на структурно-семантических особенностях таких единиц и их функциях в предложении, равно как и возможных способах перевода на русский язык (некоторые наблюдения см. в [Шумилина 2013]), поэтому в данной статье содержится лишь краткий эскизный набросок истории их изучения в синхронии и диахронии в отечественной лингвистике.

Хотя подобные слова обычно относят к области окказионального словообразования, они, однако, оказываются отличны от собственно окказионализмов, традиционно определяемых как слова, образованные по непродуктивным моделям и используемые только в условиях данного контекста. Однако даже окказиональные ГК, употребленные в художественной тексте, т.е. индивидуально-авторские образования, «тем не менее в той или иной мере подчиняется законам словообразовательной системы конкретного языка, реализуя ее потенции» [Пулина [http](#)]. Кроме того, ГК менее привязаны к контексту. Поэтому применительно к ним более корректным, на наш взгляд, оказывается определение в [Баталов 2003: 3], где окказионализм определяется как неузуальная лексическая единица, отсутствующая в языковой традиции, построенная по словообразовательным моделям различной степени продуктивности с различной степенью соответствия им, а также по уникальным моделям авторского словотворчества.

Причины появления в языке ГК аналогичны причинам появления всех единиц, проходящих фазу потенциального слова – это стремление максимально точно выразить авторское намерение и создать определенный эмоциональный образ, а также «возможность представить новое содержание в старой, а также экономичность конструкции при ее способности выражать емкое содержание» [Корытова 2007: 3].

Исследование ГК в диахронии было предпринято в [Прохожаева 1978]. Автор утверждает, что первые ГК появились в ранненовоанглийский период (XVI в.), а в XVIII в. значительно расширяется сфера употребления цитатных ГК, которые употребляются в различных синтаксических функциях: дополнения, подлежащего, постпозитивного определения с предлогом *of*, определения-приложения, обстоятельства (образа действия), а в XIX в. наблюдаются случаи их употребления функции препозитивного определения.

ГК в определенной степени можно сопоставить с метафорами и идиоматическими выражениями, при этом ГК, как справедливо отмечает И.А. Ковынева, представляют собой своего рода «конечный этап» формального развития фразеологизмов, поскольку семантическая целостность ГК, как правило, сопровождается и цельюоформленностью [Ковынева [http](#)]. Это

подтверждают примеры дефисного написания некоторых английских идиом, ср.:

He was urbane and suave, the true *dyed-in-the-wool* politician, facile of tongue, the deal maker. Unfortunately, like his father, Arthur Ainsley, his overweening vanity was his fatal flaw, and it constantly obscured his judgements (B. Bradford. A Woman of Substance.)

«You're comin' on, Morrey,» Dinny grinned. «Not such a *dyed in the wool* Tory as y'r used to be.»

«I'm a working man like the rest of you,» Morris said. «A pick and a shovel taught me all the politics I need» (K.S. Prichard. The Roaring Nineties)

Следует отметить, что некоторые ГК (прежде всего трехкомпонентные) перешли в настоящее время в разряд узуальных единиц. Это некоторые слова, обозначающие родство, единицы, обозначающие время и расстояние и т. п. Некоторые ГК, появившись сравнительно недавно, также регистрируются лексикографическими источниками, например: *clicks-and-mortar* – *adj*, *business* used for describing a business that operates in traditional way and by using the Internet

Подобные единицы, выполняя номинативную функцию, хотя и не лишены экспрессии, оказываются менее выразительными, чем авторские образования, которые находим в художественных текстах, ср., например, ГК-прилагательное *over-the-counter* (*over-the-counter medicine* can be bought from a shop without a prescription from a doctor) и ГК *over-the-hill*:

Eventually Irving got him a starring role in a picture. It meant playing opposite that *over-the-hill* bag of bones Sissy Sharp, but it was an American feature film at last, even though the script was lousy (J. Collins. Prime Time)

В последнем примере выразительность ГК усиливается в силу употребления в функции препозитивного определения идиоматического выражения *bag of bones* .

Интересно, что утверждение о том, что в русском языке «совершенно невозможны ГК типа английских «Drive-Yourself Company» [Сыроваткин 1976: 39], в настоящее время, по прошествии сорока лет опровергается языковой практикой (ср. рус. текст-для себя, смысл-для-себя)

Подводя итог, можно отметить, что интерес, которые вновь проявляют лингвисты к явлению голофразиса в последние годы, можно объяснить двумя основанными причинами. Во-первых, это заложенный в ГК экспрессивный потенциал, во-вторых, реализация автором, создающим подобное образование, стремления к экономии языковых средств. Именно вторая причина объясняет широкое распространение ГК в английских публицистических текстах. Однако, нельзя не согласиться с С.Н. Сыроваткиным и Л.П. Прохажавой, которые подчеркивают, что «объяснение такого рода конструкций только через апелляцию к принципу экономии вряд ли состоятельно», поскольку продуцирование ГК «требует некоего творческого усилия, являет

собой более творческий акт, нежели неголофрастическая конструкция <...>, и в этом смысле является более “расточительным» [Сыроваткин 1976: 39]. Нельзя также не признать, что высказанное этими же авторами утверждение о том, что теория голофразиса как внутренне единого явления в настоящее время отсутствует, остается справедливым и сейчас.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баталов О.Г. Когнитивно-функциональный аспект окказионального словообразования в художественном тексте: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / О.Г. Баталов; Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А.Добролюбова. – Н.Новгород, 2004. –16 с. – На правах рукоп.
2. Иришханова О.К. Лингвокреативный аспект деятельности человека // Филология и культура: Мат. IV межд. научн. конф. 16-18 апреля 2003 г. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина. 2003. С. 8-11.
3. Корытова О.М. Когнитивное пространство словосращения (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / О.М.Корытова; Твер. гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2008. – 18 с. – На правах рукоп.
4. Ковынева И.А. Голофразис как способ словообразования в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / И.А. Ковынева; Орловск. гос. ун-т. – Орел [б.и.], 2007. – 18 с. – На правах рукоп.
5. Прохожаева Л.П. К проблеме генезиса некоторых голофрастических конструкций в английском языке / Л.П. Прохожаева // Грамматические и лексико-семантические исследования в синхронии и диахронии Межвуз. сб. – Калинин: КГУ, – 1978. С.126-133.
6. Пулина Е.А. Окказиональное слов в художественном тексте: способы образования и межъязыковой трансляции: на материале романа Дж. Джойса «Улисс» и его переводов на русский и немецкий языки: Автореф. дис. ... канд филол. наук: 10.02.19 / Е.А.Пулина; Перм. гос. техн. ун-т. – Пермь [б.и.], 2008. – 23 с. – На правах рукоп.
7. Сыроваткин С.Н. Голофразис в современном английском языке / С.Н.Сыроваткин, Л.П. Прохожаева // Грамматические и лексико-семантические исследования в синхронии и диахронии (на материале английского языка). Межвуз. сб. – Вып.4. Калинин: КГУ, 1976. – С. 37-45.
8. Шумилина О.С.Идиоматическое определение в английском языке / О.С.Шумилина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 20. – Тверь, 2013. – С.160-167.

ON ONE TYPE OF OCCASIONAL WORDS IN ENGLISH

O.S. Shumilina

Tver State University, Tver

Holophrastic words as one type of occasional words in English are discussed in the article.

Key words: English, word formation, holophrasis (holophrase)

Об авторе:

ШУМИЛИНА Ольга Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* sborniktver@mail.ru.

Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 32. 2015.



Теория языка

*О. А. Асютина
С. К. Гураль
И. Ю. Иевлева
Д. А. Миронова
И. Н. Новгородов
В. Г. Пиксендеева
В. М. Смокотин
И. В. Татарникова
Е. В. Шереметьева
И. Н. Щекотихина*

УДК 811.11.26

КОММЕНТАРИЙ К ТЕОРИИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

И.Ю. Иевлева

Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского,
Брянск

Статья эвристическим образом обобщает размышления автора о двух аспектах вторичной номинации: особом взаимодействии значения модели и семантики контекста, порождающего новое имя; и причинах демотивированности лексического значения производного слова.

Ключевые слова: *словообразовательная модель, значение модели, конверсия, аффиксация, композиция.*

Роль словообразования в формировании лексического корпуса языка, и вместе с тем языковой картины мира, незаменима. Словообразование признано, изучается и используется как инструмент вторичной номинации. Генезис опосредованности, всецелой зависимости от многослойной семантики первичного имени обуславливает его мощный номинативный потенциал. Это и возможность переноса образа предмета в иную категориальную среду путем частеречной транспозиции. Это и способность переосмысления опорного понятия путем разнообразных семантических трансформаций в зависимости от типа словообразовательных операций (аффиксация, композиция, конверсия и др.).

Словообразование является порождением психики человека и, подобно самому мышлению, протекает по общим законам философии. В нем можно усмотреть объективное выражение постулата диалектики об отрицании отрицания, который выступает как безусловное предписание для выработки любой словообразовательной модели. Благодаря динамичному словотворчеству количественный рост словаря обеспечивается созданием новых комбинаций уже имеющихся значащих единиц как в плане выражения, так и в плане содержания. Более того, новое создается по канонам, заложенным в самой созидательной сути словообразования – назвать новое через его определенную связь с соотносимым явлением. Таким образом, словообразование обеспечивает непрерывность в семантических связях между старым и новым качеством так, что новое есть сохраненное и преобразованное старое. В словообразовательном поле это проявляется в таких структурно-системных формах, как словообразовательные гнезда и ряды; семантические процессы многозначности, синонимии и антонимии; особое, очерченное номинативное пространство у каждой части речи и их пересечения – все это факторы его единства и целостности.

Вся проблематика словообразования, противоречивая и спорная, сосредоточена в понятийном ядре модели; внешняя форма слова подчинена ономаσιологическому содержанию модели. Это обстоятельство побуждает еще

раз обратиться к вопросам о том, что обеспечивает словообразованию свободный и продуктивный номинативный потенциал и какие когнитивные операции участвуют в создании лексического образа нового, именуемого предмета мира.

В работах по словообразованию едва ли обращается внимание на всеобъемлющую специфику каждого способа словопроизводства. Задаются ли вопросы: почему именно они и в каком сочетании сложились в языке? Каковы преимущества (и ограничения) у каждого из них? В чем их совокупная словообразовательная сила? Как они выстраиваются по критерию продуктивности в целом и у каждой части речи и почему? [Иевлева 2011].

Структурно-системная методология делает необходимым выявление и учет взаимодействий значащих единиц языка, исходя из специфики их семантических функций, то есть их особого целеполагания в вербальной коммуникации.

Аффиксация (в любой своей разновидности) – это всегда когнитивная операция с одним предметом-признаком, в отвлечении от конкретного носителя: a gardener, a freezer; breathless, resentful, readable, tasty, prehistory, overdo, skyward. Примеры показывают множественные, но всегда актуальные смыслы – скрытые понятийные задания, которые пронизывают и консолидируют лексическое значение нового слова: место – объект – инструмент – время действия, отсутствие – наличие – степень признака и т. д.

Словосложение – это всегда объединение двух полнозначных семантических величин по определенному правилу их смысловой корреляции. При лексическом заполнении модели создается более полный образ именуемого предмета (конкретный, насыщенный, детальный). Согласно логическому соотношению содержания и объема понятия, ‘большая глубина охватывает меньший круг предметов. В композиции происходит то же самое: название предмета с его четкой характеристикой индивидуализирует предмет, делая его единственным в своем роде: shipwreck, make-believe, waterfall, snowflake, sideboard, spine-chilling, feather-brained [Мешков 1987].

Конверсия – это всегда перенос понятия о названном предмете в иную категориальную среду, частеречное переосмысление без изменения материальной формы слова, что всегда, тем не менее, сопровождается формированием новой семантики в условиях и для нужд новой сферы бытования слова. Типологическая перестройка английского языка продиктовала эту упрощенную (анализированную) формулу модели, освободив ее от аффиксальных осложнений: to fame, to pale, to forward, to inconvenience, to weekend, to cold-shoulder, to streamline.

Несмотря на очевидные структурные различия, все эти словообразовательные программы сосуществуют как способы переозначивания по единому образцу: в словообразовании заложена и реализуется глубинная ментальная связь между сопологаемыми явлениями, каждая модель конкретизирует

эту связь, создавая, таким образом, особый ассоциативный импульс для номинации и выстраивая в целом национально идиоматичную языковую картину мира.

В производном слове может сохраняться мотивированность при условии реализации в нем прямого значения деривационной базы. Внутренняя форма слова может и искажаться, усложняться, демотивироваться с разной степенью отступления от прямого означивания. Почему и как происходит такая деформация? Что ей способствует? Есть ли предел преобразованию прямой семантики?

Словообразовательная модель вырастает из контекста ситуации. Подобно тому, как это происходит у лексического значения, контекст коммуникации выступает предпосылкой нового слова, создавая потребность в ситуативно адекватном имени [Кубрякова 1986]. Контекст выделяет и консервирует некоторую броскую характеристику предмета с возможностью ее последующего тиражирования. Поясним, что контекст модели и контекст слова – это понятийные величины разного масштаба. Контекст модели представляет собой синтаксическую структуру некоторой предикации; любое производное (универб) становится результатом свертывания и семантической компрессии фразы или предложения [Гинзбург 1978]. Контекст слова же, разворачивающийся в ассоциативной рамке модели, всецело зависит от объема и содержания лексического наполнения модели.

Обратимся к примерам. Начнем с конверсии, где наиболее прозрачна скрытая ассоциация отсылочного признака, ибо она не отягощена ни сигнификативным значением аффикса, ни лексической семантикой второго компонента композита. Остановимся на двух значениях глагола *to mouth*: 1. *speak with movement of the jaw but no sound; utter pompously*. 2. *take (food) into the mouth, touch with the mouth*. Дефиниции показывают, что типовые контексты коммуникации остановили выбор на двух универсальных связях корреляции предмет – действие: инструмент и место действия. Однако конкретные лексические значения слова, закрепленные словарем, не были предрешены моделью. Они сформировались в рамках данной модели с фиксированным набором допустимых связей, но лексически выразили два контрастных действия (значение 1): беззвучно и голосом (даже высокомерно). В значении 2 соединились два последовательных действия разом: дотронуться и взять в рот. Еще более контекстуально зависимым оказался глагол *to tree*. Теоретически он мог актуализировать любую из возможных ассоциаций: инструмент, средство, место. Реально же контекст предпочел понятие места, но не самого действия, а места – результата действия: *to tree = to cause to take refuge up a tree*.

В ядерном наборе ассоциаций моделирования связь «инструмент-действие» является универсальной. Поэтому у отыменного глагола *to boat* однозначно прочитывается значение инструментального использования

предмета: *travel in a boat*, esp. for pleasure. Однако уже первый шаг элементарной деривации (N + er) затрудняет понимание производного слова *a boater*. И только его расширенная словарная дефиниция, которая детально описывает ситуацию передвижения на лодке (кто, где, когда, для чего, в чем), указывает на выбор признака отсылки, отдаленный, устаревший и потому недостижимый: *a hard straw hat with a flat top and a brim (formerly worn in summer for boating)*.

Не менее показательны своей контекстуальной зависимостью и сложные слова (модель N_1+N_2), в составе которых лексическая морфема *boat* занимает позицию признака N_1 :

1. *a boat-train* = train that takes people to and from a port (a steamer), где имя ориентировано на место назначения, то есть оживляет понятие о функции предмета.

2. *a boat-race* = race between racing boats. Учитывая отглагольность базовой части композита – *race*, можно говорить об агентивной функции *boat*.

3. *a boatman* имплицитно подразумевает две ситуативно реальные, взаимодополняющие связи: *a man who rows/sails small boats for pay* и *a man from whom rowing boats are hired*. Оба значения называют деятеля, активного и пассивного, между функциями которых можно даже уловить причинно-следственную связь.

Продолжим словообразовательный ряд последней модели еще несколькими примерами, чтобы акцентировать решающую роль контекста в ситуативно обусловленном выборе признака нового имени.

4. *a spokesman* = person speaking, chosen to speak, on behalf of a group, у которого акцентированы два специфических признака речевого действия: публичное выступление от имени группы (для выражения общего мнения).

5. *a statesman* = person taking an important part in the management of state affairs, где не только очевидно называется поле деятельности, но и уточняется ранг профессии. Другое употребление слова “*a disinterested political leader*” привносит еще два ситуативных смысла: лидер и коннотация одобрения.

В заключение рассмотрим композит *a roller-coaster* (американские горки) как пример многоступенчатых трансформаций прямых лексических значений его составляющих. Морфемика слова выдает его сложную деривационную историю. Ориентироваться в расшифровке его значения помогает строгое распределение ономазиологических ролей в структуре модели: признак – база [Шадрин 1996]. Непосредственные составляющие композита – продукты разных деривационных программ, хотя в составе слова они сосуществуют как отглагольные имена. Если признаковое имя *a roller* образовано от исконного глагола *to roll*, то базовая предметность *a coaster* появилась на основе имени действия, вторичного по происхождению (конверсия): *a coast* – *to coast* – *a coaster*. В итоговом слове закрепились и слились в единый образ предмета – инструмента действия опорное понятие о движущемся объекте

без использования горючего, по инерции (a coaster = a vehicle riding /sliding down a hill/slope without using power) и признаковое понятие о способе движения путем вращения (a roller = a cylinder that moves in a machine or a device). Словарная дефиниция композита, однако, сдвинула угол осмысления предмета через его собственные признаки на описание признаков места его передвижения: a small railway that goes up and down steep slopes and that people ride on for pleasure. Русский перевод «американские горки» еще более отстает от оригинального прочтения семантики композита.

Ответы на вопросы, поставленные в настоящей статье, можно суммировать в следующих выводах:

1. Словообразовательная модель выступает носителем ономаσιологической связки – реляционной составляющей лексического значения производного слова. Ее семантика сводится к единственной функции – назвать характер связи сопологаемых явлений.

2. Понятийный каркас модели является величиной постоянной. Модель как таковая не участвует в лексических преобразованиях базовых единиц нового слова. Модель фиксирует самые общие ассоциации категориального толка, которые, обрастая конкретными предметно-логическими индикаторами, создают опосредованные имена явлений. Интегральная семантика производного имени не является взрывоподобной. Это всегда завершение поэтапного процесса словообразования. В рамки модели помещаются уже сложившиеся значения, готовые реализовать ее порождающую семантику.

3. Все типы словообразования объединены в систему единством семантики – наличием ономаσιологической связки, различаются же по степени информационной насыщенности и, следовательно, уровнем абстрактности производного слова.

4. Даже умозрительно беглое сравнение межъязыковой эквивалентности в словообразовании русского и английского языков обнаруживает национальную самобытность в способах и результатах создания лексических систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гинзбург Е.Л. Словообразование и синтаксис / Е.Л. Гинзбург. – М.Наука, 1978. – 264 с.
2. Иевлева И.Ю. Механизмы словообразования у разных частей речи в английском языке: общее и частное / И.Ю. Иевлева // Лингвистический вестник. – Вып. 7. – Брянск, 2011.
3. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М., 1986. – 159 с.
4. Мешков О.Д. Семантические аспекты словосложения в английском языке / О.Д. Мешков. – М.: Наука, 1987. – 208 с.
5. Шадрин В.И. Ономаσιология производного слова в английском языке / В.И. Шадрин. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1996. – 144 с.

- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Collins Cobuild English Learners Dictionary. – L., 2000.
 7. New English-Russian Dictionary in 3 volumes. 5th Stereotyped Edition. – Msc., 2000.
 8. The Oxford Dictionary for Advanced Learners of English. – L., 1995.

A COMMENTARY ON WORD-BUILDING THEORY

I.Yu. Iyevleva

Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk
The article looks into the associative mechanism of word-building to assert two priorities in secondary nomination. Firstly, it is a peculiar relationship between the meaning of a pattern and the communicative situation which originates a new word. Secondly, it is demotivation of the lexical meaning of a new word (its causes and consequences).

Key words: *a word-building meaning, a meaning of a pattern, conversion, affixation, composition.*

Об авторе:

ИЕВЛЕВА Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, *e-mail*: vsl@land.ru.

УДК 81'42

ТРАНСФОРМИРОВАННОЕ ПРЕЦЕДЕНТНОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ В ЗАГОЛОВКАХ МЕДИАТЕКСТОВ КАК ЭКСПРЕССЕМА, СИМВОЛ И ПАРАТЕКСТ¹

Д.А. Миронова

Челябинский государственный университет, Челябинск

Специфика феномена трансформированного прецедентного высказывания в заголовках медиатекстов онлайн-формата обусловлена его способностью функционировать в качестве экспрессымы, символа прецедентного феномена и паратекста. Одним из существенных свойств описываемых единиц является дуальность.

Ключевые слова: *теория прецедентности, прецедентное высказывание,*

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. «Аналогово-когнитивные процессы в лингвокреативной деятельности личности, проект №15-04-00455.

трансформированное прецедентное высказывание, экспрессема, символ, паратекст, медиатекст онлайн-формата.

Полифоничность текстов, воспроизводимость культурно значимых языковых единиц и «инкрустирование» текста элементами «чужого слова» – эти идеи вызвали бурный интерес исследователей второй половины XX – начала XXI века. В российском языкознании данные вопросы были в частности осмыслены в русле такого научного направления, как теория прецедентности. Ключевое явление, рассматриваемое в рамках данной теории, – прецедентные феномены, под которыми понимаются единицы, 1) хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества; 2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане, 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества [Красных 2003: 170]. В состав прецедентных феноменов входят вербализируемые единицы (прецедентный текст, прецедентная ситуация) и вербальные (прецедентное имя, прецедентное высказывание) [Захаренко et al 1997:83-84].

В центре нашего внимания – прецедентное высказывание (далее – ПВ), под которым понимается «репродуцируемый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу ...» [Захаренко et al 1997: 83]. Корпус ПВ включает паремии, крылатые слова, цитаты, афоризмы, крылатые слова, лозунги, слоганы, названия произведений и т.д.

Прецедентные высказывания обнаруживают разные формы актуализации в новом контексте, на основании чего данные единицы делятся на следующие группы: 1) «канонические» ПВ (они выступают, как строгие цитаты, не подвергающиеся изменениям); 2) трансформированные ПВ (они подвергаются определенным изменениям, при этом ПВ легко опознаются и восстанавливаются) [Гудков 2003: 209].

Последнее явление получило различное обозначение у исследователей, например: квазицитация [Слышкин 2000: 39], травестирирование реплики [Арутюнова 1999: 670], перифраза-экспрессема [Лисоченко 2007: 53], вариант прецедентного высказывания [Смирнова 2004], трансформированная паремия [Бутько 2009]. Некоторые аспекты явления получили освещение в работе G. Genette, изучающего риторическую фигуру пародии как тип гипертекстуальной связи [Genette 1997], а также в теории вторичных текстов [Вербицкая 2000]. Указанное явление определяется нами как трансформация прецедентного высказывания, то есть намеренное внесение изменений в прецедентное высказывание с целью достижения определенного коммуникативного эффекта.

Структурно-семантический тип трансформаций (изменение как плана содержания, так и плана выражения). *E Pluribus Europe?* (Project Syndicate;

Sep 21, 2015; K. Derviş) ← E pluribus unum (девиз, размещённый на гербе США, в переводе с латыни означает «Из многих – единое»).

Семантический тип трансформации (изменение только плана содержания). *Grapes of wrath: fury in Crimea as Putin and Berlusconi drink 240-year-old wine* (The Guardian; Sep 18, 2015; A. Luhn) ← The Grapes of Wrath («Гроздь гнева», название романа Дж. Стейнбека, 1939 г.).

Трансформированное прецедентное высказывание (далее – ТПВ) в заголовках медиатекстов онлайн-формата, согласно нашим наблюдениям, обнаруживает способность функционировать в трёх аспектах.

Во-первых, прецедентное высказывание, трансформированное автором медиатекста, выступает в качестве приёма языковой игры. Актуализируемые при этом конструктивно-выразительные свойства данной единицы позволяют говорить о ней как об экспрессеме (термин В. Г. Костомарова [Костомаров 1971: 160]).

Во-вторых, поскольку восприятие ТПВ предполагает потенциальную реализацию связи с тем прецедентным текстом или той прецедентной ситуацией, к которым апеллирует автор медиатекста, можно говорить о том, что трансформированное прецедентное высказывание способно проявлять себя как символ² прецедентного феномена, ядерной единицы когнитивной базы представителя того или иного лингвокультурного сообщества [Красных 2003: 169-171].

В-третьих, являясь элементом заголовочного комплекса медиатекста, ТПВ выступает в функции паратекста, т.е. комплекса вербальных и невербальных околотекстовых компонентов произведения (см. [Genette 1997]).

Заметим, что выступая в каждом из аспектов, ТПВ проявляет дуалистичную природу. Дуалистичность ТПВ как *экспрессы* проявляется в действии одновременно деструктивных и конструктивных сил: выступая в качестве приёма языковой игры, она, с одной стороны, вносит нарушение в (структурно-) семантическое наполнение прецедентного высказывания, с другой – является механизмом смыслопорождения, способствующим реализации коммуникативных стратегий автора. ТПВ-экспрессема проявляет амбивалентность, выступая пространством корреляции категорий «норма/аномалия», «узуальное/оказиональное», а также являясь средством проявления творческого потенциала языковой личности автора путем апелляции к феноменам, имеющим сверхличностный характер (о сверхличностном ха-

² Здесь речь идет именно о потенциальной возможности, поскольку, как отмечается, не все прецедентные высказывания могут быть символами прецедентных феноменов, поскольку не все имеют связь с текстом, а во многих случаях эта связь отсутствует [Захаренко 1997].

рактуре прецедентных феноменов см. [Караулов 2010: 216]). Функционируя как единица дискурса, ТПВ является одновременно элементом текста и инструментом формирования подтекста. В результате этого информация воспринимается «по вертикали» и «по горизонтали», а читатель выступает в двойной роли: как участник языковой игры, так и интерпретатор новых смыслов (ср. «читатель-соучастник» и «читатель-интерпретатор» у [Пьеге-Гро 2008: 132]).

Дуалистичность ТПВ как *символа* прецедентного феномена заключена в онтологическом статусе прецедентного высказывания как вербализованного символа, представляющего собой «субстанциальное тождество идеи и вещи» [Лосев 1993: 635], а также средство реализации содержательно-подтекстовой информации [Гальперин 1981: 28]. Используя трансформированное прецедентное высказывание, автор делает его инструментом диалогизации в тексте («Слово не вещь, а вечно подвижная, вечно изменчивая среда диалогического общения» [Бахтин 1994: 418]). Используя прецедентное высказывание в трансформированном виде, автор актуализирует *старые* представления, хранящиеся в когнитивной базе реципиента, с одной стороны, и использует его для создания *новых* смыслов – с другой. (Ср. роль текстов, образующих «общую память» культурного коллектива, как генераторов нового смысла у [Лотман 1992: 202]). Дуалистичной является также сама природа прецедентного высказывания, которое представляет собой феномен собственно-лингвистической природы, не являясь при этом отдельной единицей языка, функционируя лишь как единица дискурса [Захаренко et al 1997: 94].

Дуалистичность ТПВ как *паратекста* связана со способностью функционировать как автономно, выступая «свёрткой» текста [Пешковский 2001: 178], так и образуя с ним единство – произведение с общим целевым назначением, а также единой структурной и семантической организацией [Олизько 2008: 71]. При этом ТПВ как элемент заглавия выступает одновременно как часть и контента, и интерфейса [Прайс, Прайс 2003: 86], а также служит соединительным звеном, с одной стороны, между читателем и внетекстовой действительностью (делая его участником общекультурного полилога), с другой – между читателем и текстом [Веселова 1998: 12]. Кроме того, в медиадискурсе ТПВ-паратекст служит инструментом создания баланса в тенденциях к информативности и экспрессивности [Костомаров 1971:61]. Дуалистичность свойственна и самой сфере функционирования исследуемых единиц: медиатекст онлайн-формата включен одновременно в медиадискурс и интернет-дискурс, интегрируя признаки принадлежности как к виртуальной, так и реальной среде, которые существенно различаются по своим лингвокоммуникативным параметрам [Белозёрова 2010: 5].

Функционируя в заголовках медиатекстов онлайн-формата, ТПВ также проявляет свойство многомерности. В широком понимании многомерным

является любой медиатекст, приобретающий в Интернете гипертекстовую природу, которая предполагает нелинейность, открытость и дисперсность системы [Казак <http>, Калмыков 2005: 137]. Кроме того, гипертекст образует «глобальный полилог», частью которого становится каждый текст, бытующий в сетевом пространстве [Кириллова 2005: 111].

ТПВ в заголовке медиатекста онлайн-формата формирует многомерную, динамичную структуру диалогических отношений. На уровне *микротекста* («вреза», лида, подзаголовок и прочих элементов заголовочного комплекса) / *макротекста* (медиатекста, представленного в полном виде) актуализируются следующие линейные связи: 1) с ближайшим лингвистическим окружением; 2) между элементами заголовочного комплекса; 3) с невербальными мультимедийными (невербальными) элементами медиатекста; 4) между содержанием основного текста и заголовочным комплексом.

На уровне «вертикального контекста» (термин О. С. Ахмановой и И. В. Гюббенет [Ахманова 1977: 49]) актуализируются следующие связи: 1) с внетекстовой реальностью; 2) с исходной формой прецедентного высказывания-донора (мыслительная реконструкция формы – в случае структурно-семантической трансформации); 3) с инвариантом представления прецедентного текста и/или прецедентной ситуации, хранящимися в когнитивной базе.

Гипертекстовые свойства медиатекста онлайн-формата актуализируют многомерность паратекстовых связей, которые расширяют представления о традиционной корреляции «текст–паратекст», в результате чего заголовки с трансформированным прецедентным высказыванием функционируют как: 1) паратекст по отношению к микротексту¹ (как гиперссылка на стартовой странице); 2) паратекст по отношению к макротексту¹ (как заголовок после перехода по гиперссылке и «развертывания» медиатекста); 3) паратекст по отношению к макротексту² (как гиперссылка в околотекстовом пространстве другого текста смежной тематики); 4) паратекст по отношению к микротексту 2, 3, 4... (как один из множества элементов интернет-страницы).

Таким образом, в процессе функционирования трансформированного прецедентного высказывания в медиатекстах онлайн-формата находят свое отражение такие категории, как диалогичность, паратекстуальность, гипертекстуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – Москва: Языки. рус. культуры, 1999. – 896 с.
2. Ахманова О.С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3 – С. 47-54.
3. Бахтин М.М. Проблема творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – 5-е изд., доп. – Киев: Next, 1994. – 509 с.
4. Белозерова Н.Н. Мир реальный и мир виртуальный: две экологические системы?: Монография / Н.Н. Белозерова. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2010. –

- 252 с.
5. Бутько Ю.В. Лингвокультурологическая характеристика межтекстовых связей в условиях демократизации языковых процессов: на материале лингвокультурологического анализа паремий: Дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.19 / Ю.В. Бутько; Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского. – Ярославль [б.и.], 2009. – 232 с.
 6. Вербицкая М.В. Теория вторичных текстов: на материале современного английского языка / М.В. Вербицкая. – М.: МГУ, 2000. – 221 с.
 7. Веселова Н.А. Заглавие литературно-художественного текста: онтология и поэтика: Автореф. дис... канд. филолог. наук: 10.01.08 / Н.А. Веселова; Твер. гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 1998. – 27 с. – На правах рукоп.
 8. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
 9. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
 10. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева // Язык, сознание, коммуникация: Сб. ст. / Ред.: В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82-103.
 11. Казак М.Ю. Специфика современного медиатекста [Электронный ресурс]. – URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/8687/1/Kazak_Spetsifika.pdf
 12. Калмыков А.А. Интернет-журналистика / А.А. Калмыков, Л.А. Коханова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 383 с.
 13. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Москва: Наука, 2010. – 264 с.
 14. Кириллова Н.Б. Медиасреда российской модернизации / Н.Б. Кириллова. – М.: Академ. Проект, 2005. – 400 с. (Технологии культуры).
 15. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе / В.Г. Костомаров. – М.: Изд-во МГУ, 1971. – 268 с.
 16. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
 17. Лисоченко О. В. Риторика для журналистов: прецедентность в языке и в речи: Учебн. пособие для студентов вузов / под ред. проф. Л.В. Поповской (Лисоченко). – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 318 с.
 18. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии / А.Ф. Лосев. – М.: Наука, 1993. – 960 с.
 19. Лотман Ю.М. Избранные статьи: в 3 т. / Ю.М. Лотман. – Таллин: Александра, 1992. – Т. I: Статьи по семиотике и топологии культуры. – 475 с.
 20. Олизько Н.С. Семиотико-синергетическая трактовка паратекста (на материале творчества Дж. Барта) / Н.С. Олизько // Вестник Челябин. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение. – Вып. 18. – Челябинск, 2008. – № 3 (104). – С. 71-75.
 21. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении / А.М. Пешковский. – Изд. 8-е. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
 22. Прайс Дж. Текст для Web: доступность и привлекательность / Дж. Прайс, Л. Прайс / пер с англ. – М.: Вильямс, 2003. – 464 с.
 23. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности: пер. с фр. / Н. Пьеге-Гро; общ. ред., вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 240 с.
 24. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов / Г.Г. Слыш-

- кин. – М.: Academia, 2000. – 141 с.
25. Смирнова Г.С. Варианты англоязычных прецедентных высказываний: особенности текстопорождения и текстовосприятия: Дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.04 / Г.С. Смирнова; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб. [б.и.], 2004. – 223 с.
26. Genette G. Palimpsests: Literature in the Second Degree / Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1997. – 492 p.

**TRANSFORMED PRECEDENT PHRASES
IN THE HEADLINES OF ONLINE MEDIA TEXTS
AS EXPRESSEMES, SYMBOLS AND PARATEXTS**

D. A. Mironova

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk

The peculiarity of transformed precedent phrases in the headlines of online media texts is explained by their ability to function as expresseemes, symbols of precedent phenomena, and paratexts. Duality is seen as one of the ontological features of the described linguistic unit.

Key words: *theory of precedency, precedent phrase, transformed precedent phrase, expresseme, symbol, paratext, online media text.*

Об авторе:

МИРОНОВА Дарья Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Челябинского государственного университета, *e-mail:* daria28@mail.ru.

УДК 811.512.165

**ОБ УСТОЙЧИВОМ СЛОВАРНОМ ФОНДЕ
АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКА³**

И.Н. Новгородов

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск
Как показывает анализ, устойчивый словарный фонд азербайджанского языка восходит к тюркскому, огузскому лексическому фонду и в нем обнаруживаются процессы иноязычного влияния.

Ключевые слова: *азербайджанский, огузский, устойчивый словарный фонд, заимствования.*

Работа продолжает цикл публикаций об устойчивом словарном фонде

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №14-04-00346 «Устойчивый словарный фонд тюркских языков»

тюркских языков (см. [Новгородов 2014: 169-171])

В этой работе предпринята попытка установления устойчивого словарного фонда азербайджанского 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.

