

**ФБГОУ ВО «Саратовский государственный национально-исследовательский  
университет имени Н.Г. Чернышевского»**

## **Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации**

*Материалы докладов VIII Международной конференции  
«Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации»  
25-26 февраля 2016 года*

**ИЦ «Наука»  
2016**

УДК 81' 1 (063)  
ББК 81'2 я 43  
И 68

**Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации:**  
Материалы докладов VIII Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-26 февраля 2016 года) – Саратов: ИЦ «Наука», 2016. – 508с.

ISBN 978-5-9999-2663-0

**Редакционная коллегия:** проф. Назарова Р.З., доц. Спиридонова Т.А.(отв. редактор), доц. Александрова, доц. Ланцова Л.К., доц. Никитина Г.А., доц. Метласова Т.М., доц. Присяжнюк Т.А., доц. Тупикова С.Е., доц. Калинина Е.А., доц. Коноплева Н.Н., доц. Мухина Ю.Н., доц. Сосновцева Т.И., доц. Хижняк И.М., ст. преп. Горбунова Е.Н., ст. преп. Зилова Е.В., ст. преп. Федорова Е.Ю., ст. преп. Тернова Л.Н., ст. преп. Тернова Н.В., асс. Акивкина Е.В., асс. Белова О.В., асс. Золотарев М.В., асс. Пальгова З.Ю., асс. Шер Д.К., Владимирова М.С. (техн. редактор), Михеева А.И. (техн. редактор)

В сборнике представлены материалы докладов VIII Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации». Статьи сборника посвящены актуальным проблемам языковой и речевой межкультурной коммуникации, лингвокультурным и когнитивным аспектам языка, функционированию языковой личности в речевой коммуникации. Кроме того, в сборник также вошли статьи по актуальным проблемам перевода, рассматриваемым в аспекте межкультурной коммуникации, статьи по теоретическим и прикладным аспектам преподавания иностранных языков.

*Сборник содержит научные исследования ученых Российской Федерации и стран ближнего и дальнего зарубежья, а также публикации студентов. Сборник предназначен для преподавателей, студентов и аспирантов.*

ISBN 978-5-9999-2663-0

©Коллектив авторов, 2016  
©Саратовский Государственный Университет  
имени Н.Г. Чернышевского, 2016

## Содержание

### Раздел 1. Лингвокультурные, лингвокогнитивные и социолингвистические аспекты коммуникации

<b>Hartmut Froeschle</b> Die Wolga-Thematik in der rußlanddeutschen Literatur der letzten Jahrzehnte: von Victor Klein und Dominik Hollmann zu Viktor Heinz.....	7
<b>Munkhbayar Natar</b> Einfluss der Körpersprache beim Fremdsprachenlernen Körpersprache richtig deuten.....	26
<b>Банникова И.А.</b> Два текста – две культуры: Чехов и Джейлан.....	33
<b>Викторова Е.Ю.</b> Вспомогательные коммуникативные единицы и тип передаваемой информации.....	38
<b>Гаврилова А.А.</b> Использование модальных слов в письменном изложении текстов на немецком языке.....	43
<b>Гришаева Л.И.</b> Комплекс медиатекстов как особое текстосинтаксическое образование?.....	48
<b>Елисеева Е.А.</b> Презентация языковой личности персонажа в романе Э.М. Ремарка «Жизнь взаимы».....	56