Азербайджанцы (азерб. *azərbaycanlılar*) – тюркоязычный народ Кавказа, составляющий основное население Азербайджана и значительную часть населения северо-западного Ирана. Численность в мире – свыше 30 млн человек. Верующие азербайджанцы преимущественно исповедуют ислам шиитского толка. Национальный язык – азербайджанский. Письменность на основе латиницы (Азербайджан), арабицы (Иран) и кириллицы (Дагестан). Известно, что азербайджанский язык относится к огузской группе тюркских языков.

Материалы и методы.

Словарный материал выписан из Азербайджанско-русского словаря 1951 г. (далее – АРС) и Русско-азербайджанского словаря 1955 г. (далее – РАС) с указанием страницы.

Основным методом исследования является сравнительный метод.

Результаты и выводы.

Далее представлен устойчивый словарный фонд азербайджанского языка (аз.):

- 1 ant муравей аз. *гарышга* [АРС, 46];
- 2 arm/hand рука аз. *гол* [АРС, 54];
- 3 ash зола аз. *кул* [РАС, 132];
- 4 back спина аз. *арха* [АРС, 19];
- 5 big большой аз. *бөйүк* [АРС, 33];
- 6 bird птица аз. *гуш* [АРС, 58];
- 7 to bite укусить аз. *дишлэмэк* [АРС, 72];
- 8 bitter горький аз. *ачы* [АРС, 21];
- 9 black черный аз. *гара* [АРС, 44];
- 10 blood кровь аз. *ган* [АРС, 43];
- 11 to blow дуть аз. *эсмэк* дуть (о ветре) [АРС, 86];
- 12 bone кость аз. *сүмүк* [АРС, 190];
- 13 breast грудь аз. *эмчек* [АРС, 85];
- 14 to burn (intransitive) гореть аз. *янмаг* [РАС, 74];
- 15 to carry нести аз. *дашымаг* [АРС, 66]; *көтүрмэк* [АРС, 124];
- 16 child (kin term) ребенок аз. *ушаг* [АРС, 210]; *бала* [АРС, 23];
- 17 to come приходиться аз. *кэлмэк* [АРС, 120];
- 18 to crush/to grind раздавить/ молотить аз. *эзмэк* [00];
- 19 to cry/to weep плакать аз. *агламаг* [АРС, 11];
- 20 to do/to make делать аз. *этмэк* [АРС, 246];
- 21 dog собака аз. *көпэк* [РАС, 384]; *ит* [АРС, 100]; *тула* [АРС, 205];
- 22 to drink пить аз. *ичмэк* [АРС, 102];

- 23 ear ухо аз. *сулаг* [АРС, 56];
24 to eat есть аз. *емэк* [АРС, 79];
25 egg яйцо аз. *юмурта* [АРС, 248];
26 eye глаз аз. *көз* [АРС, 122];
27 to fall падать аз. *дүшмэк* [АРС, 77];
28 far далеко аз. *узаг* [АРС, 207];
29 fire огонь аз. *од* [АРС, 157]; *атәш* [АРС, 20];
30 fish рыба аз. *балыг* [АРС, 24];
31 flesh/meat мясо аз. *әт* [АРС, 86];
32 fly муха аз. *милчэк* [АРС, 141]; *чибин* [АРС, 232];
33 to give давать аз. *вермэк* [АРС, 37];
34 to go идти аз. *кетмэк* [АРС, 119]; *еримэк* [АРС, 79];
35 good хороший аз. *яхшы* [АРС, 253];
36 hair волосы аз. *сач* [АРС, 178];
37 hard твёрдый аз. *сәрт* [АРС, 182]; *гаты* [АРС, 47];
38 he/she/it/him/her он аз. *о* [АРС, 156];
39 to hear слышать аз. *эшитмэк* [АРС, 247];
40 heavy тяжелый аз. *агыр* [АРС, 12];
41 to hide прятать аз. *кизләтмэк* [АРС, 121];
42 to hit/to beat бить аз. *вурмаг* [АРС, 38];
43 horn рог аз. *буйнуз* [АРС, 34];
44 house дом аз. *эв* [АРС, 245];
45 I/me я аз. *мән* [АРС, 136];
46 in в например, в школе, в лесу, в парте, в книге
аз. *-да, -дә* в книге *китаб-да*; в школе *мәктәб-дә* [РАС, 38];
47 knee колено аз. *диз* [АРС, 70];
48 to know знать аз. *билмэк* [АРС, 31];
49 to laugh смеяться аз. *кулмэк* [АРС, 125];
50 leaf лист аз. *ярпаг* [АРС, 252];
51 leg/foot нога аз. *аяг* [АРС, 22];
52 liver печень аз. *гарачийәр* [АРС, 45]; *багыр* [АРС, 23];
53 long длинный аз. *узун* [АРС, 208];
54 louse вошь аз. *бит* [АРС, 31];
55 mouth рот аз. *агыз* [АРС, 11];
56 name имя аз. *ад* [АРС, 12];
57 navel пупок аз. *көбәк* [АРС, 122];
58 neck шея аз. *боюн* [АРС, 33];
59 new новый аз. *ени* [АРС, 79];
60 night ночь аз. *кечә* [АРС, 119];
61 nose нос аз. *бурун* [АРС, 35];
62 not нет аз. *йох* [АРС, 105];
63 old старый аз. *гарт* [АРС, 46];
64 one один аз. *бир* [АРС, 30];
65 rain дождь аз. *ягмур* [АРС, 249]; *ягыш* [АРС, 249];
66 red красный аз. *гырмызы* [АРС, 61]; *гызыл* [АРС, 60];
67 root корень аз. *көк* [АРС, 116];
68 rope веревка аз. *ип* [АРС, 98]; *сичим* [АРС, 185]; *кәндир* [АРС, 111];

- 69 to run бежать аз. *гачмаг* [АРС, 47];
70 salt соль аз. *дуз* [АРС, 75];
71 sand песок аз. *гум* [АРС, 57];
72 to say сказать аз. *демэк* [АРС, 67];
73 to see видеть аз. *көрмэк* [АРС, 124];
74 shade/shadow тень аз. *көлкә* [АРС, 116]; *сайә* [АРС, 175];
75 skin/hide кожа/ шкура аз. *дәри* [АРС, 69];
76 small маленький аз. *кичик* [АРС, 113];
77 smoke дым аз. *түстү* [АРС, 206];
78 soil почва аз. *торпаг* [АРС, 204];
79 to stand стоять аз. *дурмаг* [АРС, 76];
80 star звезда аз. *улдуз* [АРС, 208];
81 stone/rock камень аз. *даш* [АРС, 66];
82 to suck сосать аз. *эммэк* [АРС, 85];
83 sweet сладкий аз. *дадлы* [АРС, 63]; *ширин* [АРС, 243];
84 tail хвост аз. *зүйруг* [АРС, 56];
85 to take брать аз. *алмаг* [АРС, 16];
86 thick толстый аз. *галын* [АРС, 42];
87 thigh бедро аз. *буд* [АРС, 34];
88 this это аз. *бу* [АРС, 34];
89 to tie завязывать аз. *багламаг* [АРС, 23];
90 tongue язык аз. *дил* [АРС, 70];
91 tooth зуб аз. *диш* [АРС, 72];
92 water вода аз. *су* [АРС, 188];
93 what? что? аз. *нә* [АРС, 152];
94 who? кто? аз. *ким* [АРС, 112];
95 wide широкий аз. *энли* [АРС, 246]; *кениш* [АРС, 119];
96 wind ветер аз. *күлэк* 'ветер' [АРС, 118]; *ел* [АРС, 78];
97 wing крыло аз. *ганад* [АРС, 43];
98 wood древесина аз. *одунчаг* [АРС, 157];
99 yesterday вчера аз. *дүнән* [АРС, 77];
100 you (singular) ты аз. *сән* [АРС, 181].

Установлено, что, в основном, устойчивый словарный фонд азербайджанского языка восходит к древнетюркской (др.-тюрк.) лексике или образован на её базе. Примеры:

- 1 ant 'муравей' аз. *гарышга*, ср. др.-тюрк. *qarınca, qarıncaq*;
- 2 arm/hand 'рука' аз. *гол*, ср. др.-тюрк. *qol*;
- 3 ash 'зола' аз. *күл*, ср. др.-тюрк. *kül*;
- 4 back 'спина' аз. *арха*, ср. др.-тюрк. *arqa*;
- 5 big 'большой' аз. *бөйүк*, ср. др.-тюрк. *bedük* и т.д.

Расхождения обнаруживаются в близкородственных огузских языках: турецком (тур.), и туркменском (туркм.), и некоторые из расхождений являются заимствованиями из арабского (ар.), персидского (перс.) и монгольского (монг., м.-п. – монгольский письменный) языков, примеры:

37 hard твёрдый аз. *сәрт* 'твёрдый, жесткий, крепкий', ср. тур. *sert* 'твердый, жесткий', ср. гаг. *серт* 1) вспыльчивый, горячий, неуравновешенный; 2) жесткий, гру-

бый, суровый;

57 navel пупок аз. *кəбək*, ср. тур. *göbek*, гаг. *гəпек*, турк. *гəбек*;

68 горе веревка аз. *кəндир*, ср. тур. *kendir halat* 'пеньковая веревка';

74 shade/shadow тень аз. *сайə*, ср. тур. *saye*;

98 wood древесина аз. *одунчаг*, ср. тур. *odun* 'дрова';

96 wind аз. *күләк* 'ветер', ср. тур. *külek*;

66 red красный аз. *кырмызы*, ср. тур. *kırmızı*, гаг. *кырмызы* < ар. *qırmazı*;

52 liver печень аз. *гарачийəр*, ср. тур. *karaciğer*; *ciğer* 1) печень; 2) легкое; 3) ливер, потроха, гаг. *жигер*, *жеер* анат. 1) легкое; 2) печень; *кара жеер* 'печень', турк. *жигер* уст. 'печень' < перс. *ġigar*;

68 горе веревка аз. *сичим*, ср. тур. *sicim*, гаг. уст. *сижим* < монг.: м.-п. *siġim*;

83 sweet сладкий *ширин* < перс. *šīrīn*.

К азербайджанским словам: 21 *dog тула* 'собака', 32 *fly милчək* 'муха' пока не обнаружены параллели, но у анализируемого материала обнаруживаются синонимы древнетюркского происхождения *ит* 'собака' (< др.-тюрк. *it*), *чибин* 'муха' (< др.-тюрк. *čibin*).

Выводы:

Устойчивый словарный фонд азербайджанского языка состоит, в основном, из слов древнетюркского происхождения.

В некоторых случаях в азербайджанском устойчивом словарном фонде обнаруживаются заимствования из арабского, персидского и монгольского языков, которые выступают синонимами к словам древнетюркского происхождения. Также обнаруживаются слова неясной этимологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новгородов И.Н. Об устойчивом словарном фонде в изучении дивергенции праязыка / И.Н. Новгородов // Сулеймановские чтения (семнадцатые): Всерос. научн.-практ. конф. «Культурное и этническое разнообразие тюркского мира»: Мат-лы и докл. Тюмень, Тюмен. гос. ун-т, 30-31 мая 2014 г. / Под общ. ред. А.Ч. Алишиной. – Тюмень: типография «Печатник», 2014. – С. 169-171.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Азербайджанско-русский словарь. – Баку, 1951. – 254 с.
3. Русско-азербайджанский словарь. – Баку, 1955. – 469 с.

ABOUT THE MOST RESISTANT WORDS OF THE AZERBAIJANI LANGUAGE

I.N. Novgorodov

M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk

The Leipzig-Jakarta list is studied in a Turkic language. 100 most resistant words of the Azerbaijani language are exposed. The majority of these words consists of the words of the Turkic origin. Several loan words are traced in the Leipzig-Jakarta list of the Azerbaijani language.

Key words: Azerbaijani, Oghuz, 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.povgorodov@mail.ru.

УДК 81 (082)

КОГНИТИВНЫЕ ПОДХОДЫ В ВОПРОСЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО КОНЦЕПТА

В.Г.Пиксендеева

Мурманский государственный гуманитарный университет, Мурманск

Статья посвящена проблеме языковой репрезентации пространственно-временных отношений, которые возникают из-за абстрактного характера данных явлений. Автор рассматривает изучение данных явлений с точки зрения когнитивной лингвистики.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, концепт, картина мира, концептуализация, ментальные картины, концептуальные признаки.

В результате интенсивных исследований, на рубеже последних веков появилась реальная возможность постижения природы абстрактных явлений в рамках нескольких научных теорий. Сегодня, например потенциал когнитивной науки, позволяет описать и объяснить феномены времени и пространства по отношению к тому, как человеческое сознание отражает данные явления в форме ментальных репрезентаций и фиксирует в языковой системе. Есть все основания считать, что человеческое мышление осуществляется как в знаковых, так и незнаковых формах, и любая картина мира существует в этих основных формах. Картина мира, существующая в концептуальной форме, может быть переведена в знаковую. Язык является основным источником репрезентации результатов познания, используя широкий спектр номинативных единиц, грамматических структур, словообразовательных моделей, а также вариантов семантической объективации. Между тем владение языковой системой еще не обеспечивает полноценности человеческой коммуникации.

Современное состояние науки также определяет, что между языком и мышлением существует тесная взаимосвязь, а их единицы регулярно коррелируют. Вопрос же о том, как осуществляется взаимное влияние частей комплекса (язык-мышление-действительность) не находит однозначного ответа. Попытка связать две статические сущности: язык и мыслительный образ рассматривается как проблема языковой относительности и отражается ги-

потезой Сепира-Уорфа. Основные положения гипотезы лингвистической относительности сводятся к тому, что язык определяет мышление и процесс познания в целом, а через него культуру и общественное поведение людей, то есть целостную картину мира. Б.Уорф признаёт функцию упорядочения хаоса явлений объективной действительности за языком: любой мыслительный процесс включается в языковую деятельность, но язык устанавливает для мышления определенные границы. В самом мире как совокупности разрозненных вещей нет внутреннего единства. И только благодаря дейктической функции языка возможна упорядоченность и взаимосвязь вещей. В результате возникает общий мир говорящих на данном языке. Следовательно, познавательные возможности человека ограничены свойствами его языка [Уорф 1960:230].

Концепция Б.Уорфа вызвала бурную дискуссию в науке, теоретические споры о том, в какой степени и за счёт каких мыслительных механизмов язык определяет восприятие действительности индивидом, для которого он является родным. Один из аргументов, выдвигавшийся против положений автора сводится к тому, что сознание богаче, чем сумма значений языковых единиц благодаря внеязыковым знаниям, полученным в ходе всей практической деятельности человека. Так, наиболее простой вид языковой относительности, вызванный различием опыта, связан с влиянием жизненных условий, с верованиями, традициями, обычаями национальной культуры.

Действительно, в языках есть множество внутри- и межъязыковых лакун. Например, в русском языке нет слова для обозначения периода отдыха в конце недели, включающего вечер пятницы, субботу и воскресенье (ср. week-end). Однако это никак не свидетельствует о том, что в русском сознании отсутствуют соответствующие концепты, этот концепт может быть «описательно выражен в речи посредством синтагматической конфигурации словесных знаков» [Гостева 2004:15-16]. Отсутствие единицы свидетельствует не об отсутствии концепта, а об отсутствии коммуникативной потребности в его общественном обсуждении. Психологи И.Коул и С.Скрибнер пришли к выводу, что в познавательных процессах в отношениях между языком и мыслительной деятельностью решающей промежуточной переменной является активность познающего человека [Коул 1977: 65].

Л.Витгенштейн писал, сравнивая способы восприятия чувственного опыта: «Конечно, существуют те или иные способы видения, существуют и случаи, когда тот, кто видит образец так, как правило, и применяет его таким образом, а тот, кто видит его иначе, и обращается с ним по-иному. Например, тот, кто видит в схематическом изображении куба плоскую фигуру, состоящую из квадрата и двух ромбов, пожалуй, выполнит команду "Принеси мне такой же!", иначе, чем тот, кто воспринимает это изображение объёмно» [Витгенштейн 1994: 114].

Формулировка Б.Уорфа является спорной и, по сути, отождествляет

языковую картину мира с его концептуальной моделью, называя язык формой, которая задаёт особое видение мира. Против прямой проекции формы языка на картину мира высказываются серьёзные сомнения и предлагаются очевидные доводы [Никитин 1999: 78]. По мнению А.Вежбицкой, споры о том, отражает или формирует язык образ мышления, основаны на недоразумении. Автор уверенно заявляет, что имеет место и то, и другое. Ведя речь о культуроспецифичных словах, она представляет их как понятийные орудия, отражающие прошлый опыт действий и размышлений о различных вещах определённым способом; и они увековечивают эти способы. Но никогда не детерминируют полностью мировоззрение общества, оттого, что всегда находятся альтернативные способы выражения [Вежбицка 1999: 269]. Эту же идею высказала Н.Д. Арутюнова: «В процессе формирования значений действительность «давит» на язык, стремясь запечатлеть в нём свои черты; в ходе осуществления референции язык ищет пути к действительности, актуализируясь в речи» [Арутюнова 1982: 11]. По мнению Р.Джекендоффа, действительность «проецируется» в семантику естественного языка, образуя языковую картину (projected world) [Jackendoff 1983:13]. Все эти подходы подчёркивают приоритет действительности, определяющую роль концептуальной картины мира.

Сегодня наравне с языковой картиной мира можно говорить о существовании когнитивной картины мира, «горизонт познания которой» постоянно отодвигается от нас по мере продвижения вперед, то есть когнитивная картина мира является результатом когнитивного сознания. Под *когнитивной картиной мира* понимается ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа, являющийся результатом как эмпирического, так и сознательного отражения действительности в процессе мышления [Попова 2007:13]

Подводя итог, отметим, что взаимоотношение между ментальными и языковыми структурами предполагает взаимовлияние сторон (а не их слияние: мыслительное не обязательно равно языковому) на фоне доминирования когнитивных процессов. Язык не копирует реальность, а лишь определённым образом отражает процесс её познания человеком. В процессе деятельности, при накоплении сенсорного опыта человек выбирает и выделяет отдельные компоненты. Они аккумулируются в языке, но не остаются неизменными. Радикальные перемены в условиях существования этноса, научно-технический прогресс отзываются дальнейшим развитием языковой картины мира.

Когнитивные процессы доминируют над языковыми структурами, но, устанавливая связи между элементами знания при помощи языка, человек обогащает исходные когнитивные знания знаниями языковыми (лексико-семантическими, грамматическими, лингвопрагматическими). Следовательно, языковые знаки вбирают обобщённый опыт когнитивного освоения дей-

ствительности и подвергают его «давлению» системы языка тем, что входят в уже сложившиеся языковые отношения (деривационные, семантические, синтагматические, стилистические).

Используя данные утверждения о потенциале когнитивной науки, описание таких абстрактных явлений, как пространство и время, становится вполне объективным. Термин «когнитивная структура» может быть применен в современной лингвистике к содержательному плану множества языковых единиц, так и одной языковой единице, а каждый языковой знак с семиотической точки зрения может рассматриваться как средство хранения и передачи обобщенной информации. В связи с этим появляется возможность рассмотреть Время и Пространство как многомерные ментальные образования – *макроконцепты*, состоящее из понятийной основы, внутренней структуры и социокультурного компонента. Представления о времени и пространстве занимают важное место в системе мировоззренческих доминант. Очевидно, что нет такой сферы человеческой деятельности, которая бы существовала вне пространственно-временного континуума. Абстрактный характер данных феноменов делает их неподвластно ни одному из органов чувств, оно не оставляет в сознании конкретные образы. Учёными признаётся и тот факт, что, несмотря на большое значение факторов времени и пространства, не он, а их признаки, такие как длительность, линейность, динамизм, составляют ядро происходящих в мире событий.

В отличие от концептов, макроконцепты являются глобальными, масштабными ментальными структурами, которым присуща огромная систематизирующая сила. Макроконцепты типа «ВРЕМЯ», «ПРОСТРАНСТВО», «КУЛЬТУРА», «ЖИЗНЬ» служат для выявления и систематизации больших иерархически организованных рядов лексики.

Фундаментальная функция гештальтного восприятия, восприятия целого в единстве его частей (когда любой объект психологически воспринимается как нечто целое, а не как состоящее из отдельных частей; при этом необходимость знания частей обусловлена только необходимостью знания их функций относительно целого) объясняет, по мнению Дж. Лакоффа, то, что большинство информации хранится на одном концептуальном уровне и что этот срединный уровень является базовым. Концепты базового уровня, к которым относится макроконцепт «ВРЕМЯ», занимают промежуточное положение в иерархии от общего к конкретному. Это уровень, на котором общие очертания членов категории воспринимаются как подобные. Располагая концептами базового уровня, можно строить сложные когнитивные модели.

По мнению ученых, наиболее эффективный подход к описанию и определению природы концепта обеспечивает язык: «Концепт репрезентируется в языке: готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющими «подходящие к случаю» семемы или отдельные семы разного ранга (архисемы, дифференциальные

семь, периферийные (потенциальные, скрытые)); свободными словосочетаниями; структурными и позиционными схемами предложений, несущими типовые пропозиции (синтаксические концепты); текстами и совокупностями текстов» [Попова 2002: 38].

Для исследования пространственно-временных макроконцептов актуальна следующая точка зрения: «Концепт существует не для самого слова, а для каждого словарного значения слова отдельно, его можно считать «алгебраическим» выражением значения, так как охватить во всей сложности значение человек не может и по-своему его интерпретирует, концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с личным опытом человека» [Лихачев 1997:281], то есть концепт, как ментальное абстрактное образование, связан преимущественно именно с вербальным выражением, именно со словом.

Поскольку макро-, микроконцепты представляют собой упорядоченный, осознанный и ценностно-значимый опыт, который обозначен и охарактеризован языковыми единицами, то в их составе можно выделить по меньшей мере три составные части – образную (совокупность представлений), понятийную (языковое обозначение этих представлений в виде имен, развернутых дефиниций, системных противопоставлений) и ценностную (соотнесение этого опыта с системой важнейших ориентиров поведения).

Пространственно-временной континуум имеет замкнутую структуру. Формирование макроконцепта «ВРЕМЯ» начинается на наглядной основе пространственной динамики – изменения вещей в пространстве. Представление о времени начинается с перемещения, и далее этот макроконцепт расширяет свой экстенционал, включая все и всякие изменения в отвлечении от их качественных различий. Время и пространство характеризуются максимальной значимостью для человека, представляя собой взаимосвязанные понятия, соотношения которых может быть выражено формулой: «время – это жизненное пространство, заполненное деятельностью» [Канке 2002:113].

Сознание человека таково, что оно имеет опыт времени и не имеет его представления, которое ему приходится изобретать, и которое будет являться опространствливанием / специализацией [Guillaume 1984, Lakoff 1980, Арутюнова 1999, Кравченко 1996, Яковлева 1994]. Если взять за основу постулат о взаимодействии категорий времени и пространства, то чувственное восприятие объективной действительности будет предполагать репрезентацию этих объектов в конкретном пространстве [Нильсен 2007: 14]

Сложность осознания идеи времени и пространства связана также и с отсутствием в объеме данных понятий какой-либо конкретной и наглядной части, на которую сознание могло бы опереться в качестве прототипа [Никитин 2003: 12]. Речь идет о данных феноменах в том смысле, который вложен в философские определения, основанные на понимании пространства и времени как объективных форм существования материи, отражаемых в созна-

нии человека эксплицированных в языке грамматическими способами. Соответственно, говоря здесь о концептуальных структурах, мы предполагаем, что они находят соответствия в целом комплексе языковых репрезентантов. Этот комплекс включает в себя лексические, грамматические и лингвокультурные единицы. Например, анализ пространственно-временных концептов с учётом лингвокультурологических параметров позволяет выделить следующие особенности в восприятии данных явлений у представителей англоязычной культуры:

- доминирование времени над пространством;
- многофункциональность временного континуума;
- материально-ориентированное распределение времени;
- доминирование личной ответственности при обращении со временем;
- ограниченность времени как свободного ресурса.

Подводя итог, следует отметить, что пространство и время являются основными категориями картины мира. Абстрактный характер данных явлений усложняет их изучение в рамках отдельно взятой научной теории. Новые подходы к вопросам категоризации и концептуализации предоставили возможность осмыслить пространственно-временной континуум в проекции когнитивных структур. Применительно к художественной картине мира взаимосвязь пространства-времени позволило выделить категорию хронотоп, отражающую это единство и определяемую М.М. Бахтиным как связь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. Отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Вежбицка А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицка А. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
3. Гостева Ж.Е. Средства выражения концепта «ИСТИНА» в английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Гостева Ж.Е.; РГПУ – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 22 с. – На правах рукоп.
4. Канке В.А. Формы времени / В.А. Канке. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 260 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) / Е.С. Кубрякова // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56. – № 3. – С. 22-31.
6. Лихачев Д.С. Избранное / Д.С. Лихачев. – М.: Logos, 1997. – 559 с.
7. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики / М.В. Никитин. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.
8. Нильсен Е.А. О восприятии времени в русской и американской культуре / Е.А. Нильсен // Интерпретация. Понимание. Перевод. – СПб., 2005. – С. 248-255.
9. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. – 314 с.
10. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку / Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М.: Иностранная литература, 1960. – С. 135-168.

11. Jackendoff R. Semantics and cognition / R. Jackendoff. – Cambridge, Mass., 1993. – 221 p.

**THE COGNITIVE APPROACH
IN TIME-SPACE CONCEPT INTERPRETATION**

V.G. Piksendeeva

Murmansk State Humanities University, Murmansk

The article is devoted to the problem of representation such abstract phenomena as time and space. The author depicts the ways of representation within the framework of cognitive science.

Key words: *cognitive linguistics, concept, conceptualization process, world picture, cognitive picture, language picture, language system, time, space, mental pictures.*

Об авторе:

ПИКСЕНДЕЕВА Виктория Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского государственного гуманитарного университета, *e-mail:* pvg12@mail.ru.

УДК 304.2:81

**ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ
И ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ
В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЯЗЫКА ВСЕМИРНОГО ОБЩЕНИЯ**

В.М. Смокотин, С.К. Гураль

Томский государственный университет, Томск

Статья посвящена вопросу смены научной парадигмы, основанной на языковой картине мира, существовавшей до трансформации английского языка в язык всемирного общения. Путём изучения процессов языковой и культурной глобализации показано, что язык всемирного общения при его вхождении в этнокультурные идентичности не приводит к уничтожению языкового и культурного разнообразия планеты.

Ключевые слова: *язык всемирного общения, этнокультурная идентичность, языковое и культурное разнообразие.*

Растущее признание значения языков и культур как части нематериального наследия человечества привело к широкому осознанию необходимости принятия мер по изучению, сохранению и поддержке исчезающих языков и культур и даже возрождению языков, считавшихся безвозвратно утраченными. Согласно данным третьего издания «Атласа языков мира, находящихся в опасности исчезновения», в настоящее время в результате процессов глобализации в различной степени отмирания находится 2471 язык, то есть почти

половина из сохранившихся языков [Moseley 2010]. Угроза утраты языкового и культурного наследия потребовала не только действий по документации, описанию и поддержке языков за счёт проведения определённой языковой и культурной политики, но и вызвала беспрецедентный интерес к междисциплинарным исследованиям явлений языка и культуры, включая вопросы об их взаимоотношениях и роли этнокультурной идентификации.

Тесная связь языков и культур отмечалась учёными (философами, антропологами и социологами) ещё задолго до возникновения глобализационных процессов информационного века, когда язык изучался в основном как чисто лингвистическое явление. Одним из первых лингвистов, обративших внимание на неразрывную связь языка и национальной культуры, был немецкий философ и языковед, основатель Берлинского университета В. фон Гумбольдт. Учение Гумбольдта о языке как непрерывном творческом процессе и отражении в языке индивидуального мирозерцания народа явилось результатом его длительных языковых исследований, начиная с изучения языка басков в Испании. В своём последнем труде Гумбольдт писал: «Язык не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, но заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения» [Гумбольдт 1984: 45-48]. Язык, по мнению В.Гумбольдта, является частью национальной идентичности: «Вместе с родным языком мы воспринимаем как бы частичку нашей самости» [там же: 68-69].

Понятие «народного духа», используемое Гумбольдтом в его теории о связи языков и духовного развития народов, впервые было использовано во французской философии эпохи Просвещения во второй половине XVIII века при объяснении разницы национальных характеров. Наиболее влиятельной работой французских мыслителей этого периода, посвящённой влиянию природных и исторических условий на формирование «духа народа», стал трактат Ш.Л. де Монтескьё «О духе законов» (*De l'esprit des lois*), опубликованный в 1748 г. Среди факторов, определяющих «дух нации», Монтескьё рассматривал законы, обычаи, правительство, религию и историю [Кра 2002: 1-6]. Идеи Монтескьё о «духе народа» нашли особенно широкий отклик в политически раздробленных германских государствах, где работа Ф.К. фон Мозера «О немецком национальном духе», написанная под влиянием Монтескьё, вызвала обширную дискуссию о роли языка и культуры в становлении культурной идентичности германского народа [Vazssonyi 1999: 225-246].

Дальнейшее развитие концепция «народного духа» получила в трудах немецких философов И.Г. Гердера и И.Г. Фихте, которые от просветительской цели объяснения причин многообразия индивидуальности народов постепенно пришли к понятию о своеобразии и творческой силе народного духа в качестве построения государства-нации. Подчёркивая важность учёта

культурных и языковых особенностей народов, возникших на основе специфического физического окружения и исторического развития, Гердер заложил основы исследований этнокультурной идентичности. В трактате о происхождении языков, опубликованном ещё в 1772 г., он объяснил множественность человеческих языков естественным разделением групп людей, что приводит к возникновению различий в языках под влиянием природных и географических условий и особенностей исторического развития. Концепция Гердера о «народном духе» подчёркивала значение языка, культурных особенностей, истории, обычаев, физического окружения в формировании наций. Критикуя высшие классы германских государств за их увлечение французским языком и культурой и пренебрежение к языку и культуре простого народа, Гердер выражал уверенность в том, что настоящая культура должна исходить из исконно народных корней, а не из космополитического манеризма аристократии [Гердер 1977]. Идея Гердера о народном духе и взаимосвязи языка и культуры нации получила дальнейшее развитие в трудах одного из виднейших представителей немецкой классической философии, И.Г. Фихте. Свои взгляды на важность языка в борьбе за сохранение культурной идентичности германского народа, Фихте выразил в серии из 14 обращений к германской нации, впервые опубликованной в 1808 г. В четвёртом обращении, Фихте говорил о «неизмеримом влиянии» на «всё человеческое развитие народа» характерных свойств его языка [Fichte 2015]. Исследования В. фон Гумбольдта и его предшественников, посвящённые роли национальных языков и культур в формировании этнокультурной идентичности народов и отдельных личностей, послужили основой для широкомасштабных междисциплинарных исследований, начиная со второй половины XIX столетия и по настоящее время, и вызвали многочисленные споры о влиянии языка на национальное мировоззрение и когнитивную деятельность.

В конце XIX- начале XX веков одним из основных центров этнологических и этнографических исследований стали Соединённые Штаты в связи с большим интересом к языкам и культурам коренных народов Америки. Американский антрополог Ф. Боас пересмотрел понятие культуры и включил в него языки в качестве одного из наиболее важных компонентов. В основополагающем труде «Ум первобытного человека» он отмечал, что «описание культуры до сих пор, как правило, ограничивалось материальной культурой, социальными отношениями, искусством и религией, и частично этическими отношениями и рациональной деятельностью; язык редко включался в описание культуры» [Boas 1938: 158]. Ф. Боас был одним из первых учёных, выступавших против европейского культурного и лингвистического центризма и пренебрежительного отношения к языкам и культурам малых народов. Хотя сам Боас не высказывал мнения о безусловном влиянии языков и культур на мировоззрение и когнитивную деятельность, дальнейшее

развитие этнолингвистики в трудах его учеников Э. Сепира и Б. Уорфа связано с выдвижением принципа лингвистической относительности – представлением о том, что «картина мира» человека зависит не столько от окружающей действительности, сколько от грамматической и лексической структуры его языка. Согласно определению Уорфа принцип относительности состоит в том, что «все наблюдатели на основе тех же самых физических свидетельств не приходят к той же самой картине вселенной, если их языковые опыты не совпадают или не могут быть сверены каким-либо образом» [Whorf 1956: 214]. Уорф, однако, не поддерживал лингвистический детерминизм. В статье «Отношение норм поведения и мышления к языку» он писал: «Я отнюдь не утверждаю, что есть непосредственная прямая связь между культурой и языком» [там же: 138-139].

Негативная атмосфера для исследований языкового и культурного разнообразия, а также тесной связи языков и культур, возникшая в США в 50-60е годы, была результатом всё возрастающей поддержки среди американских лингвистов нового «генеративного» направления в лингвистике, развиваемого Н. Хомским. Взгляды Хомского на существование «внутренней структуры, общей для всех человеческих языков», были впервые опубликованы в 1957 году в виде монографии «Синтаксические структуры». Хомский заявил о том, что все естественные языки являются врождёнными, с присущей им внутренней синтаксической структурой, и что «грамматика автономна и не зависит от лексического значения» [Chomsky 1957: 17]. Концепция Хомского о существовании «универсальной грамматики», служащей основой для всех отдельных «местных грамматик», основывалась на существовании так называемых языковых или лингвистических универсалий, то есть общих для всех языков свойств, как например, личных местоимений 1, 2 и 3 лица. Наибольший вклад в развитие теории лингвистических универсалий внёс американский лингвист Дж. Гринберг, описавший 45 основных универсалий на материале около 30 языков мира [Greenberg 1963, 2002]. Концепция «универсальной грамматики» была использована Хомским для выдвижения гипотезы о существовании в человеческом мозгу в течение определённого критического периода после рождения специального органа, функционирующего как врождённый «механизм» усвоения языка. Гипотеза о существовании органа освоения языка была изложена Хомским в его критической статье, посвящённой книге Б.Ф. Скиннера «Вербальное Поведение», в которой он выступал против понимания «вербального поведения» как поведения, усвоенного в процессе обучения [Chomsky 1959: 26-58].

В течение нескольких десятилетий концепция Хомского о врожденности «универсальной грамматики» стала доминантной теоретической парадигмой и привела к возникновению на своей основе новых научных направлений. Вместе с тем, чрезмерное увлечение гипотезами Хомского об универсальной природе человеческих языков, оказало отрицательное влияние на

исследования в области языкового и культурного разнообразия. Главной задачей лингвистики, вслед за Хомским, многие видели в формальном описании универсальной грамматики, общей для всех языков и автономной от семантики и культуры. В рамках смены парадигмы лингвистических исследований в процессе включения в исследовательское поле семантики и культуры в 70х годах возникло направление, получившее название «когнитивная лингвистика». Основоположники нового направления, включая Дж. Лакоффа и Ч. Филлмора, обратились к разработке иных подходов к описанию языков, в которых основным объектом лингвистического анализа становились семантические структуры в их связях с языковыми формами. Дж. Лакофф, в работе «Женщины, Огонь и Опасные Вещи: категории и ум», опубликованной в 1987 году, указывал, что, поскольку язык часто используется метафорически, и разные языки используют разные культурные метафоры, это, без сомнения, ведёт к зависимости между языком, культурой и мышлением [Lakoff 1987: 16]. Отказ от идеи об универсальности грамматики Хомского означал признание того, что усвоение языка определяется не в результате действия «врождённого языкового механизма», а в процессе использования языка, что, следовательно, определяет чрезвычайное языковое и культурное разнообразие человечества. Развитие когнитивной лингвистики привело, таким образом, к растущей поддержке взглядов Сепира и Уорфа, выраженных в умеренной форме принципа лингвистической относительности.

Взаимоотношения языка и культуры также привлекли значительное внимание в отечественной науке и рассматривались в качестве предмета исследования в трудах многих учёных, которые, ввиду многоаспектности феноменов языка и культуры, использовали исследовательские методы и подходы различных теоретических дисциплин. Основоположник направления этнолингвистики в российской науке о языке, академик Н. И. Толстой, признавал тесную, неразрывную связь языка и культуры, но в то же время подчёркивал сложность и неоднозначность их взаимоотношений. «Отношения между культурой и языком могут рассматриваться как отношения целого и его части, – писал он в книге «Язык и народная культура», вышедшей в 1995 году, – Язык может быть воспринят как компонент культуры или орудие культуры <.>.. Однако язык в то же время и автономен по отношению к культуре в целом, и его можно рассматривать отдельно от культуры (что и делается постоянно) или в сравнении с культурой как с равнозначным и равноправным феноменом» [Толстой 1995: 16]. Академик Д.С. Лихачёв, внесший неопределимый вклад в сохранение и развитие русской национальной культуры, неоднократно высказывался против рассмотрения языка в отрыве от культуры. В проекте «Декларации прав культуры» им был впервые сформулирован новый подход к определению места и роли культуры в жизни общества. Культура, как указывается в Декларации, представляет смысл и глобальную ценность существования как народов, малых этносов, так и го-

сударств. Вне культуры их самостоятельное существование лишается смысла. Взгляды Д.С. Лихачёва на взаимоотношения языка и культуры явствуют из Статьи 1 Декларации, в которой, при определении понятия «культура», указывается на то, что язык, как часть культурно-исторического наследия, является частью культуры наряду с «идеалами, традициями, обычаями, обрядами, <...> произведениями искусства, <...> памятниками археологии, архитектуры, науки и искусства, <...> уникальными ландшафтами, зонами и местностями археологического, исторического и научного значения, <...> а также другими предметами и явлениями, обладающими историко-культурной ценностью» [Лихачев 2006: 390-391]. Роль языка в сохранении этнокультурной идентичности отражена в Статье 4, которая гласит: «Культура каждого народа имеет право на сохранение своего языка как основного средства выражения и сохранения духовно-нравственного своеобразия нации, формы бытования национального самосознания, как носителя культурных норм, ценностей, идеалов» [там же: 392].

С точки зрения семиотики, научной дисциплины, изучающей различные знаковые системы, хранящие и передающие информацию, проблемы взаимоотношений языков и культур были освещены в трудах Ю.М. Лотмана, автора универсальной семиотической теории и методологии. Используя в качестве объекта анализа семиотическое пространство («семиосферу»), Лотман пришёл к выводу, что условием существования языка и культуры является необходимость другого человека, языка и культуры, так как пространство реальности не охватывается ни одним языком в отдельности, но только их совокупностью [Лотман 2000]. Адекватность понимания внешнего мира не может быть достигнута на основе одного языка и культуры. «Представление о возможности одного идеального языка как оптимального механизма для выражения реальности является иллюзией, – писал Лотман, – Минимальной работающей структурой является наличие двух языков и их неспособность, каждого в отдельности, охватить внешний мир» [Лотман 2000: 13].

Идея необходимости выхода за пределы своей культуры с целью преодоления замкнутости и однозначного понимания мира и своей культуры выражена также в трудах русского философа, литературоведа и теоретика культуры М.М. Бахтина. В статье о состоянии литературоведения он высказывался о необходимости «диалогической встречи культур» для лучшего осмысления проблем, которые в пределах одной культуры могут остаться без ответа. «Чужая культура, – указывал Бахтин – только в глазах *другой* культуры раскрывает себя полнее и глубже <...>. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы *диалог*, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур <...>. При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая охраняет своё единство и *открытую* целостность, но они взаимно обогащают-

ся» [Бахтин 1979:334-335]. Признание диалогового характера культуры приводит Бахтина к осознанию необходимости обращения в понимании мира к другим культурам и языкам.

Развитие лингвистического аспекта отечественной культурологии привело к росту исследовательского интереса к вопросам взаимоотношения и взаимодействия языков и культур, а также роли языка в становлении этнокультурной идентичности. Отмечая тесную взаимосвязь и взаимозависимость языка и мышления и анализируя их соотношение с культурой и действительностью, С.Г. Тер-Минасова, приходит к выводу, что **«язык, мышление и культура** взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трёх компонентов, ни один из которых не может функционировать (а, следовательно, и существовать) без двух других. Все вместе они соотносятся с **реальным миром**, противостоят ему, зависят от него и одновременно формируют его» [Тер-Минасова 2000: 39]. Тесная взаимосвязь культурной и языковой картин мира объясняет также, согласно Тер-Минасовой, неудачи разных лингвистических школ оторвать язык от реальности и изучать язык на материале лишь чисто лингвистических форм и структур. «Необходимо принимать во внимание, – указывает С.Г. Тер-Минасова, – не только языковую **форму**, но и **содержание** – таков единственно возможный путь всестороннего исследования любого явления» [там же: 46]. Подчёркивая важность языка в формировании этнокультурной идентичности, Тер-Минасова пишет: «Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного сознания данного речевого коллектива» [там же: 14].

На рубеже XX и XXI веков языковая картина мира значительно изменилась в связи с возникновением и развитием нового языкового явления – языка всемирного общения на основе одного из самых широко распространённых языков мира, что поставило под вопрос сложившиеся представления о взаимосвязи языка и культуры и об их роли в этнокультурной идентичности. Приобретение английским языком глобального статуса и его превращение в язык всемирного общения является одним из следствий глобализации, вызвавшей необходимость во всеобщем языке для обеспечения межъязыковой коммуникации во всех областях человеческой деятельности. Язык всемирного общения представляет собой вариант английского языка со стандартом в стадии формирования, имеющий следующие характерные черты: 1. использование данного варианта в международном общении в условиях глобализации в качестве средства для преодоления межъязыковых барьеров во всех областях современной жизни; 2. отсутствие в языковом варианте национальной культурной составляющей, что обеспечивает его нейтральность; 3. язык всемирного общения является носителем складывающейся глобальной культуры и глобальной идентичности, выражающей осознание идентифика-

ции с глобальным сообществом, образующимся по мере построения мирового экономического, политического и культурного пространств; 4. основным критерием, отличающим язык всемирного общения от других вариантов английского языка является его использование не столько в этнокультурной (репрезентативной), сколько в коммуникативной функции для обеспечения взаимопонимания между различными этносами [Смокотин 2011: 23].

Обоснованность признания языка всемирного общения как нового явления, отличающегося от традиционного использования иностранных языков в межэтническом общении, подтверждается признанием его как международного *lingua franca* (ELF), имеющего свои характерные особенности, отличающие его от национальных вариантов, что отражается в исследовательской работе по созданию международного свода английского языка (VOICE) на основе разговорных взаимодействий пользователей всемирного языка [Seidlhofer 2001]. Формирование языка всемирного общения сопровождается созданием новой всемирной культуры, складывающейся на основе новых межкультурных структур, которые репрезентируют глобальную культуру и служат базой для её развития. Какие изменения имеют место, когда всемирный язык входит в тот или иной этнос? Может ли он рассматриваться в традиционном плане, то есть как критерий этнокультурной идентичности? Что происходит в этом случае с исконным критерием – языком этноса? Меняет ли язык всемирного общения понятие этнокультурной идентичности, соприусствуя с языком этноса? Если меняет, то как? И может ли вообще меняться само понятие этнокультурной идентичности?

Формирование языка всемирного общения в условиях глобализации происходит при одновременном формировании глобальной культуры и глобальной идентичности, поэтому связь языка и культуры проявляется также и в случае всемирного языка. Однако язык всемирного общения вступает в комплементарные отношения с этнокультурной идентичностью и этническим языком, поскольку его репрезентативная функция направлена не на этническую культуру, но на те общие культурные пространства, которые появляются в межкультурных коммуникациях. Благодаря этим «коммуникативным зонам» данный этнос становится открытым, выходит на международную арену при сохранении своей этнокультурной идентичности. Появляется новое культурное образование – множественная идентичность, где этнокультурная и глобальная идентичности сосуществуют. Складывающаяся глобальная культура создаётся на основе ценностей общих для всех национальных культур, и каждая национальная культура на уровне своего глобалитета вносит свой вклад в формирование глобальной культуры. Специфика складывающейся глобальной культуры состоит в том, что она не ассимилирует все существующие этнические культуры, но сплетает, сцепляет их в единое множество, где параллельно существуют этнические культуры, сцеплённые по горизонтали найденным в век глобализации единым содержанием

различных культур. Введение понятия языка всемирного общения приводит к необходимости методологического разграничения понятий «этническая культура» и «культура этноса». Этническая культура выражает языковую и культурную самобытность этноса. Культура этноса, кроме этого, включает в себя и язык всемирного общения, который репрезентирует формирующиеся в коммуникациях различных этносов общие «коммуникативно-культурные зоны» – зоны глобальной культуры. В культуре этноса специфически этнический и общий всемирный языки сосуществуют, поскольку репрезентируют разные культурные пласты [Смокотин 2011: 22].

Этнокультурная идентичность, как часть множественной идентичности языковой личности эпохи глобализации, представляет собой социально-психологический конструкт, передающий степень осознания индивидуумом себя как члена этнической группы и, соответственно, степень овладения индивидуумом данной этнической культурой, а также принятие её системы ценностей и безусловное следование им на практике. Этнокультурная идентичность не представляет собой статическое явление, а имеет динамичный, изменчивый характер, и в каждый определённый момент времени находится в континууме. Под этнокультурной идентичностью на уровне больших и малых групп понимается осознание группой своего единства на основе общего языка и культуры, проявляющееся в коллективных формах манифестации. Наиболее важными формами интеграции в этнокультурное пространство являются язык и мировоззрение, определяющие поведенческие характеристики человека на основе системы ценностей, отражающихся в комплексе отличительных символов (эмблем, знаков, мифов, легенд, святынь и т.д.) [Смокотин 2011: 27].

Таким образом, входя во множественную идентичность языковой личности эпохи глобализации, язык всемирного общения выполняет здесь преимущественно коммуникативную функцию и оставляет нетронутой область репрезентации предметного содержания этнической культуры, которая представлена в этнокультурной идентичности. Язык всемирного общения не разрушает этнокультурной идентичности, поскольку в ней сохраняется «твёрдое ядро» – менталитет и локалитет, хотя оно и «обрастает» глобальностью [Кондаков 2009: 23]. Язык всемирного общения выполняет двойную функцию: сохраняет этнос в тот период, когда глобальные процессы стремятся его «стереть», «смыть»; выводит этнос (тем и сохраняет его) на международную арену, позволяя ему, оставаясь специфическим образованием, адаптироваться к внешним условиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 341 с.
2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И.Г. Гердер. – М.: Наука, 1977. – 703 с.
3. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на ду-

- ховное развитие человечества (1830-1835) / В. Гумбольдт // В. Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С.37-297.
4. Кондаков И.В. Россия мира: российский глобалитет в потоке мировой истории / И.В. Кондаков // *Eurasian Review*. – 2009. – Vol.2. – P. 1-46.
 5. Лихачёв Д.С. Декларация прав культуры / Д.С. Лихачёв // Д.С. Лихачёв. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: СПбГУП, 2006. – 416 с.
 6. Лотман Ю.М. СЕМИОСФЕРА (Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статья. Исследования. Заметки (1968-1992) / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 2000. – 704 с.
 7. Смокотин В.М. Язык всемирного общения и этнокультурная идентичность: комплементарность в условиях глобализации: Автореф. дис. ... д-ра философ. наук: 24.00.01 / В.М. Смокотин; Нац. исслед. Томский гос. ун-т. –Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2011. – 42 с. – На правах рукоп.
 8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово / Слово, 2000. – 146 с.
 9. Толстой Н.И. Язык и культура / Н.И. Толстой // Н.И. Толстой. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и лингвистике. – М.: Индрик, 1995. – 512 с.
 10. Boas F. *The Mind of Primitive Man*. – New York: The MacMillan Company, 1938. – 312 p.
 11. Chomsky N. *Syntactic Structures*. – The Hague, Paris: Mouton, 1957. – 118 p.
 12. Chomsky N. Review of B.F. Skinner's *Verbal Behavior* // *Language*. – 1959. – No.35. – P.26-58.
 13. Fichte J.G. *Reden an die Deutsche Nation* // *Spiegel Online Kultur, Nachrichten*. Retrieved: October 24, 2015.
 14. Greenberg J.H. (ed.). *Universals of Languages*. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1963. University Press, 2002.
 15. Kra P. The Concept of National Character in the 18th Century France // *Cromohs*. – 2002. – No.7. – P. 1-6.
 16. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What categories reveal about the mind*. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
 17. Moseley Ch. (ed.) *UNESCO Atlas of the World Languages in Danger*. – Paris: UNESCO Publishers, 2010.
 18. Seidlhofer B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca // *International Journal of Applied Linguistics*. – 2001. – Vol.11. – №2. – P.133-158.
 19. Vazsonyi N. Montesquieu, Friedrich Carl von Moser, and the “National Spirit Debate” in Germany, 1765-1767 // *German Studies Review*. – 1999. – Vol. 22. – No.2. – P.225-246.
 20. Whorf B.L. *Language, Thought and Reality*. – Cambridge, Mass.: MIT Press, 1956. – 289 p.

**LANGUAGE AND CULTURE INTERRELATIONS
AND ETHNOCULTURAL IDENTITY DURING THE FORMATION
OF THE LANGUAGE OF WORLDWIDE COMMUNICATION**

V.M. Smokotin, S.K. Gural

Tomsk State University, Tomsk

The article is dedicated to the question of the paradigm shift caused by the changing of the language picture of the world that existed before the transformation of the English language into the language of worldwide communication. On the basis of research into the processes of linguistic and cultural globalization, it is shown that when the language of worldwide communication becomes part of ethnocultural identities, it does not lead to the destruction of linguistic and cultural diversity of the planet.

Key words: *language of global communication, ethnocultural identity, cultural and linguistic diversity.*

Об авторах:

СМОКОТИН Владимир Михайлович – доктор философских наук, заведующий кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета, e-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru;

ГУРАЛЬ Светлана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков Томского государственного университета, e-mail: gural.svetlana@mail.ru.

УДК 81'27

ФОНОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

И.В. Татарникова, Е.В. Шереметьева, О.А. Асютина

Таврическая академия Крымского федерального университета
им. В.И. Вернадского, Симферополь

Одним из актуальных направлений современного языкознания является изучение особенностей реализации социальных функций языковых единиц на разных уровнях, в том числе и на фонетическом, что способствует решению ряда теоретических проблем функционально-стилистической дифференциации языка и находит применение в практике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: *фоностилистика, фонетический стиль, функциональный стиль, вариативность звукового состава.*

На протяжении нескольких десятилетий фоностилистика находится в центре внимания российских и зарубежных исследователей.

Фоностилистика является относительно молодой дисциплиной, однако, сам термин – не новый. В языкознании принято считать, что он введён в научную литературу Ш. Балли для определения экспрессивной фонетики, или «звуковой стилистики» – «Lautstilistik» – по определению Н.С. Трубецкого [Трубецкой 1960: 18].

А.А. Реформатский писал, что «всякая наука в своем развитии переживает обычно три стадии: 1) хаотичное накопление материала; 2) классифика-

ция и накопление множества мелких законов (период плюрализма); 3) обобщение и сведение к немногим общим законам (стремление к монизму)» [Реформатский 1983: 157]. Если согласиться с мнением А.А. Реформатского, то первые этапы развития фоностилистики начались тогда, когда последователи Ш. Балли и Н.С. Трубецкого (Ж. Марузо, Л.В. Щерба, Д. Джоунз, П. Пасси, В.И. Чернышев и др.) в своих исследованиях стилистических различий на фонетическом уровне обнаружили вариативность звукового состава в различных речевых жанрах в зависимости от экстралингвистических факторов речевого общения. В связи с этим начался поиск классификации стилей произношения, которая отражала бы специфику функционирования фонетических средств языка в устной форме речи. Фонетическая вариативность на сегментном уровне являлась в то время основным показателем дифференциации стилей произношения; к исследованию просодии лингвисты обратятся несколько позднее. В качестве основного стилеобразующего фактора рассматривался темп произношения. Л.В. Щерба [Щерба 1974: 21] различал два стиля произношения: полный и неполный, основанные на диаметрально противоположных степенях темпа речепроизводства, обуславливающих различную степень четкости и ясности произношения.

С конца 50-х годов XX века в центре внимания исследователей находятся фоностилистические различия как сегментного, так и супraseгментного уровня. Этому во многом способствовало бурное развитие социолингвистики и социофонетики, когда фонетика стала привлекать в свои исследования методы и достижения смежных наук.

А.Д. Петренко [Петренко 1998: 5] отмечает, что если диалект и различные формы разговорного языка связаны, прежде всего, с географическим происхождением носителя языка, то социальный статус коммуниканта воплощен в его социолекте, а характеристики и особенности коммуникативной ситуации отражаются на стилистическом уровне, т.е. на уровне функционального и произносительного стиля. Тем самым, как подчеркивает автор, стилистика и фоностистика приобретают социологическое обоснование или социолингвистический аспект, на что применительно к немецкому языку указывал С.М. Гайдучик [Гайдучик 1973: 3].

Существовали и теоретические предпосылки для выделения и становления фоностилистики: в частности, традиционная теоретическая фонетика, как правило, абстрагировалась от задачи выявления и описания стилей произношения устной речи, а фоностистика взяла на себя решение этой проблемы экспериментально-фонетическими методами исследования, ещё раз подтверждая справедливость слов Ю.Н. Караулова о том, что «языкознание приобретает статус науки экспериментальной» [Караулов 1981: 112].

Как известно, Л.В. Щерба выступал за широкое применение эксперимента в лингвистических исследованиях и писал по этому поводу: «Особенно плодотворен метод экспериментирования в синтаксисе и лексикографии и,

конечно, в стилистике. <...> Я бы даже сказал, что без эксперимента почти невозможно заниматься этими отраслями языкознания» [Щерба 1983: 9]. Фонетика, изучающая объективные характеристики звукового строя языка, является одной из наиболее приспособленных областей для проведения экспериментальных исследований.

Основываясь на ставших классическими положениях Н.С. Трубецкого [Трубецкой 1960], многие лингвисты рассматривают фоностилистику как раздел лингвистической стилистики или фонетики, «изучающей экспрессивные свойства произносительных вариантов слов и словосочетаний» [Ахманова 1968: 401].

Фоностистика рассматривает фонетические процессы и явления с точки зрения их стилистической специфики, т.е. учитывая факторы, дающие общую экстралингвистическую картину самого акта коммуникации, с последующим анализом влияния этих факторов на распределение, функционирование и акцентуацию фонетических единиц в речи. С точки зрения Р.К. Потаповой [Потапова 1991: 237], фоностистика представляет собой область научно-исследовательской деятельности, возникшую в результате привлечения в лингвистический анализ, осуществляемый на стыке фонетики и стилистики, экстралингвистических факторов. Поэтому, позиционируя себя как новая междисциплинарная наука, фоностистика сформировала свою собственную систему с учетом использования в своих исследованиях опыта функциональной стилистики, фонетики и социолингвистики.

Задача становления осложнялась тем, что в функциональной стилистике существует кризис понятия функционального стиля, отсутствуют единые общепринятые критерии для его выделения, не решен вопрос о системном характере стиля и о наличии своего, специфического для каждого стиля, набора дистинктивных параметров. Результаты экспериментально-фонетических исследований Г. Майнхольда, С.М. Гайдучика, А.Д. Петренко [Meinhold 1968, Гайдучик 1973, Петренко 1998] свидетельствуют о том, что существующие в настоящее время методики и принципы классификации стилей, применяемые в функциональной стилистике, не могут быть непосредственно экстраполированы на фоностилистические исследования устной речи. Следовательно, фоностистика сама должна была дать ответ на стоящие перед ней открытые основополагающие вопросы.

На основании лингвистической интерпретации результатов своих экспериментально-фонетических исследований С. М. Гайдучик пришел к выводу, что любой функциональный стиль может объединять несколько фонетических стилей, различающихся по просодическим структурам и по характеру вариативности звукового состава [Гайдучик 1973: 9]. В свое время Л.В. Щерба также подчеркивал, что звучащая речь является многообразной и не всегда вмещается в определенные рамки: «Абсолютно понятно, что здесь может быть множество переходных степеней...» [Щерба 1983: 134].

Термин «экспрессивные свойства» (по выражению Н.С. Трубецкого – «экспрессивные средства») не всегда понимался и понимается лингвистами однозначно [Трубецкой 1960: 34]. Один из подходов представлен в работах лингвистов, сосредоточивших свое основное внимание на исследовании стилей произношения в собственно лингвистическом плане [Барышникова 1972]. Репрезентацией другого подхода являются исследования фоностилистических характеристик спонтанной речи, в которых акцент делается на изучение фонетической экспликации социолингвистических, индивидуальных особенностей коммуникантов или их эмоционального состояния [Петренко 1998: 11].

Существующие разногласия в понимании предмета фоностилистических исследований выражаются и в принципах отбора экспериментального материала, в методике его обработки, лингвистической интерпретации и оценке результатов экспериментальных исследований. Так, например, при изучении фоностилистических явлений в лингвистическом плане необходимо получить запись одних и тех же испытуемых в различных ситуациях, в то время как при исследовании эмоциональных характеристик говорящего или его принадлежности к определенной социальной группе достаточно и одной записи.

Современное состояние фоностилистики достигло такого уровня, когда перед учеными встала необходимость провести детальный анализ и оценить весь опыт, достигнутый с момента становления фоностилистики в качестве самостоятельной лингвистической дисциплины. Такая оценка достижений фоностилистики поможет правильно определить ее место в структуре лингвистики как науки и очертить пути ее дальнейшего развития.

Круг проблем и явлений, попадающих в поле зрения фоностилистики, весьма обширен, однако, по признанию большинства исследователей, центральной проблемой фоностилистики является проблема создания классификации стилей произношения и определение их сегментных и супraseгментных характеристик, а также изучение фоностилистических особенностей различных видов звучащей речи.

Комплекс других основных задач, входящих в компетенцию исследования фоностилистики, Р.К. Потапова предлагает обозначить рассмотрением следующих вопросов: а) проблема речевой нормативности, а именно: а) исследование кодифицированной нормы литературного произношения, отклонения от которой являются стилистически маркированными; б) проблема фонетической синонимии на сегментном и супraseгментном уровнях, т.е. нахождение вариантов звучания, речевое функционирование которых обусловлено ситуативными факторами; в) разработка типологии речевых высказываний, учитывающей, прежде всего виды речи (устная, письменная), формы общения (диалог, монолог, полилог), характер отношений между коммуникантами (официальный, неофициальный) с учетом их статусных призна-

ков и гендерной принадлежности общающихся; г) изучение и описание жанровых характеристик речи, которые передаются с помощью фонетических средств (например, «стиль» сказки); д) определение набора сегментных фонетических характеристик, участвующих в передаче того или иного эмоционального состояния говорящего; е) проблема фоностилистических различий, обусловленных лингвистически релевантными социальными факторами ситуации общения; ж) изучение изменения интонационной структуры высказывания в зависимости от передаваемых эмоциональных значений [Потапова 1991: 127].

Комплексное решение каждой из вышеперечисленных задач на материале разных коммуникативных типов высказывания будет, несомненно, способствовать выявлению и описанию стиледифференцирующих маркеров и эмоционально различительных признаков на фонетическом уровне языковой системы, а также наиболее типичных для изучаемого типа высказывания акустических параметров.

Использование новых компьютерных технологий исследования звучащей речи позволит существенно расширить и уточнить инвентарь социолингвистических факторов ситуации общения, которые эксплицируются через наборы сегментных и супraseгментных признаков параметров. Анализ позиций фонетистов, принадлежащих к разным научным школам, свидетельствует о некорректности постулата о том, что фоностилистика является новым направлением стилистических исследований, поскольку это редуцирует ее предмет и задачи. Интегративный характер современного этапа научного познания позволяет говорить о фоностилистике как о междисциплинарной науке со своей собственной системой «ценностей», которые проявляются как в постановке проблем исследования, так и подходах к их решению.

Отечественные и зарубежные лингвисты единодушны в том, что изучение закономерностей функционирования фонетических средств в различных по коммуникативной направленности экстралингвистических условиях с учетом проблемы соотношения функциональных и фонетических стилей представляет значительный интерес для дальнейшего развития структурной и прикладной фонетики, а также для различных областей «традиционного» языкознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова К.К. О лингвистическом аспекте фоностилистических исследований / К.К. Барышникова // Звуки, слоговой акцент, интонация: Мат-лы Коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. – Вильнюс: ВГПИ, 1972. – Т. 5. – С. 267-278.
2. Гайдучик С.М. Фоностилистический аспект устной речи: Экспериментально-фонетическое исследование на материале немецкого языка: Автореф. дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.04 / С.М. Гайдучик; Ленингр. гос. ун-т. – Л.[б.и.], 1973. – 31 с. – На правах рукоп.
3. Караулов Ю.Н. Вторичные размышления об эксперименте в языкознании / Ю.Н.

- Караулов // Теория языка, методы его исследования и преподавания. – Л.: Наука, 1981. – С. 135-140.
4. Петренко А.Д. Социофонетическая вариативность современного немецкого языка в Германии / А.Д. Петренко. – Киев: Рідна мова, 1998. – 255 с.
 5. Потапова Р.К. Особенности немецкого произношения / Р.К. Потапова, Г. Линднер. – М.: Высш. шк., 1991. – 320 с.
 6. Реформатский А.А. Опыт анализа новеллистической композиции / А.А. Реформатский // Семиотика. – М.: Прогресс, 1983. – С. 559-578.
 7. Трубецкой Н.С. Основы фонологии / Н.С. Трубецкой. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 372 с.
 8. Щерба Л.В. Теория русского письма / Л.В. Щерба / Отв. ред. Л.Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1983. – 134 с.
 9. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, Ленингр. отделение, 1974. – С. 24-39.
 10. Léon P.R. Aspects phonostylistiques de l'articulation et des elements prosodiques dans le français parlé / P.R. Léon // Le français dans le monde. – 1970. – № 76.
 11. Meinhold G. Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardausssprache / G. Meinhold // Deutsch als Fremdsprache. – 1986. – № 5. - S. 288-293.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
12. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Наука, 1968. – 499 с.

PHONOSTYLISTIC ASPECTS OF THE LINGUISTIC ANALYSIS

I.V. Tatarnikova, E.V. Sheremeteva, O.A. Asyutina

Taurida Academy of V.I. Vernadsky Crimean Federal University,
Simferopol

One of the topical issues of modern linguistics is the study of manifestation peculiarities of the social functions of language units on different levels and on the phonetic level in particular, which contributes to the solution of a number of theoretical problems of the functional stylistic differentiation of the language and which can be utilized in the development of communicative methods of teaching foreign languages.

Key words: phonostylistics, phonetic style, functional style, sound segment variability.

Об авторах:

ТАТАРНИКОВА Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Института иностранной филологии Таврической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, *e-mail:* tatarnikova.i.v@mail.ru;

ШЕРЕМЕТЬЕВА Екатерина Валериевна – старший преподаватель кафедры теории языка, литературы и социолингвистики Таврической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, *e-mail:* ksheremeteva@mail.ru;

АСЮТИНА Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры

иностранных языков Таврической академии Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, *e-mail*: ingeborge777@rambler.ru.

УДК 81'23

**СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВНУТРЕННИХ ОСНОВАНИЯХ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА
В КОНТЕКСТЕ РАЗНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ТРАДИЦИЙ**

И.Н. Щекотихина

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, Орел

В статье рассматриваются различные точки зрения на природу внутренних оснований речевой деятельности: устанавливаются средства терминологической номинации объекта в ряде научных подходов и направлений исследования, выявляются особенности и общие черты его трактовки в разных методологических контекстах.

Ключевые слова: речевая деятельность, речевая/языковая способность/компетенция, речевая/языковая организация, речевой/языковой механизм, речевое/языковое сознание, внутренний лексикон.

В центре внимания многих современных лингвистических исследований стоят различные аспекты речевой деятельности человека. Исследователей интересуют проблемы порождения и восприятия речевых произведений, коммуникативного взаимодействия, усвоения языка и т.п. Исследовательский опыт показывает, что изучение природы данных феноменов неизбежно требует обращения к вопросу о внутренних основаниях смысло- и речепорождающей активности индивида, о тех предпосылках и условиях, которые обеспечивают функционирование языка как достояния человека. Рассмотрение этого вопроса в русле разных научных подходов имеет свои методологические традиции, формирующие соответствующий терминологический аппарат. Общее представление о комплексе внутренних ресурсов речевой деятельности описывается в терминах *способности, компетенции, организации, механизма, сознания* и т.п.

Следует, однако, заметить, что некоторые концепции исключают из сферы рассмотрения речевых процессов внутренние факторы. В частности, согласно взглядам Б.Ф. Скиннера [Skinner 1957], все формирование речевой способности сводится к системе подкреплений, а речевая деятельность (вербальное поведение, по Скиннеру) обуславливается исключительно организацией внешних проявлений и обеспечивается условно-рефлекторным объединением реакций организма на речевые стимулы.

Такая радикальная бихейвиористская трактовка ставилась под сомнение многими исследователями. С точки зрения Н. Хомского [Chomsky 1959],

одного из наиболее строгих критиков Б.Ф. Скиннера, в основе усвоения и использования языка лежат внутренние особенности, которыми человеческий мозг обладает при рождении. Эти особенности заключаются в наличии особого биологического дара, генетически обусловленной программы, получившей (у Н. Хомского) [Хомский 1962, 1965, 1972, Chomsky 1986, 2002] название «универсальной/порождающей грамматики» - общего для всех языков набора ментальных (когнитивных) правил, владение которыми составляет языковую способность человека. Эта способность проявляется в умении «превращать» опыт в систему языкового знания, строить глубинные структуры и приписывать им семантическую интерпретацию, переводить их с помощью грамматических трансформаций в поверхностные структуры и превращать последние через фонетические трансформации в звучащую речь. Языковая способность, как идеальное образование, пробуждается и в некоторой степени развивается благодаря внешним воздействиям, однако, процесс развития в большей мере является управляемым изнутри. Необходимое состояние, которое достигается при формировании языковой способности, это внутренний, индивидуальный язык как порождающая (вычислительная) система.

Гипотеза Н. Хомского о природе языковой способности во многом определила развитие генеративного направления в лингвистике и психолингвистике, а также когнитивной психологии, получив в лице одних исследователей поддержку и развитие, в лице других – серьезную критику.

В частности, С. Пинкер [Pinker 1994, Пинкер 2004] отмечает значительные заслуги создателя генеративизма в области «раскрытия» принципов строения языка и, соглашаясь со многими его доводами, говорит о сильном влиянии его идей на свою теорию. Вместе с тем автор теории «языкового инстинкта» указывает на то, что предложенное Хомским обоснование природы языковой способности основано на формальном анализе слова и структуры предложения, которые зачастую излагаются слишком замысловато и формалистично. По поводу универсальности грамматики ученый высказывает соображение, что она просто отражает универсальность получаемого человеком опыта и универсальную ограниченность обработки человеком информации, что необязательно ведет к тезису о врожденности инстинкта языка. По мнению С. Пинкера, язык следует рассматривать как результат эволюционной адаптации, как сложный специализированный навык, который самопроизвольно развивается в ребенке и не требует осознанных усилий или систематических наставлений.

Психолог-конструктивист Ж. Пиаже [Пиаже 1983] выражает несогласие с тезисом о существовании врожденных когнитивных структур. По его мнению, когнитивные структуры (в том числе и связанные с вербальными процессами) порождаются через организацию последовательных действий, осуществляемых над объектами, что является результатом функциони-

рования интеллекта, который, в свою очередь, имеет природную (наследственную) обусловленность. Иначе говоря, язык формируется на основе интеллектуального развития и общего опыта когнитивной деятельности.

Представители психологической теории деятельности и теории речевой деятельности также высказывают серьезные возражения по поводу идеи врожденного знания. В трудах А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии, Е.Ф. Тарасова, А.М. Шахнаровича и др. постоянно подчеркивается мысль о социальной природе языковой способности, о ее обусловленности предметной деятельностью и общением. Отечественная школа психолингвистики, не отрицая роли природных факторов в формировании языковой способности, в качестве ее субстрата рассматривает не врожденную схему, а прижизненно формирующуюся функциональную систему. А.Р. Лурия [Лурия 1998] также подвергает сомнению положения об отражении в глубинных структурах основных категорий мысли и зависимости применения языковых структур от интуитивного знания. А.А. Леонтьев [Леонтьев 1969] указывает на апсихологичность концепции Н. Хомского, в которой работа мозга описывается на основе принципов работы ЭВМ (модульность, специализация, алгоритмичность и т.п.).

Сам основоположник теории речевой деятельности понимает *языковую способность (речевой механизм)* как совокупность психологических и физиологических условий, т.е. всех тех аспектов строения и функционирования человеческой психики, которые более или менее непосредственно обуславливают речевые процессы [Леонтьев 1965, 2003]. Опираясь на разработки в области физиологии высшей нервной деятельности (И.П. Павлов, Н.А. Берштейн, П.К. Анохин, Х. Джексон и др.), А.А. Леонтьев [Леонтьев 1970] обращает внимание на сложность организации физиологической основы языковой способности и высказывает принципиально важную мысль о том, что речевая деятельность может обеспечиваться разными по природе, структуре и «глубинности» механизмами. Это могут быть как элементарнейшие механизмы типа «стимул – реакция», так и механизмы специфические, имеющие иерархическое строение и характерные исключительно для высших форм речевой деятельности. Действие того или иного механизма зависит от конкретного содержания и целенаправленности того или иного речевого акта.

Понятие языковой способности в системе аспектов речевой деятельности А.А. Леонтьева является своего рода интерпретацией понятия *речевой организации* в системе языковых явлений Л.В.Щербы, которую А.А. Леонтьев также соотносит со схемой Ф. де Соссюра, выделяющей языковую способность как функцию индивида.

В своих рассуждениях о природе механизма, лежащего в основе процессов речевой деятельности, Л.В.Щерба [Щерба 1974] отмечает, что речевая организация (индивидуальная речевая система) а) никак не может просто равняться сумме речевого опыта индивида, а должна быть какой-то своеоб-

разной переработкой этого опыта; б) может быть только психофизиологической; в) вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом; г) по отношению к выводимой лингвистами из языкового материала языковой системе выступает как индивидуальное ее проявление; д) речевые организации отдельных индивидов могут чем-либо отличаться от языковой системы и друг от друга; е) судить о характере этой организации можно лишь на основании речевой деятельности индивида.

Данное понятие, получив в дальнейшем различную трактовку и терминологическое выражение в трудах отечественных психолингвистов, во многом определило характер современных представлений о природе языкового феномена, его аспектах и, соответственно, о внутренней «подоплеке» речевой деятельности.

Понятие *языковой способности* является ключевым в исследованиях, посвященных изучению онтогенеза, разработке методов обучения языку, моделированию процессов производства и понимания речи. В них предпринимаются попытки уточнить и дифференцировать содержание данного понятия.

А.М. Шахнарович [Шахнарович 1991, 1995] определяет языковую способность как функциональную систему, являющуюся следствием отражения (и генерализации) элементов системы языка и функционирующую по определенным правилам – правилам выбора элементов для реализации коммуникативной интенции, которые имеют прескриптивный характер и не осознаются субъектом. Языковая способность является своего рода средством хранения языка в сознании и одновременно способом реализации отраженных сознанием элементов системы языка. Вместе с тем процесс использования этих элементов, культурные правила их выбора и ситуативная организация «находятся вне собственно языковой способности» [Шахнарович 1995: 223].

Содержание языковой способности в данной трактовке, по сути, совпадает с содержанием понятия *языковой компетенции* как владения системой языка на всех уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом. Для обозначения «системы элементов и правил», связанных с ситуационно-обусловленным использованием языка, применяется понятие коммуникативной компетенции, в определение которого вкладывается разное содержание в зависимости от того, в русле какого научного подхода и в каких целях оно используется. Коммуникативная компетенция рассматривается и как одна из компетенций в ряду прочих, и как компонент языковой компетенции, и как компетенция более широкого плана, интегрирующая все другие: языковую (лингвистическую), социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и т.п. (см., например, [Hymes 1972, Canale 1980, Savignon 2002, Сафонова 2004]).

В работах представителей Барнаульской психолингвистической школы [Пищальникова 2004, 2007, Яковченко 2003, Романовская 2004, Бутакова

2004] *языковая способность* предстает в виде трехкомпонентной взаимозависимой системы компетенций (когнитивной, языковой/речевой и коммуникативной). Языковая способность определяется как универсальный механизм вербализации ментального содержания, представляющий собой совокупность оптимизирующих когнитивных стратегий, способный к развитию по законам функциональных динамических систем. *Когнитивная компетенция* трактуется как базовая для реализации языковой и коммуникативной компетенции и понимается как совокупность операционально-действенных ментальных механизмов, предполагающая владение индивидом набором неких «правил» различной степени осознаваемости, когнитивных стратегий, которые могут выступать как в вербализованной, так и в невербальной форме. В содержание понятия «*языковая (речевая) компетенция*» включается знание правил выражения мыслительного содержания с помощью средств языка и обладание необходимыми для данного вида деятельности операциональными структурами и навыками их реализации. *Коммуникативная компетенция* есть следствие развития знаний процедурного характера – умения оперировать полученными функциональными ориентирами согласно целям коммуникации. В целом языковая способность, характеризуясь как функциональная динамическая категория, рассматривается одновременно и как процесс, и как результат, которые являются двумя сторонами единого речевого механизма человека.

Е.С. Кубрякова [Кубрякова 1991, 2004] для характеристики «двух сторон» интериоризованного языкового опыта использует понятия *внутреннего лексикона* и *языковой способности*. В первом случае речь идет о результатах переработки и принципах организации этого опыта, во втором о способах и модусах его использования. Иначе говоря, понятие внутреннего лексикона относится к вербальной памяти как аналоговой системе, предназначенной для хранения, упорядочивания и обработки сведений о языке. Понятие языковой способности связано с оперативным аспектом памяти и характеризует то, что умеет делать человек с имеющимися в его распоряжении данными о языке, в ходе каких процессов человек приобретает эти знания и как он их использует.

А.А. Залевская [Залевская 1990, 1992, 1999, 2003], возродив термин Л.В. Щербы «речевая организация человека», употребляет его в смысле «готовности индивида к речи» как «весьма удачно подчеркивающий упорядоченность, организованность результатов переработки речевого опыта, для использования их в речемыслительной деятельности человека» [Залевская 1990: 49]. *Речевая организация* рассматривается как единство процессов переработки речевого опыта и получаемого в результате этих процессов продукта – индивидуальной языковой системы (системы концептов и стратегий пользования ими в процессах говорения и понимания речи). *Внутренний лексикон* квалифицируется как лексический компонент речевой организации

человека. Термин *языковая (=речевая) способность* понимается шире речевой организации, за ним стоит «обозначение потенциальной способности человека к овладению языком, а также связанные с этой способностью проблемы устройства и функционирования речевого механизма» [Залевская 1990: 49]. Вместе с тем в контекстах употребления терминов «языковая (= речевая) способность» и «речевая организация человека» Александра Александровна фактически ставит знак равенства между ними (см., например, [Залевская 1992: 54, 1999: 33]), чем, полагаем, подчеркивает неразрывную связь между устройством речевого механизма, принципами его функционирования, осуществляемыми им процессами и получаемыми результатами.

Следует заметить, что многие авторы, проводя разграничение между используемыми ими понятиями (и терминами), указывают на то, что их автономное рассмотрение обусловлено только спецификой исследовательских целей. Так, И.М. Румянцева [Румянцева 2004] различия *языковую* и *речевую способность*, отмечает, тем не менее, их «комплементарность», спаянность друг с другом. И та, и другая способность определяется как психическая и психофизиологическая функция человека, заложенная биологически и генетически, но формируемая и развиваемая на основе особой анатомо-физиологической и нейрофизиологической организации человека. Различие, по мнению автора, состоит в том, что языковая способность обеспечивает возможность человеческой психике отражать и обобщать внешний языковой материал, переводя его в особые внутренние коды в виде неосознаваемых и осознаваемых правил языка, а речевая способность «отвечает» за отражение, обобщение и перевод во внутренние коды внешних речевых явлений. Подчеркивается, что речевые коды «включают не только отраженную систему языка со всеми ее элементами и уровнями, но и те коды, которые имеют психофизиологическую, когнитивную, психодинамическую, эмоциональную сущность и которые приводят эту систему в действие, заставляют работать, делают ее живой и активной» [Румянцева 2004: 174]. Таким образом, понятие «речевая способность» трактуется как более широкое и более точно объясняющее механизмы овладения человеком речью.

По мнению О.И. Уланович [Уланович 2004], условное выделение аспектов в структуре языковой способности, «не просто структурирует изучаемое явление, но и стандартизирует и систематизирует теорию и направления его исследования» [Уланович 2004: 19]. Автор рассматривает *языковую способность* как единство трех аспектов: *языкового механизма* (способности овладеть языком), *языковой организации человека* (ментальной репрезентации и организации в сознании системы знаков естественного языка и норм их функционирования в коммуникации) и *речевого механизма* (способности осуществлять речевую деятельность в виде комплекса программ ментальных действий). В норме языковая способность развивается и функционирует как целостное явление.

В целом, несмотря на специфику определений, многие ученые понимают языковую/речевую способность как совокупность психофизиологических предпосылок структурно-функционального характера, обуславливающих «готовность субъекта к использованию языка» [Богин 1975: 3]. Довольно часто для наименования этой совокупности используют понятие *механизма*.

Слово «механизм», вошедшее в терминологические системы гуманитарных наук, является, по сути дела, научной метафорой, позволяющей описывать динамические аспекты каких-либо явлений. Оно часто употребляется нетерминологически и получает различное понимание: как устройство объекта (деятельности); как совокупность действий и операций, вычленяемых в деятельности; как процесс, в котором вычленяются действия и операции; как взаимодействие структурных компонентов в процессе реализации деятельности; как единство структуры и процесса или структуры, процесса и результата деятельности; как функции и социальные условия реализации деятельности и т.п. (см., например, обзоры в [Залевская 1992, 1999, Пищальникова 2005]).

Опираясь на высказывания ряда ученых, занимавшихся проблемой механизмов психической деятельности человека, А.А.Залевская приходит к выводу, что «языковой/речевой механизм человека должен прежде всего трактоваться как *устройство, предназначенное для осуществления определенных процессов, обладающее возможностями (и накладываемыми на них ограничениями), которые определяются материальным субстратом – мозгом, и доступное для исследования на различных уровнях*. При этом данное устройство должно оперировать некоторыми специфическими единицами, содержательно наполненными и упорядоченными (организованными) в целях оптимального использования в соответствующих процессах, поскольку структура и процессы являются взаимозависимыми и взаимобусловленными» [Залевская 1999: 50]. В качестве такого механизма, по А.А. Залевской, выступает речевая организация человека.

Однако идея представления языка и языковой способности в виде некоего устройства (механизма) разделяется не всеми учеными. Б.М. Гаспаров [Гаспаров 1996], например, считает некорректным описывать языковую деятельность в категориях образованного по принципу механизма устройства, которое по определению характеризуется разумностью строения, слаженностью и целенаправленностью функционирования. Язык, как мнемонический конгломерат, не имеет единого строения и определенных очертаний. Он «заключает в себе в полусплавленном, ассоциативно подвижном, текучем состоянии гигантский запас коммуникативно заряженных частиц языковой ткани разного объема, фактуры, разной степени отчетливости и законченности» [Гаспаров 1996: 69]. Соответственно, феномен, который ученый называет «владением» языком и под которым, полагаем, можно понимать рассматриваемый нами феномен «состоит в способности относительно успешно

ориентироваться в напластованиях разнородных компонентов и их непрерывных пластических изменениях» [Гаспаров 1996:14].

В данной концепции неоднократно подчеркивается мысль о том, что язык в своем естестве не тождественен модели лингвистического описания, абстрактной языковой системе. «Конгломератное» представление языка противопоставляется его представлению как рационально устроенного механизма, характерному для грамматических теорий структурной лингвистики и порождающей грамматики. Однако данный подход по своей сути не противоречит современным представлениям о внутренней природе языковых/речевых явлений, поскольку понятия *речевой/языковой организации/способности* рассматриваются с иных позиций, нежели язык как лингвистический конструкт, продукт метаязыковой деятельности ученого-лингвиста. Эти представления довольно четко отражены в характеристике особенностей речевой организации индивида, данной А.А. Залевской [Залевская 2003] в сравнении со спецификой описательной модели языка как вторичного продукта. В числе особенностей автор называет комплексность перцептивно-когнитивно-аффективной переработки (переживания), субъективность, пристрастность, предметность, континуальность, открытость, динамизм, частичная осознаваемость и вербализуемость, наличие специфического кода, функциональность и «расплывчатость» организации его единиц, которая поддается описанию с позиций теории хаоса, топологии пространств, предполагает эвристичность поиска и т.п.

Слово же «механизм» в данном случае уже не соотносится с технической (машинной) онтологией, а реализует значение внутренней динамичности и определенной упорядоченности естественных речемыслительных процессов и позволяет в емкой форме обозначить всю совокупность условий их протекания. В его содержание вкладывается характеристика «приведения чего-то посредством чего-то в движение» [Зимняя 1989: 166]. Общие тенденции в понимании речевого/языкового механизма характеризуются отходом от чрезмерной рациональности и алгоритмичности в его устройстве и функционировании.

В ряду понятий, имеющих отношение к работе речевого/языкового механизма, встречается понятие *чувства языка (языкового чутья, языковой интуиции)*. Как отмечают М.М. Гохлернер и Г.В. Ейгер, «в науке понятие «чувство языка» служит объяснительным принципом «владения языком», «овладения языком», «способности к языку», что довольно полно отражено в существующей психологической, психолингвистической и дидактической литературе» [Гохлернер 1983: 137]. Е.Д. Божович [Божович 2002] указывает на метафоричность данного понятия и необходимость более четкого его определения.

В литературе, посвященной данному вопросу, выделяются несколько направлений в трактовке рассматриваемого понятия (см., например, обзоры

в [Гохлернер 1983, Лебедева 2008, Буга 2011]). Одни авторы осмысливают понятие «чувство языка» как синонимичное понятию «языковая способность/компетенция», другие считают первое компонентом второго, третьи разграничивают эти понятия и по объему, и по содержанию. В одних случаях чувство языка сводится к механизмам контроля и оценки правильности, обычности, удачности речи, в других понимается более широко как механизм выбора языковых средств для порождения высказывания, его прогноза и оценки. Одними исследователями подчеркивается интеллектуальная природа данного феномена (сумма знаний), другими эмоциональная (переживание). Вместе с тем большинство исследователей называют регулятивную и оценочную функции этого механизма, связывают базовые принципы его функционирования со сферой интуитивного, неосознаваемого и отмечают спонтанность (стихийность) его формирования в условиях естественной речевой практики.

Мы полагаем, что чувство языка – это понятие, характеризующее определенную степень развития языковой/речевой способности, уровень «совершенства» языкового/речевого механизма. Оно может быть описано в параметрах гибкости, скорости, эффективности стратегий, процессов, операций и т.п., связанных с восприятием, переработкой и использованием языкового/речевого материала («ориентировкой» в нем) в соответствии с коммуникативной задачей.

Для описания и характеристики внутренних ресурсов речевой деятельности употребляется также понятие *языковое сознание*. На неопределенность и неоднозначность содержания данного понятия (и термина) обращали внимание И.Н. Горелов [Горелов 1988], Р.С. Каспранский [Каспранский 1988], Г.В. Ейгер [Ейгер 1990], А.А. Залевская [Залевская 1999, 2003], Т.Н. Ушакова [Ушакова 2000, 2004], Е.И. Горошко [Горошко 2001], И.А. Стернин [Стернин 2002] и др. Как отмечает А.А. Залевская, «определение понятия языкового сознания вызывает большие трудности из-за сложности рассматриваемого объекта и различий в подходах к его исследованию» [Залевская 1999:92].

В научной литературе выделяется широкая и узкая трактовки языкового сознания: а) отражение объективного мира в двустороннем знаке, в котором соединены представления о предметах и явлениях объективного мира со звуко-моторными представлениями; б) отражение специфической языковой структуры в подсознании носителей языка как совокупности законов, правил и закономерностей языка на уровне умений, связанных с выбором и употреблением языковых средств в процессе коммуникации [Горошко 2001]. Во втором значении языковое сознание близко понятиям критерия правильности языковых произведений [Каспранский 1988], чувства языка [Залевская 1990].

По мнению Т.Н. Ушаковой, одно из основных значений термина «язы-

ковое сознание» «следует усматривать в том, что оно адресуется к той области, где сознание выражает себя вовне вербально, а также принимает на себя языковые воздействия» [Ушакова 2000:15]. Такое понимание, как и сам термин, возникло в Московской психолингвистической школе. Претерпев определенную дефиниционную эволюцию, понятие языкового сознания трактуется в ней как «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых с помощью языковых средств - слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов 2000: 26].

И.А. Стернин [Стернин 2002] отмечает неудачность данной формулировки и такого понимания языкового сознания в силу некорректности совмещения аспектов формирования и овнешнения сознания и неправомерности выделения некоторого особого языкового сознания как способного овнешняться, т.к. «овнешняется когнитивное сознание, которое не приобретает при этом какого-либо особого «языкового» статуса» [Стернин 2002:47]. Он предлагает использовать термин «языковое сознание» для наименования сущностей, которые, по его мнению, еще не терминологизированы в лингвистике и психолингвистике, а именно психических механизмов, обеспечивающих речевую деятельность человека, и совокупности знаний человека о своем языке (хотя в этом же смысле используются термины «языковая/речевая способность», «речевая организация»). При этом ученый ставит знак равенства между понятиями *языкового сознания и языкового (речевого) мышления*, объединяя в одном понятии статический и динамический аспекты.

О двух разновидностях языкового сознания (динамической и структурной) говорит и Т.Н. Ушакова [Ушакова 2000], понимая под первой выражение состояния сознания в вербальной форме, воздействие на сознание с помощью речи, а под второй – совокупность языковых структур, формирующихся в результате ментального опыта субъекта, действия его сознания. Кроме того, она обращает внимание на отсутствие принципиальной разницы между терминами «языковое сознание» и «речевое сознание».

Понятие механизма в определении рассматриваемого феномена использует Г.В. Ейгер, согласно которому языковое сознание «является механизмом управления речевой деятельностью, формирующим, хранящим и преобразующим языковые знаки, правила их сочетания и употребления, отношение к ним человека, а также взгляды и установки на язык и его элементы» [Ейгер 1990:23]. Здесь также речь идет о содержательном и функциональном аспекте.

Тем не менее, в большинстве работ под языковым сознанием понимается не столько механизм, сколько результат вербальной репрезентации отраженного в сознании внешнего мира. И, в частности, И.Г. Овчинникова [Овчинникова 2008] считает, что языковое сознание как аспект изучения речевой деятельности не предполагает обращения к психическим механизмам ее

обеспечения, поскольку механизмы не принадлежат сознанию. Более того, в ее работе подчеркивается мысль о том, что языковое сознание имеет социальную (коллективную) природу, чем противопоставляется психофизиологической речевой организации индивида. Действительно, многочисленные исследования в области языкового сознания, как правило, имеют дело с экспликацией его этнокультурной, гендерной, профессиональной и т.п. специфики, и изучаемый феномен трактуется как «опосредованный языком образ мира той или иной культуры» [Уфимцева 2009:22].

Вместе с тем, если мы рассматриваем языковое сознание как «часть» сознания вообще и понимаем, что это опять-таки условное разделение, то мы должны описывать его в той же системе координат, что и сознание. Определяя языковое сознание как совокупность ассоциированных с языковыми знаками знаний, мы отталкиваемся от трактовки сознания как результата познания, зафиксированного в единицах метального кода. Однако в широком смысле сознание – это многоаспектный (многосущностный) феномен. Оставляя за рамками данной работы все нюансы и проблемы, связанные с определением статуса и природы этого сложного феномена, заметим, что накопленный философской и психологической мыслью опыт представляет сознание как совокупность взаимосвязанных антиномий: личное и сверхличное, субъективное и объективное, идеальное и материальное, произвольное и спонтанное, логико-рефлексивное и дорефлексивно-внелогическое, осознаваемое и неосознаваемое, символически опосредованное и непосредственно переживаемое, свободное и детерминированное, структурное и динамическое и т.п. (см., например, обзоры в [Иванов 2000, Хант 2004]). В структуре сознания выделяются разные слои, соотносимые со сферой рационального, чувственного, смыслового, ценностного, регулятивного и т.п. (А.Н. Леонтьев, В.П. Зинченко, В.А. Иванов и др.).

В этом смысле языковое – это одно из проявлений сознания, которое также может «существовать» в разных ипостасях, реализуемых в речевой деятельности человека. И мы склонны разделять позицию А.А. Залевской [Залевская 2003], которая, размышляя о сути языкового сознания, обращается к понятию психофизиологической речевой организации индивида и рассматривает ее характеристики (которые приведены выше) в качестве фундамента языкового сознания.

Таким образом, несмотря на терминологическую специфику и традицию, исследовательскую позицию и ракурс рассмотрения, большинство из вышеизложенных точек зрения представляют один и тот же феномен – внутреннюю «реальность» речевой деятельности человека. Согласно психолингвистическому подходу, эта реальность имеет психофизиологическую природу и посредством «функциональных органов» (временных сочетаний сил, по А.А. Ухтомскому) способна интегрировать активность различных психических функций для решения речемыслительных задач. Язык, как опреде-

ленная сфера интериоризированного опыта, выступает в качестве одной из таких сил.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности / И.Г. Богин. –Калинин: КГУ, 1975. – 106 с.
2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 288 с.
3. Буга А.С. Чувство языка: парадигмы исследования [Электронный ресурс] / А.С. Буга // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2001. – № 4. – URL: <http://www.psyedu.ru>.
4. Бутакова Л.О. Языковая способность, языковая компетенция: способы лингвистической диагностики структур сознания индивида [Электронный ресурс] / Л.О. Бутакова // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Вып. 7. – М.: МГЭИ, 2004. – URL: [http://www. rowan-leaf.net/?page_id=11](http://www.rowan-leaf.net/?page_id=11)
5. Гаспаров Б.М. Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. – 352 с.
6. Горелов И.Н. «Языковое сознание» как система актуализированных декларативных и процедуральных знаний / И.Н. Горелов // Языковое сознание: Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1988. – С. 46-47.
7. Горошко Е.И. Языковое сознание: ассоциативная парадигма: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.И. Горошко. – М., 2001. – 287 с.
8. Гохлернер Е.Е. Психологический механизм чувства языка / Е.Е. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С.137-142.
9. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания / Г.В. Ейгер. – Харьков: Основа, 1990. – 183 с.
10. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А.А. Залевская. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1990. – 204 с.
11. Залевская А.А. Индивидуальное знание: Специфика и принципы функционирования / А.А. Залевская. – Тверь: ТГУ, 1992. – 135 с.
12. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
13. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка / А.А. Залевская // Методология современной психолингвистики. – М.- Барнаул, 2003. – С. 35-50.
14. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. –М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
15. Иванов А.В. Мир сознания / А.В. Иванов. – Барнаул: АГИИК, 2000. – 240 с.
16. Каспранский Р.С. Языковые представления и языковое сознание / Р.С. Каспранский // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1988. – С. 84-85.
17. Кубрякова Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона / Е.С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке и речи: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 82-140.
18. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – М.:

- Языки славянской культуры, 2004. – 555 с.
19. Лебедева О.А. Чувство языка как компонент коммуникативной компетенции / О.А. Лебедева // Проблемы языковой картины мира на современном этапе: Сб. статей по мат-лам всероссийской научн. конф. молодых ученых. – Вып.7. – Н.Новгород: НГПУ, 2008. – С. 203-206.
 20. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 246 с.
 21. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
 22. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи / А.А. Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – С. 314-370.
 23. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
 24. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия / Под ред. Е.Д. Хомской. –М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
 25. Овчинникова И.Г. Что скрывается за термином «языковое сознание»? [Электронный ресурс] / И.Г. Овчинникова // Филологические заметки. – 2008. – Ч. 1. Македония-Словения-Хорватия-Россия. – URL: www.philologicalstudies.org
 26. Пиаже Ж. Схемы действия и усвоение языка / Ж. Пиаже // Семиотика. – М.: «Радуга», 1983. – С. 133-136.
 27. Пинкер С. Язык как инстинкт [Электронный ресурс] / С. Пинкер. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 456 с. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Pinker/01.php.
 28. Пищальникова В.А. К проблеме определения языковой способности [Электронный ресурс] / В.А. Пищальникова // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Вып. 7. – М.: МГЭИ, 2004. – URL: http://www.rowanleaf.net/?page_id=11
 29. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики. Курс лекций. Ч.1 / В.А. Пищальникова. – М: Ин-т языкознания РАН, Моск. гос. лингв. ун-т., 2005. – 296 с.
 30. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: Курс лекций. Ч.2. Этнопсихолингвистика / В.А. Пищальникова. – М.: Моск. гос. лингв. ун-т, 2007. – 228 с.
 31. Романовская Н.В. Языковая способность как детерминанта понимания иноязычного текста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Романовская. – М., 2004. – 223 с.
 32. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И.М. Румянцева. – М.: ПЕРСЭ; Логос, 2004. – 319 с.
 33. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М: НИЦ «Еврошкола», 2004. – 236 с.
 34. Стернин И.А. Коммуникативное и когнитивное сознание / И.А. Стернин // С любовью к языку. – М.- Воронеж, 2002. – С. 44-51.
 35. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание и образ мира / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 24-32.

36. Уланович О.И. Психолингвистика / О.И. Уланович. – Минск.: МИУ, 2004. – 75 с.
37. Уфимцева Н.В. Проблемы изучения языкового сознания / Н.В. Уфимцева, Е.Ф. Тарасов // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 2 (10). – С. 18-25.
38. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования / Т.Н. Ушакова // Языковое сознание и образ мира / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С. 13-23.
39. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы / Т.Н. Ушакова // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2004. – С. 6-17.
40. Хант Г.Т. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г.Т. Хант / Пер. с англ. А. Киселева. – М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004. – 555 с.
41. Хомский Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – Вып. 2. – М.: Изд-во ин. лит., 1962. – С. 412-528.
42. Хомский Н. Логические основы лингвистической теории / Н. Хомский // Новое в лингвистике. – Вып. 4. – М.: Изд-во ин. лит., 1965. – С. 465-575.
43. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 259 с.
44. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-195.
45. Шахнарович А.М. Языковая личность и языковая способность / А.М. Шахнарович // Язык-система, язык-текст, язык-способность. – М.: Ин-т русск. яз. РАН, 1995. – 286 с.
46. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 24-39.
47. Яковченко Е.В. Экспериментальное исследование языковой способности в условиях учебного двуязычия: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Яковченко. – Барнаул 2003. – 173 с.
48. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1. – № 1. – P. 1-47.
49. Chomsky N. Verbal Behavior. By B.F. Skinner [Электронный ресурс] / N. Chomsky // Language. – 1959. – 35. – № 1. – P. 26-58. – URL: <http://www.chomsky.info/articles/1967----.htm>
50. Chomsky N. Knowledge of language. Its Nature, Origin and Use / N. Chomsky. – N.Y.: Praeger Publishers, 1986. – 311 p.
51. Chomsky N. New horizons in the study of language and mind / N. Chomsky. – Cambridge, 2002. – 230 p.
52. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
53. Pinker S. The Language Instinct. How the Mind Creates Language / S. Pinker. – N.Y.: W. Morrow & Company, Inc., 1994. – 494 p.
54. Savignon S.J. Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education / S.J. Savignon. – Yale University Press. - New Haven & London, 2002. – 243 p.

55. Skinner B.F. Verbal behavior [Электронный ресурс] / B.F. Skinner. – N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957. – 478 p. – URL: <http://www.torrentreactor.net/torrents/11408534/1957-Verbal-Behavior-B-F-Skinner-pdf>

**THE CONCEPT OF INTERNAL SPEECH BASIS
AS VIEWED IN DIFFERENT RESEARCH TRADITIONS**

I.N. Schekotikhina

Oryol State University named after I.S.Turgenev, Oryol

The article studies various viewpoints on the nature of the internal basis for speech activity. It identifies the target object in the series of scientific approaches and research spheres and explores peculiarities and similarities of its interpretation formed in different methodological contexts.

Key words: *speech activity, speech/language ability/competence, speech/language organization, speech/language mechanism, speech/language consciousness, mental lexicon.*

Об авторе:

ЩЕКОТИХИНА Ирина Николаевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры английского языка Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева, *e-mail*: schek@orel.ru.



Переводоведение

*А. С. Бутусова
Г. Е. Григорьева
Г. В. Демидова
М. В. Дубинская
М. В. Карапетян
Ю. А. Львова
И. В. Макарова
Е. М. Масленникова
А. А. Рогинская
И. В. Самарина
М. Г. Шичкина
Ф. М. Ярмухамедова*

УДК 008(100)(075.8)

**НЕМЕЦКИЕ МИФОЛЕКСЕМЫ,
ОБОЗНАЧАЮЩИЕ ДОМАШНИХ ДУХОВ,
И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА**

(на материале лексикографических источников)

А.С. Бутусова, И.В. Макарова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

Статья посвящена проблеме перевода особого вида реалий, обозначающих домашних духов. В работе рассматривается морфологический и переводческий аспекты немецких мифолексем, обозначающих домашних духов.

Ключевые слова: мифолексема, перевод реалий, безэквивалентная лексика, имена собственные.

Мифология, как часть культуры, неразрывно связана с языком. Большое количество исследований в различных сферах науки посвящено вопросам взаимоотношения языка и культуры, языка и мифа. Однако, несмотря на это о специфике их отношений до сих пор спорят и не могут прийти к единому мнению. Одни ученые такие, как Е. Кассирер [Кассирер 2008], К. Леви-Стросс [Леви-Стросс 1985], выделяют в своих работах подход, в основу которого положено указание на тождественность языка и мифа как явление социо-культурной стороны жизни человека. В трудах же Н.И. Толстого [Толстой 1997], В.Н. Топорова [Топоров 1996], О.А. Черепановой [Черепанова 1986] проводится языковая интерпретация мифологического материала.

Мифологическое сознание человека нашло отражение в системе языка, образовав особый терминологический пласт – мифологическую лексику. Она является неотъемлемой частью не только культуры любого народа, но и языка. Важно исследовать единицы мифологической лексики не только с грамматической, но и с переводческой точки зрения.

Но так как «исследование мифологии сквозь призму языка только начинается» [Маслова 1997: 8], то по поводу понятия для обозначения единиц мифологической лексики в данный период времени в лингвистике проходят жаркие споры. К тому же исследование затрудняется еще и тем, что авторы часто используют очень размытые определения. Так, С.А. Кошарная [Кошарная] в употребляет в качестве обозначения для элементов мифологической лексики термин «мифолексема (или мифоним) – лексическая единица, обозначающая мифическое существо, объект и т.п.» [Кошарная 2003: 40]. Мифолексема обозначает лексические единицы, являющиеся продуктом человеческой фантазии и обозначающие мифических существ таких, как домашние духи (Kobold, Heinzelmännchen), лесные (Zwerge, Werewolfe, Rübzahl), водные (Wasserman, Meerfrau, Seenjungfrauen) и др.

Мифолексемы из-за своей культурной специфики часто не имеют эквивалента в другом языке, поэтому их можно отнести к группе безэквивалент-

ной лексики, сложившейся на определенной историко-культурной основе.

Если посмотреть на мифолексемы с грамматической точки зрения, то можно заметить, что все слова, обозначающие духов, относятся к категории существительных или субстантивированных прилагательных. Примечательно, что при номинации существа показывается его главное качество или свойство. Так, например, немецкое «Polterkater», «Poltergeist» «Polterman» (Polter - «шумный») – показывает, что от таких существ много шума. Важно заметить, что в немецкой языковой картине мира мифолексемы появляются путем сложения основ, образуя композит: «Nacht-mara», «Polter-kater», «Stiefel-knecht», или путем прибавления уменьшительно-ласкательного суффикса «chen»: «Heinzelmännchen», «Hütchen».

Мифолексемы, обозначающие домашних духов, не являются именами собственными, как наименования других мифологических персонажей, а принадлежат к группе имен нарицательных. Kobold, Hütchen, Nachtmara и другие называют группу существ, выполняющих одну и ту же функцию и обладающих теми же свойствами. Можно предположить, что изначально мифолексемы представляли собой имена собственные, обозначая лишь одно конкретное существо, но постепенно люди стали употреблять значение слова для номинации определенного явления в их жизни.

Важный вопрос, связанный с любой лексикой – это проблема перевода. Задача переводчика состоит в том, чтобы найти такое слово, которое было бы эквивалентно лексической единице из другого языка, «т. е. имело бы то же значение, ту же стилистическую окраску и вызывало бы у читателя те же ассоциации» [Левицкая 1963: 89]. Для прагматической эквивалентности перевода нужно не только верно интерпретировать и передавать на другой язык содержание исходного текста, но и по возможности сохранить тот особенный колорит, содержащийся в подлиннике. Для переводчика важно осознавать культурную специфику определенного пласта лексики другого народа. То есть, надо четко понимать, какие характерные черты, функции, так называемое «содержание», вкладывают носители языка в понятие иностранной культуры.

В данном случае мифолексемы, означающие домашних духов, – слова, обозначающие существ, обитающих в домах, рядом с людьми. Таковыми являются: Kobold, Stiefel-knecht (слуга в ботинках), Polterkater (шумный кот), Katermann (коточеловек), Nachtmara и другие.

Для немецкой языковой картины мира характерны многочисленные названия для «домашних» духов:

- 1) Kobold (кобольд) – добрые духи, помогающие человеку по дому, «домашний дух, который обычно помогает с хозяйственными работами или оказывает другие ценные услуги» [Роузен 2009: 271];
- 2) Polterkater (шумный кот), или Katermann (коточеловек) – «Полосатая кошка носит вам мышей, зерно и деньги всю ночь <...> От полезного кота

нельзя избавляться» [Grimm 1835: 1432]. При этом они изводят людей стуком и грохотом;

3) *Heinzelmännchen* (хайнцель) – подобно кобольдам, «выполняют почти всю домашнюю работу: моют посуду, подметают полы, заботятся о домашнем скоте, наказывают нерадивую прислугу и не допускают, чтобы дом постигла неудача. Кроме того, они могут предсказывать будущее и давать магические советы. Они настолько привязаны к людям, что по своей воле из дома никогда не уходят» [Королев 2005:329]. Все, что они просят за свою работу, это блюдечко молока.

4) *Hütchen* (хютхен) – близкие родичи хайнцелей. От сородичей их отличают красные шапочки, от которых они и получили свое прозвище – «люди в шапочках» [Королев 2005: 333].

5) *Nachtmara* (ночная мара) – злобная вредная нечисть, которая «душит и мучает по ночам спящих людей, особенно юношей и девушек, наваливаясь на них» [Славянские древности 2004: 178-179].

Для перевода такой лексики не существует универсального способа передачи на другой язык. В переводоведении выделяют следующие способы передачи безэквивалентной лексики [Влахов 1986:96-105; Латышев 2003: 166-172; Магильян 2011: 3-7]:

- 1) транслитерация;
- 2) создание новых слов;
- 3) приближенный (уподобляющий) перевод;
- 4) обобщенно-приблизительный перевод;
- 5) калькирование;

1. Транскрипция или транслитерация – «непосредственное использование переводимого слова, обозначающего реалию» [Магильян 2011: 7]. Например, *Kobold* – «кобольд», *Hütchen* – «хютхен».

2. Создание новых слов или словосочетаний. В.С. Комиссаров называет такой перевод описательным [Комиссаров 1990: 251]: *Polterkater* – «шумный кот», *Katermann* – «коточеловек».

3. Уподобляющий перевод, т.е. использование слов, обозначающее нечто близкое по функции к иноязычной реалии. Так, к примеру, иногда мифологему «*Nachtmara*» переводят как «кикимора», так как они по сути выполняют те же функции.

4. Обобщенно-приблизительный перевод, или гипонимический – представляет собой замену типового понятия на видовое. Так, немецкое слово «*Kobold, Hütchen, Heinzelmännchen*» можно перевести на русский язык как «домовой», но так как под этими словами в оригинале понимаются различные духи, лексическая единица перевода будет иметь более широкое значение, чем оригинал, и к тому же потеряет свой национальный колорит

М.С. Магильян выделяет также метод калькирования: «*Nachtmara*» – «ночная мара», «*Polterkater*» – «шумный кот» [Магильян 2011: 7].

Выбор способа перевода лексических единиц, сохранивших определенную семантику, может также обуславливаться традицией, с которой переводчики должны считаться даже в тех случаях, когда они встречаются с именами вымышленными [Виноградов 2001: 224].

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 2001. – 224 с.
 2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. Монография / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с.
 3. Кассирер Э. Язык и миф. К проблеме именованья богов // Э. Кассирер. Избранное. Индивид и космос. – М.; СПб., 2000. – 656 с.
 4. Кассирер Э. Понятийная форма в мифическом мышлении // Э. Кассирер Избранное. Опыт о человеке. – М., 1998. – 784 с.
 5. Комиссаров В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
 6. Кошарная С.А. Лингвокультурологическая реконструкция мифологического комплекса «Человек – Природа» в русской языковой картине мира: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 // С.А. Кошарная; Белгород. гос. ун-т. – Белгород [б.и.], 2003. – 46 с. – На правах рукоп.
 7. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания: учеб. пособие / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 198 с.
 8. Леви-Стросс К. Структура мифов // К. Леви-Стросс Структурная антропология. – М., 1985. – 536 с.
 9. Левицкая Т.Р. Теория и практика перевода с английского на русский / Т.Р. Левицкая, А.М. Фитерман. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1963. – 125 с.
 10. Магильян М.С. Проблемы перевода и интерпретации мифологизмов [Электронный ресурс] / М.С. Магильян. – URL: <http://www.ej.kubagro.ru/a/viewaut.asp?id=1178>
 11. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – М., 1997. – 208 с.
 12. Роузен Б. Мифические существа. Все о персонажах мифов, легенд и сказок / Б. Роузен. – М.: Кладезь-Букс, 2009. – 400 с.
 13. Толстой Н.И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин / Н.И. Толстой // Русская словесность. – М., 1997. – С. 27-40.
 14. Топорова Т.В. Культура в зеркале языка: древнегерманские имена собственные / Т.В. Топорова. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 253 с.
 15. Черепанова О.А. Некоторые стороны соотношения слова и образа в мифологическом материале XIX- нач. XX веков / О.А. Черепанова. // Лексика и грамматика севернорусских говоров. – Киров, 1986. – С.23-25.
 16. Grimm J. Deutsche Mythologie [Электронный ресурс] / J. Grimm. – Göttingen, 1835. – URL:<http://www.fantlab.ru/autor6327>.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
17. Королев К. Энциклопедия сверхъестественных существ / К. Королев. – М.: Эксмо; СПб.: Мидгард, 2005. – 720 с.
 18. Славянские древности: Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под ред.

Н.И. Толстого; Институт славяноведения РАН. – М.: Международные отношения, 2004. – Т.3. – 736 с.

**GERMAN MYTHOLOGICAL LEXEMES
DENOTING DOMESTIC SPIRITS AND THEIR TRANSLATION**

(based on lexicographical sources)

A.S. Boutousova, A.V. Makarova

Southern Federal University, Rostov-on-Don

The article describes some ways of translating culture-specific concepts. It reviews morphological and translational aspects of German mythological lexemes denoting domestic spirits.

Key words: *mythological lexemes, translation of a culture-specific concepts, non-equivalent lexis, proper nouns.*

Об авторах:

БУТУСОВА Анжелика Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики немецкого языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* butussova@mail.ru;

МАКАРОВА Ирина Викторовна – студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail:* philfac@philol.sfedu.ru.

УДК 81'25

СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА КИНОДИСКУРСА

Г.Е.Григорьева

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

В статье рассматривается процесс формирования стратегии перевода кинодискурса как программы осуществления переводческой деятельности, выделены этапы стратегии, обоснованы и представлены действия переводчика на каждом из этапов.

Ключевые слова: *кинотекст, кинодискурс, перевод, стратегия перевода.*

Изучение такого явления, как перевод фильмов в многообразии его внутренних связей и отношений, представляется перспективным в свете дискурсивного подхода, который позволяет рассмотреть специфику и проблематику данного процесса более масштабно.

Вслед за С.С.Назмутдиновой, определим кинодискурс как семиотически сложный, динамичный процесс взаимодействия автора и реципиента,

протекающий в межкультурном и межязыковом пространстве с помощью средств киноязыка, который обладает свойствами синтаксичности, вербально-визуального единства элементов, интертекстуальности, множественности адресанта и адресата, контекстуальности значения [Назмутдинова 2008: 11]. Перевод кинодискурса – сложное коммуникативное событие, разворачивающееся в социокультурном контексте между субъектами рынка киноиндустрии: создателем фильма (им может выступать как отдельный индивид, так и группа, коллектив), переводчиком (как индивид, так и коллектив) и реципиентом (зрительская аудитория).

На основе анализа многочисленных публикаций по проблемам кинотекста и кинодискурса (Ю.М. Лотман, Г.Г.Слышкин, М.А.Ефремова, С.С. Зайченко, А.Г.Сонин, А.Н.Зарецкая и др.), концепции переводческого пространства Л.В.Кушниной, теоретических разработок и практической переводческой работы с документальными и художественными кинотекстами, осуществляемых на кафедре английской филологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, разработана стратегия перевода кинодискурса.

Ниже приведём составленную нами диаграмму, которая представляет, по сути, переводческое пространство кинодискурса, каждое из полей которого выступает детерминантой переводческой стратегии.

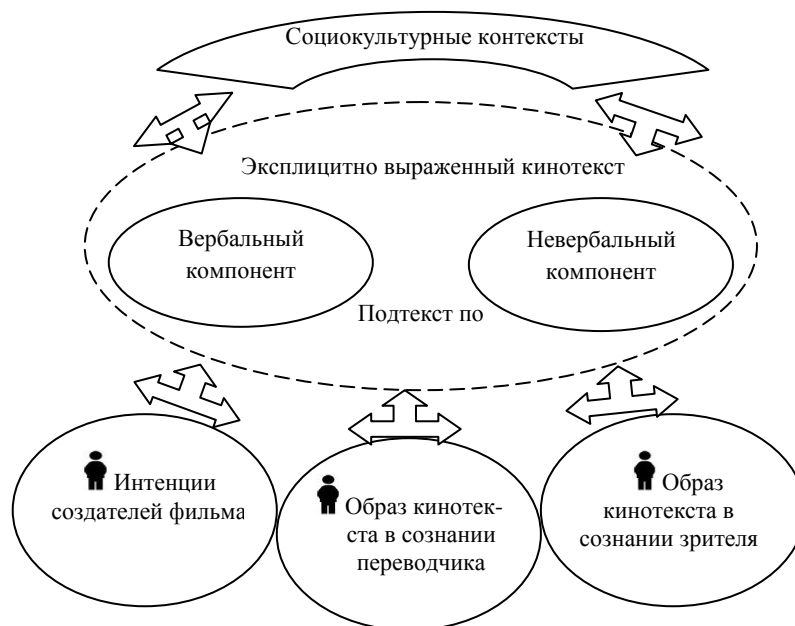


Диаграмма 1. Факторы, формирующие стратегию перевода кинодискурса

Обозначенные поля выделены в соответствии с концепцией переводческого пространства Л.В.Кушниной, которая в своих работах оперирует терминами: содержание, энергетическое поле, фатическое поле, поле автора, поле переводчика и поле реципиента [Кушниная 2004: 65-97].

Прокомментируем диаграмму. Ядром кинодискурса является эксплицитно выраженный кинотекст. Две составляющие кинотекста – вербальная и невербальная – представлены аудио и визуальными рядами. Вербальный компонент представлен речью персонажей в кадре, речью за кадром, песнями (аудиоряд) и субтитрами, надписями как частью интерьера, городского или сельского пейзажа (видеоряд). Невербальный компонент представлен естественными или техническими шумами, музыкальным сопровождением (аудиоряд) и непосредственно изображением на экране в виде персонажей, их мимики, движений, перемещения в пространстве, интерьером, реквизитами, пейзажем, спецэффектами (видеоряд).

Область эксплицитно выраженного кинотекста изображена на диаграмме пунктирной линией, поскольку эта область открыта воздействию социокультурных контекстов и интерпретации кинотекста субъектами коммуникативной ситуации (создателями фильма, переводчиком и зрителем). Рассмотрим эти влияния несколько подробнее.

Фильм создаётся в социокультурном контексте как социальный и коммерческий заказ и творческий продукт самовыражения автора. Он создаётся с определённой целью и с определённой целью переводится на другие языки. Ситуация перевода переносит фильм в иной социокультурный контекст. Переводчик должен ориентироваться в ситуации социального и коммерческого заказа, равно как должен осознавать цель перевода фильма для конкретной аудитории. Влияние социокультурного контекста проявляется также в следующем: фильм – это некий результат взаимопроникновения текстов и культур. Он является отражением всего жизненного опыта и мировоззрения его создателей, представителей культурной общности, которые ещё до момента создания фильма впитали элементы национальной и мировой культуры, осмыслив и приняв бесчисленное множество иных текстов. Каждый кинотекст в этом отношении безгранично интертекстуален. При переводе происходит дальнейшее взаимопроникновение культур. Фильм становится звеном в этой цепочке и потенциально обуславливает все последующие тексты, которые будут созданы человечеством.

Кинотекст открыт для множества интерпретаций, часто далеких от замысла создателей фильма, что закономерно ведет к субъективному наращиванию и одновременной потере смыслов. Смыслы, извлекаемые переводчиком и впоследствии зрителем, зависят не только от интенции создателей фильма. Создание и транспонирование смыслов из текста исходной лингвокультуры в текст на переводящем языке продуцирует подтекст, который «реализуется в макроконтексте целого произведения, на референтном мас-

штабе не эпизода, а сюжета, темы или идеи произведения» [Арнольд 1982: 83]. Подтекст считается субъективно.

Ещё раз подчеркнём, что все перечисленные факторы являются системообразующими, в диахроническом отношении предопределяют друг друга, и, следовательно, составляют основу переводческой стратегии.

Под стратегией перевода мы понимаем программу действий, направленных на решение конкретной переводческой задачи [Krings 1986: 262-265]. Необходимо различать макростратегию – способ решения целого ряда переводческих задач, некий подход к работе с текстом или целым типом текстов, и микростратегию – способы решения одной задачи (Х.Крингс, И.С.Алексеева и др.). Поскольку объектом нашего исследования выступает перевод кинодискурса, речь идёт о макростратегии, в которой традиционно выделяют три этапа: предпереводческий анализ оригинала, собственно перевод и постпереводческую обработку текста.

На *предпереводческом* этапе необходимо сориентироваться в ситуации социального и коммерческого заказа, а также в сложившейся коммуникативной ситуации, определить цель перевода фильма для конкретной аудитории. Далее происходит восприятие исходного кинотекста. Восприятие включает в себя как интуитивные (бессознательные), так и рационально-обусловленные (осознанные) мыслительные операции. Переводчик работает с прецедентными текстами, интерпретирует содержание исходного фильма (постигает вербальные и невербальные коды), создаёт образы-смыслы, считывает подтекст, воссоздаёт интертекстуальные связи, осуществляет культурологический анализ фильма, предвосхищает реакцию на фильм носителей культуры-реципиента, прогнозирует собственные решения на переводческие соответствия.

Собственно *переводческий* этап заключается в перекодировании кинотекста. Переводчик, ориентируясь на видеоряд и невербальный аудиоряд, выстраивает вербальный код аудиоряда, адаптирует его под восприятие носителей культуры-реципиента, принимает решение об экспликации и импликации тех или иных смыслов, синхронизирует аудио и видеоряды через компрессию или растяжение и фонетическую адаптацию (если задача синхронизации стоит перед переводчиком).

Постпереводческая обработка кинотекста предполагает рефлексии достижения поставленной цели, синтез выбранных переводческих соответствий, максимальное абстрагирование от собственных образов-смыслов и повторная попытка приближения к смыслам создателей фильма, повторное прогнозирование восприятия фильма носителями культуры-реципиента, полный просмотр переводной версии и саморедактирование перевода.

Алгоритм переводческих действий в работе с кинодискурсом, с одной стороны, индивидуален и зависит от исходных данных конкретного фильма, его принадлежности к тому или иному виду киноискусства (мультипликаци-

онный, художественный, документальный, научно-популярный в многообразии их подвидов), а также параметров коммуникативной ситуации. С другой стороны, алгоритм действий во многом одинаков, очевиден и выводится из самой макрозадачи перевода, накопленного опыта работы и логики работы с кинотекстами и текстами вообще. Так, для любого переводчика очевидно, что предпереводческий этап работы, хоть и является факультативным, крайне необходим и включает в себя, в первую очередь, сбор информации о создателях фильма, заказчиках и потенциальной зрительской аудитории, просмотр и анализ исходной версии фильма.

Один стратегический просчёт может повлечь за собой слабую функциональную способность переводной версии на кинорынке. Например, концентрация внимания и усилий переводчика лишь на вербальных компонентах фильма (диалог участников интервью или дискуссии, диалог или монолог персонажей, закадровый голос и т.п.) и игнорирование не менее значимого – невербального – компонента кинотекста (видеоряд, шумы и пр.), как правило, приводит к множественным содержательным и смысловым ошибкам и неточностям, которые впоследствии определяются зрителем как «плохой перевод» фильма. Подобный стратегический просчёт можно сравнить с решением переводить диалог из художественного произведения без учёта повествовательного и описательного контекстов, т.е. фрагментарно переводить лишь часть содержания текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Импликация как приём построения текста и предмет филологического изучения / И.В. Арнольд // Вопросы языкознания. – 1982. – № 4. – 83-91.
2. Кушнина Л.В. Языки и культуры в переводческом пространстве / Л.В. Кушнина. – Пермь: Перм. гос. техн. ун-т., 2004. – 163 с.
3. Назмутдинова С.С. Гармония как переводческая категория: на материале русского, английского, французского кинодискурса: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / С.С. Назмутдинова; Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень [б.и.], 2008. – 21 с. – На правах рукоп.
4. Krings H.P. Translation Problems and Translation Strategies of Advanced German Learners of French (L2) / H.P. Krings // Interlingual and Intercultural Communication / J. House and S. Blum-Kulka (eds.) – Tübingen: Gunter Narr, 1986. – P. 262-276.

STRATEGY OF FILM DISCOURSE TRANSLATION

G.E. Grigorieva

Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

The paper examines the process of formation of film discourse translation strategy, defined as a program of translation activity. The key stages are singled out, and a translator's actions at each stage are presented and explained.

Key words: *film text, film discourse, translation, translation strategy.*

Об авторе:

ГРИГОРЬЕВА Галина Евгеньевна – кандидат педагогических наук,

доцент кафедры английской филологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, *e-mail*: grigorieva.pspu@gmail.com.

УДК 811.111

ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

Г.В. Демидова

Международный институт рынка, Самара

Статья посвящена рассмотрению особенностей стандартизации международной переводоведческой терминологии. Упорядочение терминологии в области теории перевода облегчает профессиональное общение теоретиков-переводоведов.

Ключевые слова: *термин, терминология, терминосистема, терминоведение, переводоведение.*

В настоящее время во всем мире терминологической деятельности уделяется достаточно большое внимание. Бесспорно, ученые пришли к выводу о том, что от рациональной, точной, отработанной терминологии в значительной степени зависит успех их научной, технической, коммерческой и экономической деятельности. В отечественной терминоведческой школе развиваются следующие направления практической деятельности:

- лексикографическая терминологическая деятельность;
- унификация терминов и терминосистем, включающая в себя три вида: упорядочение, стандартизацию и гармонизацию терминов, работа редактора над терминами (терминологическое редактирование);
- перевод терминов в рамках перевода научных, технических и иных специальных текстов; создание терминологических банков данных (ТБД);
- организационно-методическая (научно-организационная) деятельность терминологических органов и центров на разных уровнях – от отраслевого до международного.

Итогом объединения оптимизационной и нормативной функций практической терминологической деятельности явилось одно из основных направлений прикладного терминоведения – унификация терминов и терминосистем. В настоящее время продуктами унификации терминов служат регламентирующие словари, ненормативные и нормативные: стандарты на термины разных категорий и сборники рекомендуемых терминов, которые отличаются друг от друга степенью обязательности, но сближаются по методам разработки и достижения унифицированности включенных в них терминов.

К началу 90-х годов XX века в мире действовало более 20 тысяч

стандартов на термины и определения. Основная их часть – это национальные стандарты, которые разрабатываются во всех промышленно развитых странах. Кроме того, существуют международные стандарты (их около двухсот), региональные стандарты, стандарты фирм и международных организаций. Большинство требований терминологических стандартов является обязательным для применения в различных видах документов. Наряду с обязательными требованиями есть и рекомендуемые требования.

Упорядочение терминов реализуется в форме сборников рекомендуемых терминов. Они в основном разрабатываются в нашей стране Комитетом научно-технической терминологии Академии наук.

Не может быть оспорена еще одна положительная функция унификации терминов – систематизирующая. В стандартах и сборниках рекомендуемых терминов эта функция проявляется еще сильнее, чем в словарях, в том числе систематизирующих. Разработка стандартов и сборников рекомендуемых терминов, в результате чего каждое место в терминосистеме занимается, как правило, одной лексической единицей и каждой лексической единице ставится в соответствие одно определение (правая часть), конечно, ведет к систематизации всех знаковых средств, относящихся к определенной сфере знаний или деятельности, к разграничению этих сфер и установлению связей между ними (через общие термины, используемые в левой и правой частях словарных статей). Однако – и это важнейшее положение в обосновании работы по унификации терминов – необходимо, чтобы эта работа всегда ставилась на прочную теоретическую базу таких наук и научных дисциплин, как теория стандартизации, лингвистика, логика, науковедение.

В этой связи следует сказать, что в последние годы начинает все шире применяться третий вид унификации терминов и терминосистем – их гармонизация на национальном и международном уровнях. Не стремясь к достижению совершенно одинаковых терминов в разных языках, да и в разных терминосистемах, относящихся к близким областям знания, специалисты-терминоведы и представители предметных наук ограничиваются взаимной увязкой терминов и терминосистем в разной степени.

При этом они учитывают различия самих языков, в которых фигурируют термины (способы словообразования, фонетику, связи слов и т. п.), а также обращают внимание на то, что каждая терминосистема зависит, в частности, от определенной теории, концепции, системы взглядов. К примеру, в физике существуют по крайней мере две терминосистемы – одна, в основе которой лежит классическая теория механики Ньютона, и вторая, основанная на теории относительности Эйнштейна; поэтому один и тот же термин, например *масса*, в этих терминосистемах имеет разное значение.

Отсюда следует, что при гармонизации терминосистем должны приниматься во внимание две группы факторов: лингвистические, связанные с особенностями языков, к которым относятся термины, и экстралингвистические,

связанные с предметной областью и теорией, которая ее описывает.

Экстралингвистическими предпосылками международной гармонизации терминосистем являются:

- интеграция знания;
- интернационализация науки и технологии;
- единство теоретической и методологической базы науки и технологии, характерные для современного этапа мировой цивилизации.

В качестве лингвистических факторов, способствующих международной гармонизации терминосистем, могут быть названы следующие:

- формирование языков для специальных целей, достаточно близких друг другу по содержанию и форме представления в нескольких естественных языках;
- активные процессы интернационализации терминов, выступающих в функции лексических единиц языков для специальных целей.

Прикладными результатами международной гармонизации терминосистем являются международные терминологические словари и стандарты, многоязычные информационно-поисковые тезаурусы. В частности, деятельность по международной гармонизации терминологических стандартов занимает важное место в работе Международной организации по стандартизации (ИСО) и служит предметом проекта ИСО 860 «Международная гармонизация понятий и терминов».

Перевод научных, технических и иных специальных терминов является еще одним направлением практической терминологической деятельности. Можно сказать, что при переводе специального текста самым важным служит правильный, адекватный перевод входящих в него терминов. Не случайно на многочисленных конференциях и семинарах переводчиков проблемы выбора способов перевода терминов занимают основное место. К настоящему времени разработаны рекомендации по применению этих способов [Лейчик 1991: 14].

Собственно терминологической деятельностью занимаются Научно-исследовательский институт комплексной информации по стандартизации и качеству (ВНИИКИ), который отвечает за проблемы стандартизации терминологии, а также выпускает единственный в нашей стране терминологический журнал «Научно-техническая терминология»; Комитет научно-технической терминологии (КНТТ) РАН, который руководит работами по упорядочению терминологии в области естественных и технических наук; издательство «Русский язык» и другие издательства, которые выпускают специальные словари; научно-производственное объединение «Медицинская энциклопедия», которое создает банк медицинских терминов и выпускает медицинские терминологические словари и справочники.

В Москве также работают и общественные организации, в том числе постоянно действующий семинар по методологическим проблемам научно-

технической терминологии, семинар по проблемам медицинской терминологии и др. Большую работу по созданию ТБД и терминологических словарей выполняют Санкт-Петербургский университет и Омский терминологический центр. Нижегородский университет периодически выпускает сборники научных трудов по проблеме «Термин и слово».

Из международных организаций следует назвать Международный центр информации по терминологии (Инфотерм), который базируется в Вене, Международную организацию по унификации терминологических неологизмов (МОУТН), которая находится в Варшаве и издает журнал «Neoterm». Разработка международных терминологических стандартов входит в обязанности Международной организации по стандартизации (ИСО), Международной электротехнической комиссии (МЭК) и др.

Анализ выходящих в Польше журналов NEOTERM с 1992 г. по 1998 г. показал, что упорядочение терминологии происходит, главным образом, в сфере медицины, строительства (архитектуры), химии, экономики, окружающей среды и т. д. Очевидно, что при упорядочении терминологий специалистами переводоведческая терминология не вошла в ряд приоритетных.

Необходимо также отметить отсутствие стандартов в переводе имен собственных на русский язык. Так, ряд авторов, ссылаясь на работы ученого H. Vermeer, пишут Г. Вермеер, в то время как В. Н. Комиссаров останавливается на варианте Х. Фермеер [Комиссаров 1999: 81]. В отличие от В. Н. Комиссарова, предлагающего для G. Jager эквивалент Г. Егер [там же: 73], А. Д. Швейцер, выбирает вариант Г. Йегер. Даже в написании имени известного английского переводоведа J. Catford существуют разногласия. В книге В. Н. Комиссарова находим вариант Дж. Кэтфорд (транскрипция) [там же], в то время как при переводе на русский язык книги «Linguistic theory of translation» переводчик В. Д. Мазо выбрал вариант Дж. Катфорд (транслитерация) [Катфорд 2004].

Несмотря на то, что теорию перевода можно считать довольно молодой наукой, терминология которой находится в становлении и развитии, необходимость в упорядочении этой терминологии, безусловно, назрела. Исследуемый материал показал, что одно и то же явление называется по-разному. Например, понятию *close translation* (буквальный перевод) (перевод, воспроизводящий коммуникативно-нерелевантные элементы оригинала, в результате чего либо нарушаются нормы и узус ПЯ, либо оказывается искаженным (непереданным) действительное содержание оригинала) соответствует три синонима, а именно: *direct translation*, *literal translation*, *metaphrase*. Явление синонимии в терминосистеме англоязычного переводоведения было подробно рассмотрено нами в [Демидова 2010: 494].

Хотя в современном мире стандартизации терминологии в целом уделяется большое внимание, анализ эмпирического материала показал, что переводоведческая терминология такому упорядочению пока не подвергалась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демидова Г.В. Варьирование и синонимия в англоязычной терминосистеме переводоведения / Г.В. Демидова // Известия Самарского научного центра РАН. – Т. 12. – № 5(2). – Самара, 2010. – С. 494-497.
2. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода: об одном аспекте прикладной лингвистики / Дж.К. Катфорд / Пер. с англ. В.Д. Мазо. – М.: УРСС, 2004. – 208 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо, 1999. – 136 с.
4. Лейчик В.М. Соизмеримость научных теорий и анализ терминологических определений / В.М. Лейчик, С.Д. Шелов // Научно-техническая информация. Сер. 2. – № 8. – М.: ВЦП, 1991. – С. 12-18.

**THE PROBLEM OF TRANSLATION STUDIES
TERMINOLOGY STANDARDIZATION**

G.V. Demidova

International Market Institute, Samara

This article is devoted to the discussion of the peculiarities of standardization of international terminology of translation studies. Unification of the terminology in the field of the theory of translation facilitates professional communication of the specialists in the given field.

Key words: *term, terminology, term system, terminology studies, translation studies.*

Об авторе:

ДЕМИДОВА Галина Викторовна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Международного института рынка, *e-mail:* galivic@mail.ru.

УДК 821. 133. 1 Ален-Фурнье. 08

**«ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПОЛИФОНΙΑ» И ЕЁ ПЕРЕВОД:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

(на материале романа Алена-Фурнье «Большой Мольн»)

М.В. Дубинская

Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск

На материале романа Алена-Фурнье «Большой Мольн» проверяется и находит своё подтверждение идея о возможности использования грамматических средств французского языка при создании поэтики французского полифонического романа. Автор статьи доказывает необходимость прагматической адаптации при передаче грамматических особенностей полифонического романа средствами русского языка и предлагает термин «грамматическая полифония».

Ключевые слова: *грамматическая полифония, прагматический аспект перевода, поэтика полифонического романа.*

Единственный завершённый роман французского писателя-модерниста Алена-Фурнье (1886-1914) «Le Grand Meaulnes» (1913) хранит множество неразрешённых загадок как для литературоведов и критиков, так и для переводчиков. В данной статье мы остановимся лишь на двух отрывках этого романа, содержащих необычное употребление времён *Présent* и *Passé Composé*, и попытаемся, с одной стороны, объяснить причину выбора автором именно таких форм времени, с другой стороны, проанализировать перевод данных отрывков. Первый отрывок из главы VII третьей части романа, длиной в один абзац, описывает пятимесячный период помолвки Огюстена Мольна и Ивонны де Гале:

«Les fiançailles ont duré cinq mois. Elles ont été paisibles, aussi paisibles que la première entrevue avait été mouvementée. Meaulnes est venu très souvent aux Sablonnières, à bicyclette ou en voiture. Plus de deux fois par semaine, cousant ou lisant près de la grande fenêtre qui donne sur la lande et les sapins, Mlle de Galais a vu tout d'un coup sa haute silhouette rapide passer derrière le rideau, car il vient toujours par l'allée détournée qu'il a prise autrefois. Mais c'est la seule allusion – tacite – qu'il fasse au passé. Le bonheur semble avoir endormi son étrange tourment» (Alain-Fournier 1971: 215).

Как мы видим, употребляя в начале отрывка время *Passé Composé*, автор указывает на временную продолжительность помолвки (пять месяцев). Далее он описывает времяпровождение героями этого срока. При этом употребляется лексика, указывающая на повторяемость их действий, а именно: *très souvent, plus de deux fois par semaine, toujours*. Согласно правилам французской грамматики, для передачи описаний и при наличии указания на повторяемость действия употребляется время *Imparfait*. Однако Ален-Фурнье не следует этому правилу, передавая действие через времена *Passé Composé* и *Présent*.

При переводе романа «Большой Мольн» на русский язык автор перевода М. Ваксмахер в первой фразе использовал прошедшее совершенное время русского языка (грамматический эквивалент *Passé Composé*), лексическим маркером которого является указание на некий ограниченный временной отрывок. Далее он продолжает пользоваться указаниями уже упомянутых лексических маркеров, указывающих на описательный характер действия и его повторяемость. Поэтому при переводе используется прошедшее время несовершенного вида – грамматический аналог времени *Imparfait*, а не используемого автором *Passé Composé*:

«Со дня помолвки прошло пять месяцев. Они протекали мирно, – настолько же мирно, насколько бурной была первая встреча влюблённых. Мольн очень часто приезжал в Саблоньер, то на велосипеде, то в экипаже. Два-три раза в неделю мадмуазель де Гале, сидя за вышиванием или за книгой у большого окна, выходящего на равнину и еловые леса, вдруг видела, как мелькает за занавеской его высокий силуэт, ибо Мольн всегда

приходил окольным путём – по аллее, которая когда-то впервые привела его сюда» (Ален-Фурнье 1985: 156).

Второй отрывок относится к главе XII третьей части, и он передаёт воспоминания рассказчика, Франсуа Сёреля, о подготовке к погребению Ивонны, умершей в родах:

«Mais alors je m'avance, je prends le seul partie possible: avec l'aide du médecin et d'une femme, <...> je la charge contre ma poitrine. Assise sur mon bras gauche, les épaules appuyées contre mon bras droit, sa tête retombante retournée sous mon menton, elle pèse horriblement sur mon coeur. Je descend lentement, marche sur marche, le long escalier raide, tandis qu'en bas on apprête tout» (Alain-Fournier 1971: 247–248).

В данном случае (описание прошедшего события, не имеющего формальной связи с настоящим) автор мог бы прибегнуть к традиционному приёму употребления времени *Passé Simple*, то есть прошедшего времени, не связанного с настоящим, употребляемого чаще всего в литературных текстах. Однако весь отрывок написан в *Présent*, чем выделяется из грамматического строя главы, где встречается как *Présent*, так и времена *Passé Composé*, *Imparfait*, *Futur dans le Passé*, но не *Passé Simple*. Можно уверенно предполагать, что время *Présent* в данном случае употреблено автором в его модальном значении, называемом *Présent Historique* (историческое прошлое). Обычно настоящее время в аспекте исторического прошлого используется в воспоминаниях, мемуарах. Именно в таком контексте использует исключительно настоящее время и переводчик романа Ваксмахер:

«Тогда я принимаю единственно возможное решение. С помощью доктора и одной из женщин я подкладываю руку под спину покойницы, другую – под её ноги и поднимаю тело, прижав его к своей груди. Сидя на моей левой руке, привалившись плечом к правой, упираясь головой в мой подбородок, моя ноша страшно давит мне на сердце. Медленно, ступенька за ступенькой, иду я вниз по крутой длинной лестнице, внизу в это время спешно готовят гроб» (Ален-Фурнье 1985: 180).

Однако употребление настоящего времени в главе XII не совсем типично для *Présent Historique*, для которого характерны большие массивы текста, построенного полностью в настоящем времени. У Алена-Фурнье настоящее время в этой главе употребляется фрагментарно и разбивается другими, уже упомянутыми выше, временами. Мы наблюдаем как бы «вспышки» настоящего времени, рассеянные по тексту главы. Эти вкрапления времени *Présent* могут быть объяснены особенностями локально-темпорального построения текста романа «Большой Мольн».

Теоретик поэтики полифонического романа Ф.М. Достоевского М.М. Бахтин называет «существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, освоенных в художественном тексте» хронотопом (Бахтин 1975: 235). Как и другие французские писатели-модернисты, Ален-Фурнье

увлекался творчеством Достоевского и творчески воспринял элементы поэтики полифонического романа Достоевского в своём единственном законченном романе. О влиянии поэтики полифонического романа Достоевского на роман Алена-Фурнье «Большой Мольн» мы неоднократно писали ранее (Дубинская: 159-163; 284-291). К числу творчески воспринятых элементов поэтики относится, по нашему мнению, и специфический хронотоп «Большого Мольна». Он напоминает романы Достоевского с их «кризисным временем» (термин Бахтина), «в котором миг приравнивается к годам, десятилетиям, даже к “биллиону лет” (как в «Сне смешного человека»)» [Бахтин 1972: 292].

Наличие кризисного времени в сцене скорби близких людей по безвременно ушедшей главной героине романа психологически закономерно и оправдано. Достоевский в своём творчестве использовал в основном лексические средства для создания эффекта кризисного времени. Но в распоряжении Алена-Фурнье оказалась грамматическая система французского языка, позволяющая использовать целый спектр французских времён для создания эффекта кризисного времени на грамматическом уровне текста. Именно поэтому, на наш взгляд, в сцене смерти и погребения Ивонны де Гале отсутствует время *Passé Simple*, употребление которого здесь могло бы быть уместным.

Passé Simple как бы изолирует относящееся к прошлому событие, придавая ему оттенок конечности, отсутствия взаимосвязи с настоящим. У Алена-Фурнье, напротив, используется *Passé Composé* с его значением результативности, но это время не относит событие в план отдалённого прошлого, а также встречаются временные формы, применяемые для согласования времён. Таким образом, автор «Большого Мольна» создаёт кризисный хронотоп при помощи грамматических средств.

Можно ли при переводе с французского на русский язык найти эквиваленты столь необычному, грамматическому подходу к созданию кризисного хронотопа, пользуясь только грамматическими средствами русского языка? Справедливо положение, высказанное Л.С. Бархударовым: «Отсутствие тех или иных грамматических (равно как и лексических) средств в одном из языков отнюдь не создаёт непреодолимых препятствий при переводе» [Бархударов 1975: 143]. Это мы и видим в случае с переводом второго отрывка из романа «Большой Мольн».

Действительно, заменяя французское настоящее время русским настоящим временем, можно достичь эффекта кризисного хронотопа средствами русского языка. Конечно, невозможно передать средствами русского языка разницу между двумя прошедшими временами *Passé Simple* и *Passé Composé*, и тем самым обозначить ещё один аспект кризисного хронотопа. Однако в данном случае это не представляется важным с точки зрения прагматического аспекта перевода, поскольку эффект кризиса временного вос-

приятия героем происходящих событий всё равно достигается. «Поскольку перевод предназначен для иного Рецептора, чем оригинал, возникает необходимость прагматической адаптации перевода, чтобы он обладал тем же воздействием на Рецептора, что и оригинал» [Комиссаров 1980: 112]. Тем самым, по переводу второго из приведенных отрывков мы имеем вполне ясное понимание способов передачи воздействия для иного Рецептора, чем оригинал.

Совершенно иначе с этой точки зрения выглядит первый из приведенных выше отрывков. В подлиннике мы наблюдаем очевидные авторские нарушения правил французской грамматики. В русском переводе эти нарушения никак не отражены. Но прежде, чем делать вывод о необходимости передачи грамматических несоответствий при переводе, необходимо понять их природу в романе Алена-Фурнье. То есть, «является ли данное грамматическое значение референциальным (или прагматическим) или же сугубо внутрилингвистическим, и, тем самым, почти всегда иррелевантным для перевода» [Бархударов 1975: 156].

Отметим, что особый вид кризисного хронотопа, присутствующий в романе Алена-Фурнье, как и в романах Достоевского, является лишь одним из признаков более широкого и многогранного в своих проявлениях явления – полифонического романа. По Бахтину, своего наивысшего развития полифония достигает в романах Достоевского. Однако французские модернисты, в их числе и Ален-Фурнье, также создавали оригинальные полифонические произведения под влиянием творчества Достоевского. В частности, Жи-Юнг Чунг, корейский переводчик романов французского модерниста Роже Мартена дю Гара, в своей статье «Полифоническая техника в “Смерти отца”» указывает на признаки полифонии, то есть наличия многоголосия персонажей, у дю Гара. Полифония выражена через частую смену повествователей, от лица которых ведётся рассказ; голос героя-повествователя, ведущий рассказ от третьего лица, периодически сменяется голосом автора.

При возникновении авторского голоса в романе дю Гара рассказ о событиях происходит с использованием французского неопределённо-личного местоимения *on*, употребление которого, на первый взгляд, нарушает логику повествования. Жи-Юнг Чунг предполагает, что в полифоническом повествовании грамматические нарушения возможны там, где «автор-повествователь находится на авансцене, замещая собой героя-повествователя и как бы передавая его слова» (Ji-Young Chung: 69). Он также предполагает, исходя из особенностей повествования дю Гара, что замена голоса героя-повествователя голосом автора может сопровождаться появлением в тексте инфинитивных оборотов [Ji-Young Chung 1996: 69].

В романе «Большой Мольн» повествование ведётся от лица одного из главных героев, Франсуа Сёреля. Анализируя первый отрывок, описывающий период помолвки Мольна и Ивонны де Гале, мы отмечаем точность

описания и наличие деталей, которых герой-повествователь не мог знать. Согласно сюжету романа, Франсуа Сёрель в это время находился в нескольких десятках километров от поместья Саблоньер, где жила невеста Мольна. Он завершал учёбу, собирался получить назначение на работу и физически не мог быть свидетелем встреч Мольна и Ивонны. Следовательно, в этом отрывке присутствует замещение голоса повествователя голосом автора. В небольшом фрагменте текста «Большого Мольна», подтверждая одно из вышеприведенных предположений Жи-Юнг Чунга, присутствуют инфинитивные обороты, например: «*Mlle de Galais a vu tout d'un coup sa haute silhouette rapide passer derrière le rideau*». Другая конструкция, в которой Ален-Фурнье для передачи прошедшего завершённого действия выбирает именно инфинитив – «*Le bonheur semble avoir endormi son étrange tourment*».

Что касается употребления в отрывке времени *Présent*, оно, на наш взгляд, выбрано автором по той же причине, что и во втором из приводимых отрывков. *Présent* свидетельствует о появлении в повествовании «кризисного времени», при этом мирное течение пяти месяцев помолвки, которые описывает Ален-Фурнье, не означает отсутствия кризиса. По Бахтину, кризис – это всегда состояние перехода из одного качества в другое, это «радикальная смена, неожиданный перелом судьбы» [Бахтин 1972: 224]. Несомненно, помолвка является именно таким состоянием, особенно столь неожиданная для героев «Большого Мольна», каковой она оказалась в силу жизненных обстоятельств.

Мы предполагаем, что употребление времени *Passé Composé* в упомянутом отрывке также связано с наличием в романе «Большой Мольн» полифонии, в данном случае выразившейся в замене голоса повествователя голосом автора и в появлении кризисного времени.

Почему автор выбрал именно *Passé Composé*? Во-первых, это время логически связано с *Présent*, поскольку оно указывает на актуальность действия, то есть его связь с настоящим. В этом аспекте употребление, например, времени *Passé Simple* для передачи кризисного состояния не представляется нам возможным. Во-вторых, *Passé Composé* заменяет в данном отрывке и время *Imparfait* в его описательном аспекте и в аспекте повторяемости действия. В данном случае, с точки зрения русского языка, все глаголы несовершенного вида заменяются автором глаголами совершенного вида. Действие приобретает оттенок конечности, и это заставляет нас предположить, что автор намеренно избегает его затягивания, как бы ускоряя протекание событий. Именно по этой причине автор как бы «берёт на себя» рассказ о периоде помолвки, ведь герой-повествователь мог бы излишне затянуть его. Поэтика романного времени у Алена-Фурнье в данном случае полностью соответствует особенностям поэтики полифонического романа Достоевского.

Для романов русского писателя характерна максимальная концентрация действия и героев вокруг отдельных сцен, названных Л.П. Гроссманом «кон-

клавами». Сюжетно-композиционный прием конклав (скандальный сход персонажей) Гроссман определяет как «исключительные собрания с важными задачами и непредвиденными осложнениями», которые сопровождаются «внезапной исповедью-обличением» [Гроссман 1959: 345]. События, происходящие между конклавными сценами, лишь намечены в общих чертах. Главные герои либо отсутствуют, либо их участие в действии сведено к минимуму. Ж. Катто называет такие периоды отсутствия героя на первом плане романного действия «мёртвыми периодами» [Като 1978: 46]. В «мёртвые периоды» время для героев течёт иначе, нежели в момент конклава. Катто даёт ему название «время, прожитое изнутри» [там же]. То есть в промежутках между конклавами в повествовании присутствует личное, внутреннее ощущение времени, свойственное герою, и оно может отличаться от времени конклава. Французский язык располагает грамматическими средствами, позволяющими выявить природу времени «мёртвых периодов», тем самым дополнительно усиливая полифоническую поэтику романа средствами грамматики.

Таким образом, можно уверенно предположить, что в данном случае грамматические значения времён в первом из приведённых отрывков являются прагматическими, выявляющими полифоническую природу поэтики романа «Большой Мольн», а, следовательно, подлежащими передаче при переводе. Следует оговориться, что инфинитивные обороты, употребляемые во французском языке, не имеют эквивалентных форм в русском языке, поэтому точный перевод инфинитивных оборотов в первом отрывке невозможен.

Однако, по нашему мнению, существует возможность частичной передачи грамматических значений употреблённого в этом отрывке времени *Passé Composé*. Поскольку в контексте фрагмента романа, относящегося к «мёртвому периоду» действия, на первый план выходят значения актуальности и завершённости данного времени, можно передать их посредством употребления в переводе на русский язык настоящего времени.

Естественно, замена прошедшего времени настоящим может происходить там, где такая трансформация не нарушает смысла повествования. В тех случаях, когда контекст требует употребления прошедшего времени, мы предлагаем употреблять при переводе прошедшее время совершенного вида. Эта форма максимально близка по своему грамматическому значению употребляемому автором в данном отрывке времени *Passé Composé*. Следуя сказанному, вот как должен выглядеть новый вариант перевода первого из отрывков с учётом только грамматического аспекта полифонической природы романа «Большой Мольн», выполненный автором статьи:

«Со дня помолвки прошло пять месяцев. Они протекли мирно, – настолько же мирно, насколько бурной была первая встреча влюблённых. Мольн очень часто приезжает в Саблоньер, то на велосипеде, то в экипаже. Два-три раза в неделю мадам-муазель де Гале, сидя за вышиванием или за книгой у большого окна, выходящего на равнину и еловые леса, вдруг видит, как мелькает за занавеской его высокий силуэт, ибо Мольн всегда

приходит окольным путём – по аллее, которая когда-то впервые привела его сюда».

Итак, корейский переводчик Роже Мартина дю Гара Жи-Юнг Чунг впервые выдвинул идею связи французской грамматики с природой поэтики полифонического романа, испытав затруднение при переводе романа французского писателя-модерниста на корейский язык. Мы проверили идею корейского переводчика на материале романа Алена-Фурнье «Большой Мольн», что позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, Ален-Фурнье также, как и дю Гар, использует возможности грамматики французского языка, которые позволяют создать дополнительные условия возникновения поэтики полифонизма при помощи грамматических средств, чего лишён русский язык.

Во-вторых, поскольку грамматические средства французского языка позволяют выявить дополнительные аспекты поэтики полифонического романа Алена-Фурнье, они приобретают прагматическое значение. Следовательно, они подлежат передаче при переводе на русский язык.

В-третьих, мы предлагаем ввести в научный оборот термин «грамматическая полифония», которая может являться ещё одним, помимо лексических и стилистических приемов, средством создания поэтики французского полифонического романа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972. – 470 с.
3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
4. Гроссман Л.П. Достоевский – художник / Л.П. Гроссман // Творчество Достоевского. – М.: Наука, 1959. – С. 330-416.
5. Дубинская М.В. «Духовный календарь» романа Алена-Фурнье «Большой Мольн» и поэтика художественного времени Ф.М. Достоевского / М.В. Дубинская // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова: Основной выпуск. Серия «Литературоведение». – 2014. – № 3. – Т. 20. – С. 159-163.
6. Дубинская М.В. Писатель, «собравший русское сердце»: французские критики рубежа XIX–XX вв. о Ф.М. Достоевском / М.В. Дубинская // Вестник Тверского гос. ун-та: Серия «Филология». – 2014. – № 3. – Вып. 11. – С. 284-291.
7. Катто Ж. Пространство и время в романах Достоевского / Ж. Катто // Достоевский. Материалы и исследования. – Т. 3 / ИРЛИ АН СССР, ред. Г. М. Фридендер. – Л.: Наука, 1978. – С. 41-53.
8. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Международные отношения, 1980. – 166 с.
9. Ji-Young Chung. La technique polyphonique dans «La mort du père» / Chung Ji-Young // Roger Martin du Gard. L'écrivain et son journal. – Paris, Gaillimard, 1996. – P. 66-74.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Alain-Fournier. Le Grand Meaulnes / Alain-Fournier. Edition du Progrès, 1971. – 280 p.

Ален-Фурнье. Большой Мольн: Роман / Ален-Фурнье. / пер. с фр. М. Ваксмаера. – М.: Художественная литература, 1985. – 200 с.

**«THE GRAMMATICAL POLYPHONY» AND ITS TRANSLATION
IN ALAIN-FOURNIER'S NOVEL «THE BIG MEAULNES»:
TO THE SETTING OF THE PROBLEM**

M.V. Dubinskaya

Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

The article examines the possibility of using the grammatical resources of the French language for the creation of the poetics of the French novel and confirms this idea on the material of the novel of Alain-Fournier "The Big Meaulnes". The author proves the necessity of the pragmatic adaptation of the translation of grammatical particularity of the polyphonic novel by the means of Russian language and introduces the term "grammatical polyphony".

Key words: *grammatical polyphony, the pragmatic aspect of the translation, the poetics of the polyphonic novel.*

Об авторе:

ДУБИНСКАЯ Маргарита Викторовна – старший преподаватель кафедры французского и немецкого языков Института иностранных языков Петрозаводского государственного университета, *e-mail:* geolea@bk.ru.

УДК (801)

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИНТЕРСЕМИОТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА**

М.В. Карапетян

Благовещенский государственный педагогический университет,
Благовещенск

Статья посвящена описанию комплексной методики анализа интерсемиотического перевода как одной из возможных моделей при семиозисе вербального текста в кинотекст.

Ключевые слова: *интерсемиотический перевод, методика анализа, модель, вербальный текст, кинотекст.*

В последнее время роль поликодовых (полимодальных) текстов значительно возросла во всех сферах жизнедеятельности. Успех коммуникации во многом зависит от ее семиотической репрезентации, так, например, визуальная коммуникация занимает ведущее место в восприятии и передаче ин-

формации участниками коммуникации, социальными субъектами. Более того, визуальные символы очень быстро распространяются и запоминаются. Таким образом, мы можем говорить о заметном повышении роли смешанных поликодовых форм в культуре современного общества, в формировании и распространении информации и взаимовлиянии.

Данная тенденция может быть, на наш взгляд, обусловлена несколькими факторами: во-первых, стремлением к экономии языковых средств и средств мышления, другими словами «превращением текста в эмблему, замещение его эмблемой», во-вторых, особенностью современной эпистемологической парадигмы как культурологически обусловленной и, наконец, доминированием семиотически вторичных текстов.

Одним из способов трансформации вербального текста в поликодовый является интерсемиотический перевод (ИП), результатом которого выступает кинотекст, трактуемый нами вслед за А.Г. Сониным как поликодовый текст [Сонин 2006: 6]. Репрезентация содержания поликодового текста строится иначе, чем репрезентация содержания вербального текста. В связи с этим перед наукой встают задачи выяснения специфики и механизмов, используемых для построения текстов нового типа, раскрытия особенностей в отношениях между разными модальностями и семиотическими системами в рамках одного текста, установления степени эффективности и целесообразности использования таких текстов и многие другие. Появление поликодовых текстов, комбинирующих письменный текст, рисунок, звук, вызывает немало теоретических вопросов относительно когнитивных механизмов их объединения, способности человека к их интерпретации и переводу.

Мы придерживаемся термина «интерсемиотический перевод», который включает в себя интерпретативную аналитическую деятельность переводчика, направленную на раскрытие содержания текста через построение когнитивной модели или схемы. Для продуцирования эквивалентного перевода переводчику необходимо не только передать содержательную информацию текста, но и реализовать спецификацию ее кодирования в новой семиотической системе. Тело кинотекста формируется в ходе интерсемиотического перевода, который осуществляется при интерпретации когнитивной структуры (модели) исходного вербального текста и построении модели кинотекста интерпретатором (переводчиком). При замене символического кода иконическим на основе ассоциативно-образной структуры текста воссоздается его макроконтент, передающий особенности восприятия объекта и способа репрезентации. Кинотексты отличаются высоким уровнем образности и убедительности, так как являются результатом раскрытия содержащихся в произведении смысловых связей.

Несомненно, что для установления эксплицитной связи между вербальным текстом (прототипическим) и кинотекстом необходим междисциплинарный подход.

Сошлемся на исследование Н.А. Разливинской, в котором разработан методологический инструментарий построения когнитивной модели прототипического текста при его интерсемиотическом переводе в кинотекст [Разливинская 2013: 96-98].

Семиотика выступает онтологической основой интерсемиотического перевода. Несомненным авторитетом в этой области является У. Эко, который, прежде всего, считает ИП заслуживающим внимания и выделяет семиотическую онтологию [Эко 2013: 117]. У. Эко поддерживает пирсовскую идею семиозиса, полагая, что в теории, которая рассматривает только одно семиотическое измерение, становится чрезвычайно трудно объяснить, как референты вымышленных объектов могут существовать и как соотносятся с мыслительными категориями, а поскольку Ч. Пирс включил понятие опыта в свои рассуждения, то он смог обосновать теоретически, что знак относится к объекту вне зависимости является ли он чисто ментальным созданием или физическим материальным объектом.

Литературное произведение представляет собой семиотический объект, которому присущ определенный набор свойств, содержащийся в энциклопедии культуры и переданный посредством данного выражения (слово, изображение или любое другое приспособление). Такой комплекс свойств называется «значением» или «означаемым» данного выражения. Эти свойства могут быть в свою очередь интерпретированы посредством других выражений; цепочки таких взаимосвязанных интерпретаций формируют совокупность знаний о данном термине, имеющуюся в обществе и хранящуюся в коллективном сознании [Эко 2013: 154-157].

Следовательно, перевод одной семиотической системы в другую, представляет собой передачу смысла знака другими знаками. Эта идея опирается на пирсовское понимание семиозиса. Знак, так как он обозначает объект и передает значение, производит идею-интерпретанту. Каждый процесс перевода – как акт семиозиса – соответствует следующей схеме: индивидуальное восприятие знака (текста), который ссылается на какое-то явление в мире, что создает некоторый смысл (интерпретанту) в голове интерпретатора. Этот смысл является знаковым эквивалентом первого знака и дальше развивается в другой знак, может быть, другой текст или, может быть фильм.

У. Эко, развивая идеи Ч. Пирса, отмечает, что «значение знака содержится в себе в *зачаточной форме (inchoactively)* все те тексты, в которые данный знак может быть вставлен. Знак есть текстовая матрица» [Эко 2005: 306].

Существует тесная связь между вербальной и образно-изобразительной семиотической системами, которые порождают и обуславливают друг друга, являясь когнитивной основой мышления человека.

Интерсемиотический перевод является сложным многоаспектным процессом, который требует высокой степени участия переводчика как интер-

претатора и создателя нового. При осуществлении интерсемиотического перевода переводчик должен определить доминантные смыслы текста.

Интерпретативная модель перевода подразумевает использование автором в процессе интерсемиотических трансформаций образных средств и приемов другой репрезентирующей системы, исходя из его интерпретации, которая не требует точной корреляции когнитивных структур оригинального вербального текста. Когнитивные модели характеризуются относительностью, влиянием личностного опыта, знаний, социальным контекстом.

Интерсемиотические трансформации осуществляются с помощью ассоциативно-образных коннекторов, связывающих экспликацию вербального текста с его интерпретацией в другой модальности.

В фокусе проведенного нами исследования находится творчески-образный перевод вербального текста, реализация его динамического аспекта, т. е. порождение поликодового текста путём деления оригинального вербального текста и осуществления интерсемиотического перевода.

Для построения когнитивной модели интерсемиотического перевода мы опирались на теорию ментальных моделей Т. Ван Дейка и У. Кинча, где происходит моделирование ситуации, описанной в тексте. Модель ситуации определяется авторами как «когнитивная репрезентация событий, действий и ситуации в целом, которые отражены в тексте. Модель ситуации может включать предшествующий опыт индивида и конкретизацию общих знаний о мире, связанных с этим опытом» [ван Дейк 1989: 164-165].

Для репрезентации данной ситуации в динамическом аспекте наиболее предпочтительным представляется использовать фрейм-сценарий. Фрейм-сценарии вырабатываются в результате интерпретации текста, когда ключевые слова и идеи текста создают тематические («сценарные») структуры, извлекаемые из памяти на основе стандартных, стереотипных значений, приписанных терминальным элементам [Демьянков 1997: 187]. Фрейм-сценарии, или «скрипты» определяются нами как когнитивные структуры, описывающие последовательность событий в частном контексте, в нашем материале в контексте драматических произведений У. Шекспира.

Смысл художественного произведения рассматривается как целостное динамическое результирующее ментальное построение, коррелирующее с текстом на уровне цельности и представляющее собой модель, подобие текста. Структуру данного образования можно представить с помощью полевой схемы, где элементы, совпадающие у большинства переводчиков, составляют своего рода ядро, а специфически характерные тому или иному переводчику / типу семиотической системы составляющие части репрезентируются как периферия.

В современном кроссемиотическом пространстве окружающей действительности на первый план выходит изучение корреляции и трансформации этих систем, что обуславливает рассмотрение интерсемиотического перево-

да как одного из основных процессов порождения новых способов коммуникации и лежащего в основе новых форм

Суммируя вышеизложенное, можно подвести промежуточный итог, формулируя основополагающие теоретические принципы, релевантные для ИП и построения когнитивной модели.

1. Преобразование вербального текста с помощью интерсемиотического перевода в другую семиотическую систему требует использования когнитивного моделирования с целью фиксации в модели перевода результатов опосредованного соответствующим кодом восприятия объективных характеристик художественного текста.

2. При реализации процессов интерсемиотического перевода в ходе перекодирования художественного произведения главенствующая роль принадлежит системе иконическо-символических знаков, направляющих интерпретацию художественного образа с помощью системы кодов, репрезентирующих, в данном случае, базовое ментальное образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк / Пер. с англ. / Сост. В.В.Петров; Под ред. В.И.Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н.Караулова и В.В.Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – С. 294-300.
 2. Разливинская Н.А. Когнитивно-образные механизмы интерсемиотического перевода фрейм-сценария «Рок» на материале пьесы «Отелло» и кинотекста Д. Миллера / Н.А. Разливинская // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2013. – №35 (326). Филология. Искусствоведение. – Вып. 85. – С.96-98.
 3. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.Г. Сонин; Московский гос. лингв. ун-т. – М [б.и.], 2006. – 323 с. – На правах рукоп.
 4. Эко У. Роль читателя Исследования по семиотике текста / У. Эко. – СПб.: Symposium, М.: Изд-во РГГУ, 2005. – 512 с.
 5. Эко У. Откровения молодого романиста. / У. Эко. – М.: АСТ, 2013. – 320 с.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
6. Демьянков В.З. Фрейм / В.З. Демьянков // Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.

FUNDAMENTALS OF INTERSEMIOTIC TRANSLATION

M.V. Karapetyan

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk

The article deals with the phenomenon of Intersemiotic translation and its methodology as one of the possible models in semiosis of the verbal text into filmic version.

Key words: *intersemiotic translation, methods of analysis, model, verbal text, filmic version.*

Об авторе:

КАРАПЕТЯН Марина Валентиновна – кандидат филологических наук,

доцент, заведующая кафедрой английской филологии и методики преподавания английского языка Благовещенского государственного педагогического университета, *e-mail*: whiteneri@mail.ru.

УДК 81'255

**ТРАНСПОЗИЦИЯ МЕТОДА:
ТЕОФИЛЬ ГОТЬЕ В ПЕРЕВОДАХ НИКОЛАЯ ГУМИЛЕВА¹**

Ю.А. Львова

Тверской государственной университет, Тверь

Статья посвящена анализу перевода на русский язык поэтического сборника «Эмали и Камеи» Теофиля Готье одним из лидеров акмеизма Н. Гумилевым. Поставленная русским переводчиком задача сохранения формы приводит к отказу от сохранения бесстрастности оригинала за счет использования глаголов действия, замены нейтральных прилагательных оценочными, использования более насыщенной цветовой гаммы.

Ключевые слова: русская литература, французская литература, поэзия, перевод.

Сборник стихотворений «Эмали и камеи» Теофиля Готье в переводе Николая Гумилева вышел в 1914 г. в издательстве М.В. Попова и встретил самый восторженный прием у многих друзей и коллег: переводчика и поэта М. Лозинского, О. Мандельштама и др. После смерти Н.Гумилева, О. Мандельштам, уже не упоминая имени опального друга, отметил этот перевод среди немногих примеров «усвоения переведенной вещи русской литературой» [Мандельштам 1997: 237].

До публикации полного сборника, включавшего сорок семь стихотворений последнего прижизненного издания поэтического сборника Теофиля Готье «Эмали и камелии», переводы отдельных стихотворений были опубликованы в журнале «Аполлон» (№ 9 за 1911 год), а затем вошли, наряду с другими стихотворениями Теофиля Готье, в третий раздел сборника «Чужое небо», опубликованного в 1912 году.

Для Н.Гумилева, переведившего разных поэтов: от «Гильгамеша», английских романтиков и Шекспира до Марсельезы и абиссинских народных песен, перевод сборника поэзии французского поэта, представителя «Парнаса» имел особое значение. В его эстетических взглядах Николай Гумилев

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

находит опору для создания своей теории акмеизма, назвав его одним «из краеугольных камней» нового течения [Косиков 1989].

В «Письмах о русской поэзии» Гумилев посвящает отдельную статью творчеству Теофиля Готье в «Аполлоне», отмечая среди прочего, что французских поэт «равно избегает как случайного, так и туманного, отвлеченного, черпая образы из всех стран и веков, что придает его стихотворениям впечатление гармоничной полноты самой жизни». Именно четкость, предметность привлекают Н.Гумилева в поэзии Т. Готье, которую он противопоставляет поэзии символистов, а перевод становится для него своеобразной школой поэтического мастерства.

Н.Гумилев утверждал, что для творческой личности существует два пути в искусстве: быть конквистадором, открывающим новые горизонты, или колонистом, обустроивающимся «в уже покоренных и расчищенных областях». В программной статье «Наследие символизма и акмеизм» Гумилев пишет: «Шекспир показал нам внутренний мир человека, Рабле – тело и его радости, мудрую физиологичность, Виллон поведал нам о жизни, нимало не сомневающейся в самой себе, хотя знающий все – и Бога, и порок, и смерть, и бессмертие, Теофиль Готье для этой жизни нашел в искусстве достойные одежды безупречных форм. Соединить в себе эти четыре момента – вот мечта, которая объединяет сейчас между собой людей, так смело назвавших себя акмеистами» [Гумилев 1923: 40]. Взяв поэзию Готье за основу, в отличие от своего учителя И.Анненского, отдавшего предпочтению поэзии Леконта де Лилля, Гумилев неоднократно подчеркивает весомость его фигуры во французской литературе, обладающей по его мнению самым совершенным художественным языком. Признавая, что поэзия парнасцев дала импульс к развитию символизма в европейской культуре, Гумилев отвергает его русский вариант.

Гумилев отказывается относить Теофиля Готье к разряду «холодных» писателей, какими он видит Леконта де Лилля и Оскара Уайльда. Для него поэзия Готье несет сильный эмоциональный посыл: «Попробуйте прочесть его в комнате, где в узких вазах вянут лилии и в углу белеет тысячелетний мрамор – между поэмой Леконта де Лилля и сказкой Оскара Уайльда, этими воистину «непогрешимыми и только непогрешимыми», – и он захлестнет вас волной такого безудержного «раблезистического» веселья, такой безумной радостью мысли, что вы или с негодованием захлопнете его книгу, или, показав язык лилиям, мрамору и «непогрешимым», выбежите на вольную улицу, под веселое синее небо» [Гумилев <http>]. Он видит в Готье поэта, обладающего жизнеутверждающей силой столь близкого акмеистам романского духа, в противоположность «безнадежной немецкой серьезности», германскому духу на который ориентированы символисты. Не в этом ли стремлении разрушить сложившуюся репутацию бесстрастного художника в сво-

их переводах Гумилев последовательно заменяет более яркими «акварельные» краски Готье, тяготеющего к полутонам.

<i>Deux ramiers blancs aux pieds rosés</i>	<i>С ногами красными как кровь</i>
«Madrigal Panhtéiste»	«Пантеистический мадригал»
<i>Un flot de velours nacarat</i>	<i>Темно-пурпурные шелка</i>
«Poème de la femme»	«Поэма Женщины»
<i>De carmin à peine est teinté</i>	<i>Слегка окрашен в красный цвет</i>
«Rose-thé»	«Чайная роза»

Характерные для «Эмалей и камей» покой, статичность, ориентированы на античную эстетику, где задача искусства представить предмет принявшим свою наиболее совершенную, а значит не подлежащую изменениям форму, в переводах заменяются попытками соединить динамической связью движения яркие предметы (страсть/amours, грозовые желания, *désire irresistible*, тревожная тоска/*violence*, адская смола, зверь/ *meurtrier...*) и глаголы (вписать хохоча/ *tracer*, *laisser*/ бросать, *baiser le sable*/ бить чуть зримо, *voir*/ залюбоваться, *respirer*/ рокотать).

Если предел, к которому стремиться Т. Готье – описательность и созерцательность, то перевод Н. Гумилева часто основан на драматическом конфликте, нарушающем покой:

<i>Le ramier trouve une voix douce</i>	<i>И как бы сердце не боролось</i>
<i>Echo de son gémissement;</i>	<i>Страданья эхо своего</i>
<i>Toute résistance s'émousse</i>	<i>Голубка вновь находит голос</i>
<i>Et l'inconnu devient l'amant.</i>	<i>Пришелец победит его.</i>
«Madrigal Panhtéiste»	«Пантеистический мадригал»

Таким образом, в переводе «Эмалей и камей» Гумилев пытался решить одновременно две задачи: с одной стороны, продемонстрировать образец «предметной» поэзии, а с другой – «восстановить равновесие между стихом и словом», но далеко не всегда ему удавалась следовать тем принципам, которые через несколько лет он сформулирует в статье о стихотворном переводе: «Существуют три способа переводить стихи: при первом переводчик пользуется случайно пришедшим ему в голову размером и сочетанием рифм, своим собственным словарем, часто чуждым автору, по личному усмотрению то удлиняет, то сокращает подлинник <...>. При втором способе переводчик поступает в общем так же, только приводя теоретическое оправдание своему поступку... Однако, поэт, достойный этого имени, пользуется именно формой, как единственным средством выразить дух» [Гумилев 1987: 78].

Девять правил, или заповедей переводчика, сформулированных Н. Гумилевым состоят в обязанности соблюдать:

- 1) число строк,
- 2) метр и размер,
- 3) чередование рифм,
- 4) характер enjambement,
- 5) характер рифм,

- 6) характер словаря,
- 7) тип сравнений,
- 8) особые приемы,
- 9) переходы тона.

Сам Н. Гумилев не всегда следовал этим принципам, переводя сборник французского поэта: если число строк, метр и размер соблюдаются, то не всегда удачны рифмы и enjambement, а тяжелые синтаксические конструкции не позволяют при всем желании назвать совершенными все переводы, хотя целый ряд строф вполне могут сравниться по образности и выразительности с прозрачной ясностью подлинника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилев Н.С. Переводы стихотворные / Н.С. Гумилев // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М., 1987. – С. 76-84.
2. Гумилев Н.С. Теофиль Готье [Электронный ресурс] / Н.С. Гумилев. –URL: <http://gumilev.ru/clauses/53/>
3. Гумилев Н.С. Наследие символизма и акмеизм / Н.С. Гумилев // Письма о русской поэзии. – СПб., 1923. – С. 35-42.
4. Косиков Г.К. Готье и Гумилев / Г.К. Косиков // Т. Готье. Эмали и камни: Сборник / Сост. Г. К. Косиков. – М.: Радуга, 1989. – С. 304-321.
5. Манделштам О. Жак родился и умер / О. Манделштам // Слово и культура: Статьи. – М.: Советский писатель, 1987. – С. 236-240.

TRANSPOSITION METHOD: THEOPHILE GAUTIER IN N, GUMILEV'S TRANSLATIONS

Yu.A. Lvova

Tver State University, Tver

The article focuses on the Russian translation of Gautier's «Emaux et Camées» by Akmeism's leader Gumilev. The translator made an effort to keep the form which evolves the losing of passion-free character of Gautier's poetry due to the introduction of active verbs as well as the substitution of neutral adjectives by connotative ones and richer range of colours.

Key words: *Russian literature, French literature, translation, poetry.*

Об авторе:

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

УДК 811.111'23

**ВЫБОР ТЕКСТА КАК «НУЛЕВОЙ» ЭТАП
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА²**

Е.М. Масленникова

Тверской государственной университет, Тверь

В статье обсуждается проблема отбора текста переводчиком. Предлагается выделять «нулевой» этап переводческой деятельности, на котором переводчик пытается самоопределиться в Мире текста, выделяя текст-для-себя и смысл-для-себя.

Ключевые слова: перевод, интерпретация, понимание, проекция текста.

Существующие модели переводческой деятельности имеют частные методологические различия. 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 (см. [Масленникова 2014]). На следующем этапе начинается поиск соответствующих инвариантных свойств, характеристик и параметров относительно получаемого вторичного текста.

На перевод как на процесс и как результат, на выбор переводческих стратегий влияют коммуникативная задача и условия коммуникации, социальный заказ, условия его выполнения и т.д. [Ширяев 1981]. Каждая эпоха выдвигает определённые критерии к переводу и результату переводческой деятельности, которые последующими эпохами признаются неудовлетворительными и на смену им выдвигаются новые и т.д. Например, с современной точки зрения отдельные комментарии XIX века к произведениям русских авторов кажутся наивными: выражение *белый царь* из стихотворения И.И. Дмитриева «Ермак» (1794) переводчик объясняет цветом лица царя Ивана Грозного, отличающего его от местных правителей Сибири («Ivan the Terrible was at this time Tsar of Russia; he is called “white,” to distinguish him from their own darker-coloured sovereign»).

Сибирь, отвергнула мой закон!

Пребудь вовек, стоная, плача,

Рабыней белого царя!

И.И. Дмитриев. Ермак *Tsar.*

Siberia has renounced my laws.

And righteous, therefore, is the cause

Why she be subject to the fierce White

I.I. Dmitriev. Yermak

(Translated by Ch. Wilson, 1887)

Перевод как «прежде всего социальная языковая деятельность <...>

² Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ (проект № 14-04-00554 «Русская литература в современном мире: перевод как восприятие и восприятие перевода»).

представляет собой столкновение и соединение культур» [Кирсанов 1987: 76]. Например, для тома «The Humour of Russia» [The Humour ... 1895], выпущенного лондонским издательством в серии «Библиотека юмора» / «Library of Humour» (редактор – W.H. Dircks), тексты выбрала и перевела Э.Л. Войнич / Ethel Lillian Voynich (1864-1960), а введение написал революционер-народник С.М. Кравчинский (1851-1895), публиковавшийся под псевдонимом С. Степняк (S. Stepniak), чья пропагандистская «Сказка о копейке» / «The Story of a Kopeck» (1873) о том, как выдумал чёрт попа, барина и купца и напустил их на мужика, также вошла в сборник. Однако «Сказка о копейке» не была переведена полностью: пропущены части, касающиеся сна мужика, где копейка *говорит человеческим голосом* и встречается много аллегорических персонажей типа мужика по прозвищу *Свиц*, у которого *в карманах всегда был свист*, и бочара по имени *Прорва*. В английском варианте «The Story of a Kopeck» абсолютно иная концовка: исчез призыв *подняться нам против злодеев наших и принять муку и смерть за братьев своих*. В переводе, проснувшись после долгого сна, герой сказки строит хижину, обзаводится хозяйством и живёт, славя имя Бога (*passed his days in peace and joy, praising God*), что напоминает идиллическое пребывание на необитаемом острове Робинзона Крузо из одноимённого романа «Robinson Crusoe» (1719) Д. Дефо. Можно предположить, что это авторизованный перевод, выполненный по согласованию с самим автором – С.М. Степняком-Кравчинским. С другой стороны, вероятны и цензурные ограничения, поскольку призыв установить *царство божие на земле* и свергнуть строй звучит странно в стране, управляемой монархом: один из титулов правящей королевы Виктории называл её защитницей веры («by the Grace of God <...> Defender of the Faith / «Божьей милостью <...> защитница Веры»).

Совпадение социопрагматических ценностей наряду с наличием информационной потребности как субъективно-прагматический компонент коммуникации определяется общностью темы, интересов, целей и мотивов. Оптимальный выбор текста предполагает такую релевантность его смысловых отношений и содержания, чтобы текст не вызывал негативную оценку у читателя, имеющего языковой и энциклопедический опыт носителя другого языка. Возникающие различия в языковом и культурном кодах, действующих в системах исходного языка и переводящего языка, могут привести к появлению перевода-адаптации. В той или иной степени переводчик подстраивается под «своих» читателей и «доводит» получаемый текст перевода до их уровня. При этом могут нарушаться интертекстуальные и гипертекстовые связи оригинала с другими текстами, функционирующими внутри системы исходного языка, изменяться или искажаться структурные и композиционные особенности оригинала, изменяться эмоциональное содержание. Бедного мужик из «Сказки о копейке» С.М. Степняка-Кравчинского жалеют все живые существа.

– Мужик, мужик, – спрашивает рыбка, – отчего ты вы-

сох, как щепка? – Копейку добывал, – отвечает мужик. Ничего не сказала рыбка, только хвостиком плеснула, и опустилась она на самое дно, подальше от света белого, чтобы и её не ровен час не забрали в мужики. (С.М. Степняк-Кравчинский. Сказка о копейке)

Русскоязычный читатель увидит скрытую отсылку к пушкинской «Сказке о рыбаке и рыбке» (1833, опубликована – 1835), где волшебная говорящая рыбка пришла на помощь старику:

*Ничего не сказала рыбка,
Лишь хвостом по воде плеснула...*

(А.С. Пушкин. Сказка о рыбаке и рыбке)

«Peasant, peasant, why art thou as thin as a herring?» «I have gained a kopeck.» The fish said nothing, she only whisked her tail and dived right down to the river-bed to get away from the world, for fear she should be made into a peasant too.

(S. Stepniak. The Story of a Kopeck,
translated by E. L. Voynich, 1895)

Составитель и переводчица Э.Л. Войнич выбирала для сборника «The Humour of Russia» 19 произведений русских авторов, в которых показаны различные пороки русского общества XIX века: пьянство, ругань, склонность к обману и лжи, чиновничество, самодурство и ограниченность высокопоставленных лиц, духовная безнравственность: «Женитьба» («Marriage») (1833-1835, опубликована в 1842) и «Записки сумасшедшего» («A Madman's Diary», 1835) Н.В. Гоголя, фантастическую сказку «Крокодил» («The Crocodile», 1865) Ф.М. Достоевского, пьесы «Не сошлись характерами» («Incompatibility of Temper», 1858) и «Семейная картина» («A Domestic Picture», 1847, постановка – 1855) А.Н. Островского, две сказки «Орёл-меценат» («The Eagle as Месѣнас», 1884), «Самоотверженный заяц» («The Self-Sacrificing Rabbit», 1886) и отрывок, получивший название «The Recollections of Onesime Chenapan» из книги «Помпадур и помпадурши» (1863-1874) М.Е. Салтыкова-Щедрина, короткие скетчи «У мирового судьи» («Before the Justice of the Peace», 1870) и «У квартального надзирателя» («At the Police Inspector's», 1870), «Травиата» («La Traviata», 1872) и рассказ «Письмо из Эмса (XVII века)» («A Seventeenth Century Letter from Ems», 1874) И.Ф. Горбунова, рассказ «Спевка» («Choir Practice», 1862) В.А. Слепцова. Горькая картина народного быта отражена в рассказах Н.В. Успенского «Porridge» и «Сельский учитель» («The Village Schoolmaster»), а другие его два рассказа «Паровой цыплёнок» («The Steam Chicken», 1889) и «Маленькие недостатки механизма» («A Trifling Defect in the Mechanism», 1882) показывают трагедию «маленького человека», который подвергается различным унижениям. Кроме «Сказки о копейке» («The Story of a Kopeck», 1873) С.М. Степняка-Кравчинского, Э.Л. Войнич выбрала его же рассказ «The Dog's Passport», написанный от имени крестьянина, где высмеиваются особенности паспортной системы царской России, когда беспаспортный человек становился пол-

ностью бесправным, что и объяснено в сноске к переводу («The peasant is satirizing the Russian "Passport regulations," according to which it is a penal offence for a householder to take in any inmate who cannot show police certificates»). Таким образом, подборка произведений русских писателей становится агитационно-пропагандистской и обличительной, направленной против существующего в царской России XIX века государственного строя.

Для тома VIII из многотомной антологии мировой литературы «Library of the world's best literature, ancient and modern» (1896-1899), выдержавшей несколько переизданий (1902, 1913, 1917, 1972, 2008 и др.), статью «Feodor Mikhailovitch Dostoevsky» [Hargood 1897] написала переводчица И. Хапгуд (Isabel Florence Hargood, 1851-1928), которая познакомила англоязычных читателей с произведениями Л.Н. Толстого, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, И.А. Бунина, М. Горького. Для данного издания она выполнила перевод двух писем из романа «Бедные люди» (1846) – «Letter from Varvara Dobrosyeloff to Makar Dyevushkin» о судьбе умершего от чахотки бедного студента Покровского и «Letter from Makar Dyevushkin to Varvara Alexievna Dobrosyeloff» о событиях на его службе. В том также вошёл эпизод «The Bible Reading» из романа «Преступление и наказание» (1866) о том, как Раскольников и Сонечка Мармеладова читали Библию.

К сожалению, в рамках традиционного переводоведения этап выбора (отбора) текста обычно не выделяется, несмотря на то, что он фактически представляет собой «нулевой» этап профессиональной деятельности переводчика. В процессе формирования мотивационных побуждений выделяют две фазы [Вилюнас 1990]: состояние мотивационной установки и эмоциональное отношение к предмету. Кроме социально обусловленной мотивации, под которой понимается социальный заказ, мотивация переводческой деятельности может оказаться ситуативной и быть вызванной внутренними убеждениями, что имеющиеся переводы не соответствуют 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. Перевод А.И. Кузнецова («Книжное обозрение», 1997, № 40) обязан своим появлением объявленному конкурсу на лучший перевод шекспировского сонета 130.

Особенно явно это проявляется в случаях повторного перевода одного и того же текста одним и тем же переводчиком: так, переводчик Ф.А. Червинский (1864-1918) три раза возвращался к шекспировскому сонету 66, передавая по-разному только отдельные строки.

3. <i>And needy nothing trimm'd in jol-</i> <i>lity,</i>	3. <i>Заслугу – в рубище, свободу – искажённой,</i>
4. <i>And purest faith unhappily for-</i>	4. <i>И бедность – с шутовской усмешкой на</i> <i>губах,</i>

<i>sworn,</i>	5. Опальных мудрецов, таящих скорбь в тиши...
5. <i>And guilded honour shamefully misplac'd,</i>	11. Разнузданную ложь, разнузданные страсти...
6. <i>And maiden virtue rudely strumpeted...</i>	Ф.А. Червинский (1890)
11. <i>Tir'd with all these, from these would I be gone...</i>	4. Нужду – с усмешкою паяца на устах...
W. Shakespeare. Sonnet 66	Ф.А. Червинский (1892)
	3. Заслугу – в рубище, невинность – осквернённой...
	6. И обесславленных, опальных мудрецов...
	11. И силу золота, и гибельные страсти...
	Ф.А. Червинский (1903)

Переводчик как первичный читатель становится активным интерпретатором смыслов, заложенных автором в оригинале, и начинает создавать «свой» вторичный текст не в виде простой суммы языковых элементов, а «реконструируя» оригинал текст, часто опираясь на личностную установку («что-есть-текст-для-меня-здесь-и-сейчас»). С точки зрения У. Эко, «распознавать намерение текста – значит распознать семиотическую стратегию» [Эко 2013: 67]. Перевод – это результат вторичной текстовой деятельности и представляет собой «обратную проекцию внутреннего представления текста вербальными средствами» [Новиков 2007: 83]. Таким образом, читатель из системы переводящего языка получает ту проекцию текста, которая образовалась у переводчика при работе с оригиналом.

Например, во введении к книге «Studies in Russian literature» [Turner 1882] Ч.Э. Тёрнер указывает, что русские во многом отличаются от европейцев («<. >. the writers here reviewed belong to a nation whose history and civilization differ in many essential points from the history and civilization of Western Europe»). В кодекс английского джентльмена входит безукоризненное поведение и представление о честной игре в любом виде деятельности, начиная от спортивного состязания и кончая бизнесом. Вероятно, для того, чтобы наглядно продемонстрировать отличие русских, переводчик выбирает отрывок из незаконченной автобиографической повести «Чистосердечное признание в делах моих и помышлениях» (опубликована 1830) Д.И. Фонвизина о том, как дворянские дети сдают экзамены, когда даже сами экзаменаторы нарушают все нормы и правила.

Утверждение, что к художественному переводу «неприменимы логические критерии, он подвластен лишь прихоти переводчика и оценивается по своему резонансу среди читателей» [Вахтин 1965: 145] представляется, на наш взгляд, достаточно спорным, так как не все переводы имеют одинаковый «резонанс» у читателей, например, в силу их доступности массовому читателю. Выражение «прихоть переводчика» также является неправомерным, поскольку основу переводческой деятельности составляют определённые речемыслительные действия переводчика, чья деятельность ни в коем случае не может быть описана как анархическая, не признающая никаких

законов. При выборе текста для перевода «прихоть переводчика» проявляется «... на скрещивании нескольких внешних стратегий (общественная, культурная, политическая, литературная, экономическая – например, состояние книжного рынка и т.п.) с внутренней стратегией переводчика» [Попович 1980: 56], т.е. выбор текста обусловлен общими потребностями среды принимающего языка.

Британский журналист и писатель Генри Сазерланд Эдвардс / Edwards H. Sutherland (1828-1906), освещавший по заданию газеты «Таймс» в 1856 году коронацию российского императора Александра II, написал книгу «The Russians at home» [Sutherland 1861], первое издание которой вышло после окончания проигранной Россией Крымской войны (1853-1856). Поскольку Г. Эдвардс интересовался польским вопросом, посвятив ему книги «The Polish captivity» (1863) и «The private history of a Polish insurrection, from official and unofficial sources» (1865), то он переводит отрывок из исторической поэмы К.Ф. Рыльева (1795-1826) «Войнаровский» (1825) и стихотворение «Насильный брак: баллада и аллегория» / «The Baron and his wife, or the forced marriage» графини Е.П. Ростопчиной (1776-1859), назвав его примером удачной попытки обойти царскую цензуру. Рассказывая историю публикации в «Северной пчеле» (1846) стихотворения, где непростые отношения России и Польши «зашифрованы» в образах старого барона и его мятежной жены, он приводит аллюзию на обстоятельства брака английского короля Георга IV / George IV (1762-1830) с Каролиной Брауншвейгской («which the Emperor Nicholas loved as George IV loved his bride») и их последующем скандальном разводе. Затем Г. Эдвардс печатает верноподданническое стихотворение «Суд вассалов» / «The vassals's reply to the barons», где вассалы требуют от барона кары для непокорной жены. Иллюстрацией к главе «Private Life of a Russian Nobleman» о нравах русского дворянства стал пересказ повести «Старые годы» (1857) П.И. Мельникова-Печерского. Внимание Г. Эдвардса привлёк эпизод о праздновании княжеских именин, где, с одной стороны, изображены небывалое гостеприимство русского вельможи и размах праздника, а, с другой стороны, чинопочитание, варварский обычай держать в доме юродивых, немых и карликов. Выбранное произведение показывает негативные черты русские: их пьянство, веру в сверхъестественное, склонность к насилию.

Одним из первых переводчиков произведений русских авторов на английский язык стал преподобный Чарльз Томас Уилсон / Rev. Charles Thomas Wilson, M.A. (ум. 1917). Свою антологию «Russian Lyrics in English Verse» [Wilson 1887] он предваряет трогательным посвящением жене («My dear wife, who, by the interest she has taken in these verses, fills me with the hope that others, also, may take a like interest, these lyrics are affectionately inscribed»). Преподобный Ч.Т. Уилсон – сын известного востоковеда и профессора санскрита Оксфордского университета Г.Г. Уилсона / H.H. Wilson (1786–1860).

При работе над антологией «Russian Lyrics in English Verse» ему помогал некий друг, чьё имя сохранено в тайне («I have been greatly aided in carrying out this work by the assistance of a kind friend. It would have given me the greatest pleasure to have mentioned his name, but he objects to my so doing, and I submit, however unwillingly, to be silent»). Совместную работу над переводами Ч.Т. Уилсон сравнивает со строительством дома: неназванный друг-соавтор предоставлял «сырой» материал, а строителем здания был он сам. Таким образом, можно предположить, что Ч.Т. Уилсон осуществлял перевод по подстрочнику, а неназванный соавтор был политическим эмигрантом из России. Вероятно, именно поэтому его имя осталось неназванным.

В антологию вошли 108 переводов стихотворных произведений, созданных 28 русскими поэтами. Фактически в ней представлено столетие русской поэзии: И.И. Дмитриев родился в 1760 году, а Н.М. Минский – в 1855 году. Единственной поэтессой оказалась Ю.В. Жадовская, чьи пять стихотворений включены в антологию. Возможно, трагическая судьба поэтессы, родившейся с физическим дефектом, привлекла внимание переводчика. В большинстве случаев выбранные Ч.Т. Уилсоном стихотворения порицают общественные пороки: например, молодая жена Маша из одноимённого стихотворения «Маша» («Mary», 1855) Н.А. Некрасова, став в переводе *Mary*, продолжает изводить своего мужа требованиями новых нарядов. В целом, в стихотворениях, выбранных английским священником и миссионером для антологии «Russian Lyrics in English Verse», нашли отражение идеи фатализма, жертвенности и свободного созерцания действительности, социальной несправедливости и неравенства. Ч.Т. Уилсон был одним из первых миссионеров англиканской церкви, прибывших в 1877 году в Уганду, где ему пришлось провести в миссии одному целый год, поэтому неудивительно, что он выбирает тексты, где речь идёт о расставании с отчим домом. В данной антологии много переведённых произведений о сиротах и о детских смертях, а также о неразделённой любви.

В 1891 году в Лондоне выходит сборник русской поэзии «Rhymes from the Russian» [Pollen 1891] в переводе Джона Поллена (John Pollen, 1848-1923). Главным критерием при отборе произведений для перевода стала их популярность среди русских читателей из разных слоёв общества – от аристократии до солдат и крестьян. Датированное 21 марта 1891 года введение было написано в Севастополе, знаменитом городе для русско-английских отношений. Севастополь вошёл в историю героической обороной своих защитников в 1854-1855 годах в ходе Крымской войны между Россией и Турцией, на стороне которой выступила Великобритания. Известно, что крупным событием 1891 года стало завершение строительства и освящение Владимирского собора, построенного на месте античного города Херсонеса. К сожалению, нам не удалось установить причину и обстоятельства пребывания Дж. Поллена в Севастополе. Однако, это объясняет появление в антоло-

гии наряду с произведениями М.Ю. Лермонтова, А.С. Пушкина, С.Я. Надсона, Н.А. Некрасова, А.Н. Майкова, графа А.К. Толстого, Ф.И. Тютчева, князя П.А. Вяземского, Г.Р. Державина, Я.П. Полонского, И.А. Крылова, великого князя К.К. Романова, А.А. Фета, А.Н. Плещеева стихотворения «Песнь Севастополю», написанного протоиереем Константином Дорошкевичем, чьё имя внесено в списки священников-героев Крымской войны и обороны Севастополя (http://svoim.info/201131/?31_6_1; <http://wap.kortic.borda.ru/?1-5-0-00000025-000-90-0>; <http://ruguard.ru/forum/index.php?topic=186.0;wap2>; <http://www.hram-flot.narod.ru/dz.html>). Во время Крымской войны К. Дорошкевич служил иереем во Владимирском пехотном полку (1854).

Дж. Поллен издаёт в 1917 году вторую книгу своих переводов «Russian songs and lyrics: being faithful translations of selections from some of the best Russian poets» [Pollen 1917]. Приложение включает написанное Дж. Полленом при отъезде из России в 1891 году стихотворение «England, Russia, and India», в котором он называет Россию и Британию дружественными силами («England and Russia – friendly Powers»), призванными обеспечить мировой порядок и спокойствие («But why should England cross the Russ? / We both have kindred work to do!»), объединившись против общего врага в лице Германии («In truth, the “Teuton” is thy foe»). Дж. Поллен пишет о своей любви к России («I learned to love thy much-wronged race, / Thy misread Past aright to see, / Thy glorious Destiny to trace...»), характеризуя её жителей как великих, храбрых, всепрощающих и отзывчивых людей с добрыми сердцами, готовых помочь обиженным («A people great, with kindly heart, / Helping the hurt, forgiving all...»). На обложке «Russian songs and lyrics» указано, что вся прибыль от продажи книги пойдёт в фонд помощи русским солдатам («The Translator is devoting any profits that may arise from the sale of this little Book to Funds for the benefit of the Russian Soldiers»). Предисловие к книге датировано 17 октября 1916 года: на протяжении 1916 года Антанта наносила одно поражение за другим австро-германским войскам. Дж. Поллен высоко оценивает роль русских солдат, постоянно спасающих Европу от крупных катастроф и опасностей («... that the sale of this little volume may bring in something for the Russian soldiers who are, once more so gallantly helping to rescue Europe from a great calamity»). Неудивительно, что заключительная часть антологии отведена переводам стихотворений, написанных на актуальные для 1916 года темы, связанные с событиями Первой мировой войны.

В зависимости от набора смыслов, отобранных для опредмечивания средствами переводящего языка относительно внутренней программы, происходит выбор языковых значений слов и грамматическое структурирование получаемого текста. Когда У.Р. Морфилл [Morfill 1880] публикует в журнале «Westminster Review» статью о творчестве шести русских поэтов, родившихся в простых семьях, то, чтобы английский читатель мог представить себе тяжёлый путь рыбацкого сына М.В. Ломоносова к знаниям, он приводит

почти полный прозаический перевод стихотворения Н.А. Некрасова «Школьник» (1856), исключив первое четверостишие.

В случае художественного перевода, а в особенности поэтического перевода, часто начинают преобладать ситуативные (или субъективные) приоритетные стратегии в выборе и передаче смыслов и элементов исходного текста над абсолютными / объективными стратегиями. На выделение ядерных и периферийных единиц, средств и смыслов влияют жизненные опыт и знания, интеллект переводчика, существующие у него представления о тексте-эталоне и переводе-эталоне.

На наш взгляд, на современном этапе развития переводоведения особое значение получает не чисто лингвистический, а психолингвистический подход к переводу, который ориентирован на динамическую составляющую переводческой деятельности, направленную на работу со смыслами текста, поскольку текст перевода, являющийся письменной фиксацией переводческой деятельности, представляет собой именно ту проекцию текста, которая образовалась у переводчика при работе с оригиналом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вахтин Б.Б. Возможен ли научный подход к художественному переводу? / Б.Б. Вахтин // Народы Азии и Африки. – 1965. – № 3. – С. 139-146.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 228 с.
3. Кирсанов Ю.А. Лингвистические проблемы перевода (методологический аспект критериев качества перевода) / Ю.А. Кирсанов // Текст в языке и речевой деятельности (состав, перевод, автоматическая обработка). – М.: ИЯ АН СССР, 1987. – С. 74-81.
4. Масленникова Е.М. Модель перевода / Е.М. Масленникова // Художественный перевод: Терминологический словарь-справочник. – М.: ИНИОН РАН, 2014. – С. 100-106.
5. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты / А.И. Новиков / Под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. – М.: Институт языкознания РАН, 2007. – 224 с.
6. Попович А. Проблемы художественного перевода / А. Попович. – М.: Высш. шк., 1980. – 199 с.
7. Ширяев А.Ф. Перевод как объект комплексного научного изучения // Лингвистические проблемы перевода / А.Ф. Ширяев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 68-78.
8. Эко У. Откровения молодого романиста / У. Эко. – М.: АСТ: Corpus, 2013. – 320 с.
9. Hapgood I. Feodor Mikhailovitch Dostoevsky / I. Hapgood // Library of the world's best literature; ancient and modern. – N.Y.: J.A. Hill & Co., 1897. – Vol. VIII. – P. 4479-4786.
10. Morfill W.R. The peasant poets of Russia / W.R. Morfill // Westminster Review. – 1880. – July. – P. 30-43.
11. Pollen J. Rhymes from the Russian; being faithful translations of selections from the best Russian poets, Pushkin, Lermontof, Nadson, Nekrasof, Count A. Tolstoi, Tyoutchef, Maikof, Lebedef, Fet, K.R., etc. / J. Pollen. – L.: K. Paul, Trench, Trübner

- & Co., Ltd., 1891. – 148 p.
12. Pollen J. Russian songs and lyrics: being faithful translations of selections from some of the best Russian poets, Pushkin, Lermontof, Nadson, Nekrasov, Tolstoi, Tyoutchev, Maikov, Lebedev, Fet, K. R., Klushnikov, Anatole, Kremlev, Myatlev, etc. / J. Pollen. – L.: East and west, Ltd., 1917. – 218 p.
 13. Sutherland E.H. The Russians at home / E.H. Sutherland. – L.: W.H. Allen and co, 1861. – 432 p.
 14. The Humour of Russia. – L.: Walter Scott, Ltd.; N.Y.: Charles Scribner's Sons 1895. – 394 p.
 15. Turner C.E. Studies in Russian literature / C.E. Turner. – L.: S. Low, Marston, Searle & Rivington, 1882. – 407 p.
 16. Wilson Ch. Peasant Life in the Holy Land / Ch.Wilson. – N.Y.: J.Murray, 1906. – 407 p.

**TEXT SELECTION
AS THE «ZERO» STAGE OF THE TRANSLATOR'S WORK**

E.M. Maslennikova

Tver State University, Tver

The article discusses the problem of the translator's selection of a text. The author suggests allocating a «zero» stage in the process of translation when the translator is trying to define themselves within the world of the chosen text and the system of text meanings.

Key words: translation, interpretation, understanding, individual projection of the text.

Об авторе:

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

УДК 81'26:347.78.04

**ДЕТЕКТИВНЫЙ ДИСКУРС
В РАМКАХ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ**

И. В. Самарина, А. А. Рогинская

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В статье рассматриваются особенности перевода лексико-семантических и стилистических средств выразительности текстов детективного дискурса на примере детективных романов Агаты Кристи. Основной задачей переводчика текстов детективного дискурса является умение сохранить смысл и образность, предложенные автором.

Ключевые слова: детектив, детективный дискурс, перевод, художественный смысл.

Тема преступления, загадочных событий, связанных с ним, желание разгадать тайну всегда занимали мировую литературу. Это прослеживается и в произведениях античности, и в библейских сюжетах, и в произведениях средних веков. Однако детектив как самостоятельный, обособленный жанр появился сравнительно недавно. Его возникновение, по мнению большинства ученых-литературоведов (С. Бавин, О. Анциферова) принято связывать с именем американского писателя и поэта Эдгара Алана По. Само понятие «детектив» было впервые использовано американкой Э.К. Грин в конце 1870-х.

Эдгар По впервые выделил детектив как жанр из всей литературы о преступлениях, тайнах и загадках и определил его характерные черты. Он полагал, что в детективе присутствует некая сюжетобразующая линия, наличие или отсутствие которой в художественном произведении является индикатором детективного жанра. Этой характерной сюжетной линией является изображение процесса раскрытия преступления. Для того, чтобы прийти к такому выводу, Э. По пришлось отсечь всё, что не способствовало решению основной задачи [Бавин 1991: 20].

Детективный роман, относящийся к особому жанру, имеет свои отличительные черты, это не просто совокупность признаков, с помощью которых можно определить принадлежность к жанру, а достаточно жесткий свод канонов и правил. Каноны написания детектива являются жанрообразующими, их применение при написании романа обязательно. Однако при этом автору необходимо проявлять оригинальность, будучи заключенным в определенные рамки [Анджапаридзе, 1989:5]. При переводе текстов детективного дискурса, переводчику необходимо не только сохранить идиостиль автора, но и жанровые особенности детективного дискурса в целом. Необходимо идентифицировать в тексте его ключевые особенности и декодировать их, не нарушая канонов.

Основополагающим правилом является, прежде всего, наличие в сюжете задачи, загадки, которую читатель должен попытаться разрешить путем аналитических размышлений. Изложение событий должно быть точным и четким, но факты, указывающие непосредственно на развязку сюжета, должны быть опущены.

Еще одной характерной чертой является запутывание читателя, умение автора владеть искусством честного обмана. Так, например, злого преступника автор непременно опишет как хорошего семьянина, добропорядочного и честного. Это поможет направить читателя по ложному следу. Однако классическому роману присуще такое свойство как дело чести, читатель не должен быть введен в заблуждение, то есть обманут. Весь материал, возможно лишь за небольшими исключениями, должен быть представлен ему до того, как сыщик предложит своё решение. Эти особенности детектива, заставляют человека размышлять и в то же время увлекают его невероятным

образом. Но это также является и минусом детективных историй. Ведь стараясь поскорее дойти до развязки, читатель не отдает себе отчет, сколько усилий было потрачено автором на создание оригинальной идеи, на четкие совпадения всех факторов в сюжете, на тщательное описание места преступления, героев, на создание иллюзии, что читатель сможет самостоятельно найти разгадку.

Также свойством, присущим детективному дискурсу, можно считать наличие в романе строго ограниченного пространства. Идеальным примером может служить такой классический сюжет, как убийство в запертой комнате, где находится ограниченное количество человек [Анцыферова, 1994: 76].

Следующей особенностью детективного дискурса является наличие в романе не только детектива-сыщика, а также его друга или приятеля, часто не наделенного такими блестящими аналитическими способностями, как главный герой произведения. Этому другу в большинстве случаев отводится также роль хроникера событий. Всё, что происходит во время расследования, мы узнаем из его уст.

Что касается самого главного героя-сыщика, то его образ тоже имеет определенные каноны. Во-первых, он человек острого ума, неординарный и исключительный. При сравнении с другими персонажами и сыщиками, он, безусловно, будет на первом месте. Он осознает свои возможности и свою уникальность, поэтому сосредоточен исключительно на своей личности.

Однако, следует заметить, что в последнее время, пытаясь экспериментировать, авторы всё же пытаются выйти за границы правил, присущих данному жанру. Происходит разрушение жанровых структур, авторы всё больше поддаются желанию освободить детективный жанр от диктатуры норм и канонов.

Еще одной проблемой, возникающей при переводе детективов является то, что художественный, эстетический смысл, присущий художественному стилю в общем и детективному дискурсу в частности, наравне с фактами выражается лишь семантически, вне зависимости от формы, в которой он представлен в тексте. Трансформация этой формы неизбежно приведет к разрушению либо появлению абсолютно нового художественного смысла, а значит, это повлияет на всю картину происходящего. При переводе художественного произведения с одного языка на другой изменение языкового оформления неизбежно, это и является одной из важнейших проблем при переводе художественных текстов и в частности текстов детективных романов. Основной задачей переводчика является максимальное сохранение образности, предложенной автором художественного произведения.

Для авторов детективов художественный смысл является не просто необходимым, а основополагающим. Текст детективов не может быть изложен сухо, неинтересно и безобразно. Главной целью писателя детектива является полное погружение читателя в происходящие события, создание полной,

яркой и близкой к действительности картины происходящего. Персонажи детективных романов должны быть описаны реалистично, со всеми привычками и личными особенностями, сюжет должен отличаться остротой событий и иметь неожиданные повороты. Читатель должен не просто почувствовать атмосферу происходящих событий, но и ощутить себя сыщиком, пытающимся разгадать загадку. Для создания вышеназванных эффектов автору необходимы средства выразительности. Они позволяют красиво выразить мысли писателя и создать полноценные художественные образы. Однако именно выразительные средства представляют наибольшую проблему для переводчика.

В данной статье мы рассмотрим особенности перевода лексико-семантических и стилистических средств в текстах детективного дискурса на материале произведений знаменитого автора детективов Агаты Кристи.

К лексико-семантическим средствам можно отнести **архаизмы** – слова, имеющие устаревшее значение, которые в современном языке заменены синонимичными элементами. В детективных романах они используются в основном с целью указания на какую-либо эпоху, либо для придания речи возвышенности и торжественности.

Примером может послужить отрывок из произведения «Свидание со смертью», где упоминается Библейский сюжет:

«Satan took Our Lord up to the summit of a mountain and showed him the world. 'All these things will I give thee, if thou wilt fall down and worship me.' How much greater the temptation up on high to be a God of Material Power» (Christie A. Appointment with death)

*«Сатана привел Господа нашего на вершину горы и показал ему мир. «Все это дам Тебе, если, **падши**, поклонись мне». Когда глядишь на материальный мир сверху, неизмеримо сильнее искушение быть его властелином». (Перевод В. Турдатова)*

*«Опять берет Его **диавол** на весьма высокую гору и показывает Ему все царства мира и славу их. И говорит Ему: все это дам Тебе, если **падши** поклонись мне». Вы только представьте, каково искушение – быть властелином мира, повелевать материей. (Перевод М. Макарова)*

Из примера видно, что переводчики использовали различные трансформации при переводе библеизма *Satan*. В первом случае переводчик использовал словарное соответствие, во втором случае это слово было заменено на более привычное русскому читателю слово *диавол*, имеющее возвышенную окраску и ассоциирующееся с Библейскими сюжетами. Кроме того, М. Макарова использовала такую трансформацию как добавление, стараясь передать эстетическую сторону отрывка:

«...showed him the world показывает» -

«... показывает Ему все царства мира и славу их».

Данный пример показывает, что, несмотря на применение различных

трансформаций, переводчики добились адекватного перевода и в то же время смогли сохранить художественный образ, предложенный в оригинале.

Сложности при переводе текстов детективного дискурса представляют и **неологизмы**.

«Poirot, let us forsake the science of detection, and take to crime instead! - *You are on the - how do you say it? - **get-rich-quick-tack**, eh, mon ami?*» (A.Christie. The Million Dollar Bond Robbery)

«Пуаро, давай забудем на время о науке расследования и займемся самим преступлением. - *Mon ami, ты как раз - как это у вас называется? - **напал на золотую жилу***». (Перевод И.Сычевой и А.Лаврина)

«Пуаро, вам не приходила в голову идея переквалифицироваться и вместо расследования преступлений заняться их совершением? - Ну, друг мой, вы...как это у вас говорят? - **попали в яблочко**».

В переводе образ автора не был сохранен, неологизм Пуаро был подвержен приему целостного переосмысления и переведен с помощью устойчивых фразеологизмов. Читатель детективного текста в переводе не замечает ничего необычного в этих словах сыщика. Однако более оригинальная фраза, идентичная по функции неологизму здесь, на наш взгляд, необязательна.

Кроме того, в данном отрывке присутствует и проблема перевода иностранных слов. В первом случае переводчик сохраняет идентичность речи Пуаро, чьи родным языком является французский, во втором же случае переводчик пренебрегает значимостью французских вкраплений в речи сыщика, что сказывается на художественном смысле произведения.

Среди стилистических средств, требующих особого подхода при переводе, следует отметить метафору. Метафора позволяет создать уникальный, близкий к реальности образ происходящего. Иногда метафора, использованная автором произведения, имеет удачный и схожий по смыслу с оригиналом перевод, например:

«*Once the inquest was over, Iris had deliberately tried to **put the whole thing out of her mind***» (A.Christie. Sparkling Cyanide)

«*Но как только закончилось следствие, Айрис попыталась сделать все, чтобы совершенно **изгнать из памяти воспоминания***» (Перевод А. Ставиской)

Однако переводчику приходится нередко прибегать к созданию собственного образа, чтобы сохранять узуальное соответствие в случае, если метафора не вписывается в узуальные нормы языка перевода. Это касается также и развернутой метафоры, создающей образ на протяжении определенного отрезка или даже всего произведения. Примером развернутой метафоры может служить цикл рассказов Агаты Кристи о подвигах Эркюля Пуаро. На протяжении всех рассказов персонаж сравнивается с Гераклом, совершившим 12 подвигов. Проблема для переводчика заключается в том, что если переводить не все 12 рассказов, а лишь один, то данная метафора может

остаться незамеченной.

Перевод иронии, прежде всего, должен основываться на контрасте понятий. Это не всегда удается сделать дословно, поэтому переводчику приходится либо создать новый иронический образ, допустимый в языке перевода, либо опускать иронию и постараться применить её позже для достижения схожего эффекта. Агата Кристи часто использует иронию, примером может послужить следующий отрывок:

*«He's in love with her all right. And trusts her completely.»
«More fool he. Never trust a woman» (A.Christie. The Murder on the Links)*

В данном случае образ полностью подходит для русского читателя и может быть переведен дословно:

«Он в нее влюблен и полностью ей доверяет» «Ну не дурак ли? Женщинам нельзя верить» (Перевод И. Русецкого)

Итак, большую трудность для переводчика текстов детективного дискурса представляют выразительные средства, для перевода которых необходимы не только теоретические знания, но и особое мастерство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова О.Ю. Детективный жанр и романтическая художественная система / О.Ю. Анцыферова // Национальная специфика произведений зарубежной литературы XIX-XX веков. – Иваново, 1994. – С.21-36 с.
2. Анджапаридзе Г.А. Популярный жанр вчера и сегодня / Г.А. Анджапаридзе // Кестхейи Т. Антология детектива. – Будапешт: Корвина, 1989. – С.5-17.
3. Бавин С. П. Зарубежный детектив XX века / С. Бавин. – М.: Книжн. палата 1991. – 206 с.

DETECTIVE DISCOURSE IN MODERN TRANSLATION STUDY

I.V. Samarina, A.A. Roginskaya

Southern Federal University, Rostov-on-Don

In the paper we describe the peculiarities of translation of lexico-semantic and stylistic devices in the detective discourse texts by the example of Agatha Christie detective stories. The main aim of the detective stories translator is to preserve not only the meaning but also the image of the original.

Key words: *detective, detective discourse, translation, artistic image.*

Об авторах:

САМАРИНА Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доц.кафедры перевода и информационных технологий в лингвистике Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail: samaririna@yandex.ru.*

РОГИНСКАЯ Анна Александровна – студентка переводческого отделения Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, *e-mail: annaroginskay@yandex.ru.*

УДК 81'25'33

МЕТОДЫ ЭРРАТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ

М.Г. Шичкина

Национальный исследовательский

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск

В статье представлен обзор некоторых научных публикаций, посвященных методу эрратологического анализа в переводоведении. Современная переводоведческая наука активно использует методы эрратологического анализа для выявления и коррекции переводческих ошибок.

Ключевые слова: эрратология, переводоведение, анализ, методы.

Термин «эрратология», появившийся сравнительно недавно, трактуется специалистами в области переводоведения по-разному. Так, А.Б. Шевнин определяет эрратологию как «теорию ошибок» [Шевнин 2005], а А.Т. Марьянович даёт следующее определение: «Эрратология – это подробное изложение типичных ошибок, которые допускают в своей работе почти все начинающие исследователи и многие более опытные научные работники» [Марьянович 1999]. Очевидно, что работы в данной области приобретают особое значение для тех переводчиков, которые делают только первые шаги на своём профессиональном поприще, и для которых эрратология как квинт-эссенция информации об ошибках, многократно допущенных их предшественниками имеет огромное значение. Таким образом целое поколение переводчиков могло бы избежать повторения таких ошибок.

Анализом эрратологических аспектов переводоведения занимались такие исследователи, как А.В. Куровский и Т.В. Хахалкина [Куровский 2013], Е.П. Мельникова [Мельникова 2012], М.С. Пестова [Пестова 2013], А.Б. Шевнин [Шевнин 2005].

Эрратология, которая в данной работе определяется как «теория ошибок и переводческих несоответствий», начала активно развиваться несколько десятков лет назад. Некоторые её положения рассматривались в работах по сравнительной лингвистике, начиная с пятидесятих годов прошлого века. В то время они приводили примеры, иллюстрировавшие все типичные ошибки, которые может допустить неопытный переводчик.

С течением времени эрратология постепенно выходила за рамки сравнительной лингвистики. Ранее не поднимавшийся вопрос практического применения «науки об ошибках» пробудил интерес в среде специалистов в области переводоведения, что послужило причиной роста популярности эрратологии в последующие десятилетия. Одним из исследователей, приложивших усилия к признанию эрратологии как отдельного научного направления, считается А.Б. Шевнин [Шевнин 2005]. Примечательно, что сам он выступал за использование термина «эрратология», однако не все разделили

его взгляды. Например, М. Дебрэнн в статье «Место межъязыковой девиатологии в общей теории ошибок» утверждает, что применение термина «эрратология» в значении «теория ошибок», неверно поскольку это может привести к неправильному пониманию других дефиниций этого термина [Дебрэнн [http](#)]. Однако, несмотря на критику М. Дебрэнна, предложенный А.Б. Шевниным термин закрепился и повсеместно используется в переводоведческой литературе. Возможно, немалую роль сыграло близость звучания русского слова и его латинского оригинала (лат. *errato* – ошибка), а также известность книги А. Марьяновича «Эрратология или как избежать наиболее неприятных ошибок при подготовке диссертации» [Марьянович 1999]. Этот термин и будет далее использоваться в данной статье.

Невозможно не отметить возросшую актуальность темы ввиду появившейся в последнее время возможности получать мгновенный доступ к информации через сеть Интернет. Это означает, что в распоряжении практически каждого современного человека есть множество различных источников. Интернет-сервисы, обладающие переводческими базами, исчисляются десятками, но из всей массы существующих платформ с таким контентом в киберпространстве обычно выделяют только несколько наиболее крупных и полезных для обучения, как, например, *ABBYY Lingvo*.

Одной из основополагающих работ, по праву заслужившей признание среди профессионалов, стала «Эрратология: теория ошибок и переводческих несоответствий» А.Б. Шевнина. В ней автор в общих чертах обрисовывает современное положение науки, указывая на проблемы, связанные с ней. Он излагает концепцию «input» – «output», сущность которого заключается в признании необходимости по максимуму отрабатывать усвоенные знания, потому что любая неотработанная информация спустя определённое время частично или полностью забывается. Он также говорит о необходимости анализировать каждую погрешность, допускаемую переводчиком, и называет анализ ошибок «важным источником сотрудничества с сопоставительными методами в плане предсказания ошибок». Лейтмотивом становится фраза: «<.,.>..эрратологический материал может служить перспективной и объективной базой для возможного переосмысления многих теоретических положений, коррекции методики преподавания и изучения иностранных языков и перевода» [Шевнин 2005: 14].

В других публикациях А.Б. Шевнина анализируются основные проблемы эрратологии и перспективы ее развития. Так, в одной из работ он советует пункт за пунктом проверять продукт перевода на наличие любого рода ошибок, искажений и неточностей, в том числе, например, нарушения порядка слов, которому нельзя найти более или менее приемлемое объяснение. Полемизируя с А.Б.Шевниным, А.А. Яковлев в статье «Эрратология и перевод», указывает на несовершенства представленной теории, говоря, что «текст не состоит из предложений, а реализуется в предложениях». Свою

аргументацию он подкрепляет следующими словами: «Перевод в подавляющем большинстве случаев осуществляется именно на уровне цельных и связанных текстов», с чем мы полностью согласны. Как известно, одним из признаков текста является цельность, связность, которая может быть утрачена при обстоятельном переводе, когда переводчик старается точь-в-точь перевести каждую языковую «особинку» (придуманное автором необычное сочетание слов, типичную для языка оригинала грамматическую конструкцию и другое) на свой язык. Так примером неудачного продукта перевода может служить следующие два абзаца (взято из книги А. Элдера «Как играть и выигрывать на бирже»):

«Мартин Принг сравнивает следующие за трендом указатели и осцилляторы с отпечатками ступней человека, выгуливающей собаку на поводке. Человек оставляет точно прямой след – как следующий за трендом указатель. След собаки колеблется вправо и влево настолько далеко, насколько позволяет поводок – как осциллятор. Когда собака достигает конца поводка, она поворачивающейся и бегущей в другом направлении.

Вы можете следовать за поводком человека, чтобы найти общее направление пары. Когда собака отклоняется от того следа на длину поводка, она обычно поворачивается обратно. Обычно, но не всегда. Если собака видит кошку или кролика, она может стать взволнованной настолько, чтобы вытянуть владельца со следа. Торговцам нужно использовать своё суждение во время использования сигналов осциллятора.» (Elder 1993: 150).

Это типичный пример любительского перевода. Профессиональный перевод рассматриваемого текста был выполнен М. Волковой и А. Волковой и издан в 2001 году в издательском доме «Диаграмма»:

«По образному сравнению Мартина Принга (Martin Pring), индикаторы тенденций и осцилляторы – это следы, оставленные человеком и его собакой. След хозяина выстраивается в сравнительно прямую линию как у индикатора тенденций. След собаки отклоняется от тропы на длину поводка, как у осциллятора. Натянув поводок до предела, собака, по всей вероятности, ринется в другую сторону. Удалившись от хозяина на длину поводка, собака обычно делает разворот. Обычно, но не всегда. Завидев кошку, она, рванувшись за ней, может сбить хозяина с пути. Так что к показаниям осцилляторов нужно относиться осторожно.»

Обращают на себя внимание некоторые различия, например, во фразе «нужно относиться осторожно», отсутствующей в оригинале текста: *«traders need to use judgement when using oscillator signals»*. Если перевести её буквально, получится не самый удачный перевод, слова будут нагромождены друг на друга, можно будет уловить смысл, а получить эстетическое удовольствие от чтения вряд ли получится. Что касается логики, связующей

предложения воедино, она здесь почти отсутствует или является практически незаметной, как отблеск того, чем был преисполнен оригинальный текст. Поэтому текстом эти наспех склеенные несколько предложений назвать вряд ли возможно.

С другой стороны, если слишком часто отступать от норм перевода, то можно получить вместо перевода хорошо обработанный пересказ, который будет передавать общий смысл, а не дословное содержание. В итоге переводчик станет автором нового произведения, основанного на оригинальном тексте, с сохранением самого важного, без чего текст уже потеряет схожесть со своей версией в оригинале.

В целом теории А.А. Яковлева и А.Б.Шевнина оказываются весьма полезны для обучения грамотному, профессиональному переводу. Продолжая исследования в данной области, А.В. Куровский и Т.В. Хахалкина сосредоточились на эрратологическом аспекте перевода зоонимов с английского языка на русский на примере научных текстов по биологии. В статье акцентируется внимание на статистических данных и ключевых моментах, из-за которых в переводе возникают ошибки [Куровский 2003]. Целью их исследования было определение достоверности представленной теории. Можно отметить внимательность и скрупулёзность, с которой проводился анализ результатов исследования. Немаловажно, что по информации, которую предоставляют поисковые системы, ссылаются на неё достаточно часто.

Можно также отметить работу Е.П.Мельниковой «Эрратологический подход и учебная самостоятельность в рамках мотивации будущих учителей при формировании у них иноязычной коммуникативной компетенции», в которой даётся план анализа ошибок в переводе и говорится о самом процессе изучения иностранных языков. В статье рассказывается о личной рефлексии, которая способствует построению своей «Я –концепции» саморазвития иноязычной лингвистической компетенции.

Это лишь немногие работы, посвященные проблемам эрратологии, которые могут оказаться значимыми для повышения профессиональной квалификации практикующих переводчиков, студентов, готовящихся к профессиональной деятельности в этой области и специалистов, сталкивающихся по роду своей деятельности с необходимостью перевода иноязычной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дебрэнн М. Место межъязыковой девиатологии в общей теории ошибок [Электронный ресурс] / М. Дебрэнн. – URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2006/materials/html/debrenne.htm>
2. Куровский А.В. Эрратологический аспект перевода зоонимов с английского языка на русский язык (на примере научных текстов по биологии) / А.В. Куровский, Т.В. Хахалкина // Вестник Томского гос. пед. ун-та. –2013. – № 10 (138). – С. 148-152.
3. Марьянович А.Т. Эрратология или как избежать наиболее неприятных ошибок

- при подготовке диссертации / А.Т. Марьянович. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Вузовская книга, 1999. – 164 с.
4. Мельникова Е.П. Эрратологический подход и учебная самостоятельность в рамках мотивации будущих учителей при формировании у них иноязычной коммуникативной компетентности / Е.П. Мельникова // Вестник Магнитогор. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова. – 2012. – С. 57-59.
 5. Пестова М.С. Роль эрратологии в формировании профессиональной компетенции переводчика / М.С. Пестова // Языковые и филологические исследования. – 2013. – № 1(7). – С. 8-11.
 6. Шевнин А.Б. Эрратология ошибок и переводческих несоответствий / А.Б.Шевнин // Вестник Южно-Уральского гос. ун-та. – 2005. – № 11 (51). – С. 111-113.
 7. Яковлев А.А. Эрратология и перевод / А.А. Яковлев // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 4 (35). – С. 211-212/

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Элдер А. Как играть и выигрывать на бирже [Электронный ресурс] / А. Элдер. Пер. с англ. А. Волкова, М. Волковой. – М.: Диаграмма, 2001. – URL: <http://coollib.com/b/245704>.

**METHODS OF ERRATOLOGICAL ANALYSIS
IN TRANSLATION SCIENCE**

M.G. Shichkina

Ogarev Mordovia State University, Saransk

The article contains the research of several scientific publications which include the analysis of erratological methods in the translational science. Being one of the most important factors of development of erratology, the contemporary translational science widely uses the methods of erratological analysis for determining and correcting mistakes in translation.

Key words: *erratology, translational science, analysis, methods.*

Об авторе:

ШИЧКИНА Мария Геннадьевна – студентка факультета иностранных языков Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П.Огарёва, *e-mail:* maria_shic@yahoo.com.

УДК 81'33

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА КАЛАМБУРОВ

(на материале англоязычных кинофильмов)

Ф.М. Ярмухамедова

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»,
Санкт-Петербург

Статья посвящена анализу проблемы перевода на русский язык каламбуров (игры слов) в англоязычных кинофильмах. Рассмотрены основные виды калам-

бура и модели его построения в оригинале, а также типичные трудности перевода и предлагаемые способы их преодоления, на примере современных англоязычных кинофильмов.

Ключевые слова: *каламбур, игра слов, перевод, фильм.*

Всю историю человечества можно выразить через становление и развитие науки о переводе. По мере ее развития и раскрытия тайн передачи тех или иных слов, фраз или даже целых предложений при переводе все большее внимание уделяется передаче не только основного смысла текста, но и передаче использованных в нём стилистических приёмов. Одной из самых сложных для переводчика проблем при переводе была и остаётся до сих пор передача каламбура.

В данной статье принимается следующее определение каламбура: «каламбур (фр. *calembour*) – шутка, основанная на использовании слов, сходных по звучанию, но разных по значению, или на использовании разных значений одного и того же слова; игра слов» [Кузнецов 2000: 411], в котором подчёркивается, что каламбур и «игра слов» принимаются синонимами

Каламбур представляет многогранный лингвистический образ, который при его передаче сталкивает различные культуры, уровни развития личностей, употребивших каламбур, традиции и ценности. Само понятие словесной игры/каламбура до сих пор считается «одной из наименее освещённых тем в западной и российской риторике» [Москвин 2011: 35].

При передаче каламбура от переводчика требуются не только хорошие знания способов перевода, но и часто креативность в сочетании тех или иных морфем, слов и т.п., которая необходима, чтобы создать новый каламбур, но при этом не потерять основной смысл микроконтекста или макроконтекста, который связан с данным каламбуром определённым изобразительным рядом или фоном повествования.

В данной статье рассматриваются проблема перевода каламбуров в англоязычных кинофильмах, а также средства и способы его интерпретации в переводах на русский язык.

Известно достаточно большое количество научных работ, как отечественных так и зарубежных, посвящённых анализу этого стилистического приёма и его перевода в литературоведении, в частности, за последние годы это работы отечественных авторов П.А. Колосовой, Л.А. Сазоновой, Н.А. Штырхуновой, Н.В. Якименко. Однако исследований сущности и функций каламбура в аудиомедиаальных текстах и особенно способов его перевода на русский крайне мало, что и определяет актуальность данного исследования. Среди отечественных работ последних лет, посвящённых этой теме, можно назвать труды В.Е. Горшковой, А.П. Ерошина, Р.А. Матасова.

В фильмах, особенно в комедиях, часто встречаются шутки, основанные на игре слов. Межъязыковая передача этого приема представляет значительные трудности для кинопереводчика, поскольку перед ним стоит непростая

задача: сделать смешную англоязычную шутку, основанную на игре слов английского языка, понятной русскоязычному зрителю. А.П. Чужакин и П.Р. Палажченко сформулировали правила, которым должен следовать переводчик при работе со сценарием: «не снизить общее художественное восприятие, не исказить замысел автора, качество диалогов, речевые характеристики (по возможности), сохранить стиль, передать аромат эпохи и индивидуальность – почетная, но нелегкая миссия» [Чужакин 2004: 38].

Материалом для данной статьи послужили тексты сценариев англоязычных кинофильмов конца XX – начала XXI вв.: детские – *Adventures of Rocky and Bullwinkle (Приключения Рокки и Булвинкля, 2000)*, комедии – *Jeeves and Wooster (Дживс и Вустер, 1990)*, мультфильмы – *Chicken Run (Побег из курятника, 2000)*, *Shrek 1, (Шрек 1, 2001)* и др., а также их аудиомедиальные переводы на русский язык.

Выбор материала для исследования обусловлен тем, что в настоящее время перевод детских кинофильмов и мультфильмов представляет собой весьма важную отрасль творческого и коммерческого перевода, так в большинстве своем они ориентированы на более широкий круг зрителей, т.е. не только на детей, но и на их родителей, которые видят в мультфильмах свои образы и понимают юмор киногероев более широко, т.е. открывают второй план сказанных слов.

В предыдущей статье автора анализировались различия в переводе каламбура в художественном тексте и в кинофильме и отмечалось, что киноперевод каламбура – это гораздо более сложный процесс, «что связано с необходимостью совмещать вербальный и визуальный ряды и сохранить стилистику устной речи при передаче диалогов и монологов персонажей» [Ярмухамедова 2014: 266]. Следовательно, перед кинопереводчиком, который берется переводить фильмы, стоит очень сложная задача – адекватно передать все реплики персонажей, отразить их особую манеру говорения, использования тех или иных присущих сугубо данному персонажу словечек, присказок и/или каламбуров. Особенно сложную задачу представляет перевод каламбуров, поскольку в кинофильмах на все произнесенные реплики одного героя идет визуальная реакция другого, в которой последний персонаж или смеется, давая понять зрителю, что понял каламбур, или непонимающе смотрит на произнесшего эту реплику персонажа, или же за кадром раздается смех, как это обычно происходит в ситкомах или некоторых комедиях. Такой вид каламбура можно назвать визуальным или наглядным, поскольку в таком случае переводчик обычно не может использовать замену образов каламбура, так как видеоряд ограничивает возможности перевода каламбуров, поэтому в основном переводчик вынужден опускать каламбур, передавая только содержание реплик.

В данной статье рассматриваются примеры использования каламбура, основанного на обыгрывании полисемии слов; омофонии; созвучии; омони-

мии; обыгрывании морфемного состава слова; обыгрывании отдельного слова в фразеологизме; обыгрывании прямого и переносного значений фразеологизма.

В одном из эпизодов фильма *Adventures of Rocky and Bullwinkle* у Буллвинкля с Рокки завязывается следующий спор, который строится на обыгрывании полисемии:

BULLWINKLE: Rocky's *right*, Karen.

And two rights don't *make a wrong*.

ROCKY: Bullwinkle, that's not what you mean.

BULLWINKLE: You mean two rights do make a wrong? I always thought two *rights* made a U-turn.

БУЛЛВИНКЛЬ: Рокки, прав, а кто дважды *прав*, у того больше *прав*.

РОККИ: Буллвинкель, не перевирай поговорку.

БУЛЛВИНКЛЬ: По-твоему у того меньше прав? Что если два раза *направо*, то получится разворот.

В данном диалоге обыгрывается многозначное слово *right* 1. (*adj.*) – правильный, справедливый, верный; 2. (*n.*) – право; 3. поворот направо.

В русском варианте удалось сохранить всю связку вытекающих один из другого каламбуров, так как английское слово *right* и русские «*право, прав, направо*» содержат в себе всю нужную семантическую палитру.

В фильме *An Ideal Husband* (*Идеальный муж*, 1999) сын использует каламбур, чтобы подчеркнуть отношение отца к нему.

FATHER: I'm afraid I don't *follow* you there at all.

GORING: Well, as far as I can make out, you seem to *follow* me everywhere, Father.

ОТЕЦ: Не *понял* вашей мысли.

ГОРИНГ: Посмею заметить, вы *следуете* за мной повсюду, отец.

В каламбурной форме лорд Горинг подчеркивает тот момент, что его отец все время нудит на одну и ту же тему и выбирает для этого самое неподходящее время. В данном примере в первой реплике глагол *to follow* используется в переносном значении: *to understand* (понимать, постигать), тогда как во второй реплике этот глагол используется уже в прямом значении: *to go after* (следовать, идти сзади). По нашему мнению, перевод неудачен, так каламбур не передан, и связь между репликами отсутствует. Чтобы сохранить игру слов, можно было бы её перевести следующим образом:

ОТЕЦ: Я не *уследил* за вашей мыслью.

ГОРИНГ: Посмею заметить, вы *следите* за мной повсюду, отец.

В одной из серий *Jeeves and Wooster* встречается следующий каламбур, основанный на полисемии слова *recognise*:

MRS. TROTTER: It's a scandal, of course, that Mr. Trotter has never been *recognised*.

WOOSTER: I *recognised* him straight away.

МИССИС ТРОТТЕР: Возмутительно, что мистера Троттера никто *не признает*.

ВУСТЕР: Я сразу его *узнал*.

MRS. TROTTER: No... In the honours list, Mr. Wooster.

МИССИС ТРОТТЕР: Нет, я говорю о Табеле о рангах, мистер Вустер.

Вустер не понял, что миссис Троттер под словом *recognise* имела в виду «признавать» (например, чьи-то заслуги), а не «узнавать», как это понял он.

Переводчик заменил в переводе слово *recognise* двумя его словарными переводческими соответствиями, которые, будучи паронимами в русском языке, не являются омонимами. В результате в переводе не получилось так же ярко передать каламбур.

В одном из эпизодов кинофильма *Adventures of Rocky and Bullwinkle* судья зачитывает главным героям приговор:

JUDGE: The defendants are charged with: grand theft auto – one count; breaking out of jail – one count; impugning the character of a prison guard – one count; reckless driving – four counts; talking to the audience – five counts; criminally bad punning – 18 counts.

BULLWINKLE: And three *dukes* and seven *earls*!

СУДЬЯ: Подсудимые обвиняются: угон машины – один *случай*. Побег из тюрьмы – один *случай*. Недовольство исполнением роли охранника – один *случай*. Опасное вождение – четыре *случая*. Обращение к зрителям – пять *случаев*. Преступно тупые шутки – семнадцать *случаев*.

БУЛЛВИНКЛЬ: На *случай* надейся, а сам не плошай.

Игра слов построена на полисемии слова *count* – 1. (юр.) пункт обвинительного акта и 2. граф, что и обыгрывается Буллвинклем во фразе «*И три герцога и семь пэров*». В русском переводе игра слов строится на другом образе: слове *случай*, которое обыгрывается в русской поговорке «На *случай* надейся, а сам не плошай». Переводчик, таким образом, сохранил каламбур, применив для перевода прием целостного преобразования.

Летучая мышь в фильме *Anastasia* (*Анастасия*, 1997) пытается утихомирить злобного Распутина, на что тот отвечает:

RASPUTIN: You're right. I am calm. I am *heartless*. I have no feelings whatsoever.

РАСПУТИН: Да, ты прав. Смерим страсти. Я спокоен. Я равнодушен.

При этих словах его голова проваливается внутрь его грудной клетки, в которой нет сердца и других органов. В современном английском языке слово *heartless* употребляется только в переносном значении «бессердечный; бездушный; жестокий», но в данном контексте оно обыгрывается с его прямым значением «без сердца». Переводчику не удалось отразить игру слов, и он просто использовал прием опущения для всего предложения *I am heartless*.

В фильмах были также выявлены каламбуры, построенные на явлении омофонии или близком звучании слов. Например, в мультфильме *Adventures of Rocky and Bullwinkle* встречается следующий каламбур:

LEWIS: Don't you guys know about *faxes*?

MARTIN: Yeah, don't you know about *E-mail*?

BULLWINKLE: Sure. A *fax* is a little red critter... that steals geese and chickens. Half of them are *males* and the other half are *e-males*.

В данном примере игра слов построена на омофонии таких слов, как *mail* (почта) и *male* (самец; мужской; мужского пола). В переводе игра слов передана с помощью ударения *ка́бель* и *коб ёль*. В этом диалоге также присутствует игра слов, основанная на обыгрывании созвучия слов *fax* и *fox*, чего нельзя сказать о словах «лиса» и «факс». Переводчик фильма постарался не только сохранить игру слов, но и как можно ближе передать ее в переводе, подобрав созвучные слова «факс» и «фас» и сохранив при этом образ лисы.

Сколекс, главный злодей в фильме *Inspector Gadget* (*Инспектор Гаджет*, 1999), подбирает себе новое прозвище:

SCOLEX: I deserve a dashing *appellation*.

KRAMER: Dashing *Appalachian*? What is that, a hillbilly with a tuxedo?

ЛЬЮИС: Вы знаете что такое *факсы*?

МАРТИН: Про *ка́бель* слышали?

БУЛЛВИНКЛЬ: Конечно, *факс* – это команда гончей собаке, чтобы она ловила лису. Половина собак – суки, половина *кобели*.

СКОЛЕКС: Я заслужил шикарный *псевдоним*...

КРАМЕР: Шикарный *пилигрим*?.. это как бродяга в смокинге?

В оригинале каламбур построен на созвучии слов *appellation* (прозвище, кличка) и *Appalachian* (Аппалачский). Перевод, на наш взгляд, не совсем удачен, так как слова «псевдоним» и «пилигрим» можно с большой натяжкой назвать созвучными. Предлагается следующий перевод:

СКОЛЕКС: Я заслужил шикарный *псевдоним*...

КРАМЕР: Шикарный *пёс в деним*?.. как это – пёс в смокинге из денима?

В фильме *Pulp Fiction* (*Криминальное чтиво*, 1994) одна из героинь рассказывает анекдот:

Three tomatoes are walking down the street: Poppa tomato, Momma tomato, and Baby tomato. Baby tomato starts lagging behind and Poppa tomato gets really angry; goes back and squishes him, says, «*Ketchup*».

Идут папа-помидор, мама-помидор, сын-помидор. Сын всё время отстаёт, отец подходит, наступает на него и говорит:

– Не отставай, *кетчуп*.

Весь анекдот построен на лексико-грамматических омонимах: существительном *ketchup* – кетчуп и фразовом глаголе *catch up* - нагонять; идти в ногу. При переводе смысл оригинального анекдота теряется.

В одном из эпизодов мультфильма *Chicken Run* (*Побег из курятника*, 2000) петух Рокки потягивает напиток, затем вырывает перо из своего хвоста и, вставляя его в напиток, произносит:

ROCKY: *Cocktail!*

РОККИ: Смотрите, *коктейль*.

В данном примере обыгрываются сложное слово *cocktail*, являющееся названием напитка, и составляющие его компоненты: «петух» + «хвост». В переводе передано название напитка при помощи транскрипции, но визуальная игра слова потерялась, что не дает возможности русскому зрителю оценить как оригинальную игру слов, так и проследить ее этимологию.

Ниже приведен пример из мультфильма *Shrek* (Шрек 1, 2001), в котором исходный каламбур основан на обыгрывании морфемного состава слова *brimstone* (комовая сера; самородная сера), где *stone* - камень, косточка.

DONKEY: Don't be talking about it's the *brimstone*. I know what I smell. It wasn't no *brimstone*. It didn't come off no *stone* neither.

ОСЕЛ: Не надо мне про *серу* рассказывать. Я знаю, что я нюхал. Это не *сера* была. Ничего *серого* я не видел.

В переводе каламбур передан приемом компенсации с заменой образа *stone* на «серый»; при этом каламбур строится на созвучии слов «сера» – «серый».

В мультфильме *Shrek1* на Осли просыпается летающий порошок, и Осел взлетает, произнося при этом следующую речь в ответ на реплики зевак:

MAN 1: He can fly!

МУЖЧИНА 1: Он может летать!

MAN 2: He can talk!

МУЖЧИНА 2: Он-таки может говорить!

DONCKEY: Ha, ha! That's right, fool! Now I'm a flying, talking donkey. You might have seen a *housefly*, maybe even a *superfly*, but I bet you ain't never seen a *donkeyfly*.

ОСЕЛ: Ха-ха! Точно, болван! Теперь я летающий говорящий осел. Вы, наверное, видели *мух домашних*, может, даже, каких-нибудь *мега-мух*, но готов поспорить, что *мух размером с осла* вы в жизни не видели.

В данном примере каламбур построен на обыгрывании элементов составного существительного: *housefly* – муха комнатная, которое Осел превращает в *superfly*, а затем и вовсе в таинственное насекомое *donkeyfly*.

В переводе обыгрываемые слова оригинала переданы с помощью смешанного перевода: калька + метонимия (*superfly* – мега-мух) и описательного перевода (*donkeyfly* – муха размером с осла). По нашему мнению, данный каламбур можно было передать с помощью замены образов следующим образом:

ОСЕЛ: Вы, наверное, видели *стрекоз*, может, даже, каких-нибудь *стрекозлов*, но готов поспорить, что *стрекоз-ослов* вы в жизни не видели.

В данном примере, заменив образ (муху на стрекозу) без потери смысла с помощью приема компенсации, удалось бы сохранить игру слов, которая так же ярко и красочно воспринималась бы на языке перевода.

Яркий комический эффект создает игра слов, основанная на обыгрывании фразеологизмов. В одной из серий *Jeeves and Wooster* между Вустером и

миссис Родерик состоялся следующий диалог:

MRS. RODERICK: He (Sir Roderick) had an urgent call from the Bishop of Hackney.

WOOSTER: Ah! The old Bish *got a few pages stuck together*, did he?

MRS. RODERICK: My husband is not in the *book trade*, Mr. Wooster, he is a well-known nerve specialist.

МИССИС РОДЕРИК: Ему (сэру Родерику) срочно позвонил епископ из Хекни.

ВУСТЕР: У старика, наверное, *с крышей что-то не в порядке*.

МИССИС РОДЕРИК: Мой муж не *занимается крышами*, он известный психиатр.

В оригинале каламбур основан на возможности двоякой интерпретации фразы *get a few pages stuck together* – 1. в переносном значении (сойти с ума, рехнуться, крыша поехала) и 2. в прямом (склеить страницы). Замена образа в переводе («крыша» вместо «страниц») позволила удачно обыграть прямое и переносное значения этого слова.

Анализ рассмотренных примеров демонстрирует то, что каламбур – один из самых сложных стилистических тропов для перевода. В живом английском языке использование словесной игры позволяет блеснуть интеллектуальным юмором, ослабить напряженность ситуации, привлечь внимание и т.п. Каламбуры демонстрируют красоту и выразительность языка, открывая всю красочную и разнообразную палитру средств и приемов, используемых для их создания.

Сравнение оригинала каламбура и его перевода подтверждает утверждение лингвистов, что не существует строгих правил его перевода, так как в каждом конкретном случае переводчик придумывает свои варианты перевода каламбуров, проявляя смекалку, понимание языка и креативность мышления. При этом используется практически всё разнообразие приемов передачи каламбура в переводе: транскрипция/транслитерация, смешанный перевод, описательный перевод, компенсация, целостное преобразование и, наконец, опущение.

Для выбора правильного приема перевода переводчик должен решить для себя: что сохранить при переводе – форму или содержание исходного каламбура, так как сохранение того и другого является редким исключением. Если сохранение формы является приоритетной задачей, то переводчик вынужден чаще всего прибегать к замене образа, чтобы сохранить игру слов. В любом случае выбор остаётся за переводчиком, главная задача которого – достижение адекватного перевода, т.е. осуществление межкультурной адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Москвин В.П. Каламбур: приемы создания и языковая основа / В.П. Москвин // Русская речь. – М.: Наука, 2011. – № 3. – С. 35-42.
2. Чужакин А.П. Мир перевода-1: Introduction to Interpreting XXI / А.П. Чужакин, П.Р. Палажченко. – Изд. 6-е, доп. – М.: Р. Валент, 2004. – 224 с.
3. Ярмухамедова Ф.М. Проблема перевода каламбуров в названиях англоязычных

кинофильмов / Ф.М. Ярмухамедова / Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 28. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. – С.265-272.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

4. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.

**TO THE PROBLEM OF TRANSLATING PUNS
(BASED ON ENGLISH LANGUAGE FILMS)**

F.M. Yarmukhamedova

National Mineral Resources University «Mining University», St. Petersburg

The article analyzes the problem of translating into Russian the puns (word-plays) from English language films. Different kinds of puns and their structural patterns are considered as well as typical translation difficulties and the ways to overcome them, on the examples of modern English language films.

Key words: *pun, wordplay, translation, film.*

Об авторе:

ЯРМУХАМЕДОВА Флюра Махмудовна – кандидат технических наук, доцент кафедры иностранных языков Национального минерально-сырьевой университета «Горный», *e-mail:* floraspb@hotmail.com.

СОДЕРЖАНИЕ

Методика преподавания иностранного языка

<i>Арканова Т.А., Ю.В. Трофимова.</i> Реализация принципов дифференцированного и индивидуального подходов при интерактивном обучении иностранному языку на основе мультимедийных программ.....	4
<i>Войнова Ж.Е.</i> Пути формирования грамматической компетенции бакалавров - будущих учителей английского языка в рамках курса «Практическая грамматика».....	9
<i>Волкодав Т.В.</i> Интерактивный режим подготовки бакалавров-теологов на занятиях по английскому языку (на примере работы со студентами православной Екатеринодарской духовной семинарии)..	17
<i>Гончарова М.А., В.Н.Никитин.</i> Изучение различных грамматических концепций как условие подготовки бакалавров к профессиональной деятельности в качестве преподавателей немецкого языка.....	24
<i>Гречушников Т.В.</i> Массовое (высшее) образование: вопросы и парадоксы.....	29
<i>Грищенко В.Д.</i> Аппликационный этап обучения межкультурной коммуникации в языковом вузе	35
<i>Денисов К.М.</i> Метаязыковые подходы к обучению фонетике иноязычной речи.....	40
<i>Зеркина Н.Н., Е.А.Ломакина.</i> Формирование системы общечеловеческих ценностей современных студентов средствами английского языка.....	46
<i>Ивинских Н.П.</i> Метафорическая модель «ЕДА» в методическом дискурсе.....	51
<i>Ивлева А.Ю.</i> Особенности языковой подготовки бакалавров, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение» на младшем этапе обучения.....	54
<i>Калашикова О.А.</i> Обучение английскому языку с использованием мультимедийных средств в военном вузе.....	62
<i>Копылова Н.А.</i> Использование деловых игр на занятиях по иностранному языку в технических вузах.....	67
<i>Краснощечкова Г.А.</i> Роль преподавателя в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов инженерных специальностей.....	72
<i>Лызлова И.А.</i> Формирование творческого воображения студентов технического университета средствами иностранного языка.....	78
<i>Мальшиева А.В.</i> Поиск новых видов интерактивных занятий по иностранному языку	82
<i>Нечаева И.Ю.</i> Проблемы профессионально-ориентированной иноязычной подготовки будущего специалиста.....	88
<i>Плеханова Н.А.</i> Методическая составляющая профессиональной ком-	

петенции бакалавра-филолога.....	92
<i>Терновых Т.Ю.</i> Об основных принципах обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского на языковых факультетах.....	96
<i>Фатуева С.А.</i> Потенциал мультимедийных технологий в формировании языковых навыков студентов.....	100
<i>Лингвистические аспекты иностранных языков</i>	
<i>Белогова Т.Ю.</i> Англосаксонская грамота как прототип современного английского юридического текста.....	106
<i>Вансяцкая Е.А.</i> Способы выражения отрицательных эмоций при диалогическом общении с взрослыми коммуникантов-девочек (на материале англоязычной художественной литературы).....	111
<i>Васильева А.С., Т.Н. Разуваева.</i> Основные конверсионные модели в современном английском языке (на материале романа «The Wedding» Николаса Спаркса).....	117
<i>Дронова Н.П.</i> Топологические характеристики времени в номинациях немецкого языка XVI века.....	121
<i>Кароннова С.А.</i> Стилистическая организация речи персонажа в романе Э.М. Ремарка «Три товарища».....	126
<i>Катермина В.В.</i> Эмоции в художественном тексте.....	134
<i>Кузьмич Н.Г.</i> О некоторых произносительных особенностях швейцарского варианта стандартного немецкого языка.....	140
<i>Молчанова А.С.</i> Особенности текстовой реализации категории «ПАМЯТЬ»: статический аспект (на материале немецкоязычных автобиографий).....	147
<i>Новикова Ю.Г.</i> Синкретизм выразительных средств в прозе С.Жермен (на примере романа «Chanson des mal-aimants»).....	154
<i>Прокутина Е.В.</i> Глагольное словообразование на основе английских заимствований в нестандартной лексике современного русского языка.....	158
<i>Радченко Е.Н.</i> Текстемы, содержащие конститuent PAЗ, в структуре отношений одновременности в русском языке и варианты их передачи	

на немецком языке.....	16
	4
<i>Сатковская О.Н.</i> К вопросу о гибридном словообразовании в современном немецком языке.....	16
	9
<i>Фролова Ю.Б.</i> Источники интертекстуальных включений в кинотексте французской комедии «Астерикс и Обеликс: миссия Клеопатра»	17
	5
<i>Шумилина О.С.</i> Об одном классе окказиональных лексических единиц английского языка.....	18
	2
Теория языка	
<i>Ивлева И.Ю.</i> Комментарий к теории словообразования.....	18
	8
<i>Миронова Д.А.</i> Трансформированное прецедентное высказывание в заголовках медиатекстов как экспрессема, символ и паратекст.....	19
	3
<i>Новгородов И.Н.</i> Об устойчивом словарном фонде азербайджанского языка	19
	9
<i>Пиксендеева В.Г.</i> Когнитивные подходы в вопросе интерпретации пространственно-временного концепта.....	20
	4
<i>Смокотин В.М., С.К. Гураль.</i> Взаимоотношения языка и культуры и этнокультурная идентичность в процессе становления языка всемирного общения	21
	0
<i>Татарникова И.В., Е.В. Шереметьева, О.А. Асютина.</i> Фоностилистические аспекты лингвистического анализа.....	22
	0
<i>Щекотихина И.Н.</i> Специфика представлений о внутренних основаниях речевой деятельности человека в контексте разных исследовательских традиций.....	22
	6
Переводоведение	
<i>Бутусова А.С., И.В. Макарова.</i> Немецкие мифолексемы, обозначающие домашних духов, и способы их перевода (на материале лексикографических источников).....	24
	2
<i>Григорьева Г.Е.</i> Стратегия перевода кинодискурса	24
	6
<i>Демидова Г.В.</i> Проблема стандартизации терминологии переводоведения.....	25

ния.....	1
<i>Дубинская М.В.</i> «Грамматическая полифония» и её перевод: к постановке проблемы (на материале романа <i>Алена-Фурнье «Большой Мольн»</i>).....	25
	5
<i>Карапетян М.В.</i> Методологические основы интерсемиотического перевода.....	26
	3
<i>Львова Ю.А.</i> Транспозиция метода: Теофиль Готье в переводах Николая Гумилева.....	26
	8
<i>Масленникова Е.М.</i> Выбора текста как «нулевой» этап деятельности переводчика	27
	2
<i>Самарина И.В., А.А. Рогинская.</i> Детективный дискурс в рамках современного переводоведения	28
	1
<i>Шичкина М.Г.</i> Методы эрратологического анализа в переводоведении	28
	7
<i>Ярмухамедова Ф.М.</i> К проблеме перевода каламбуров (на материале англоязычных кинофильмов).....	29
	1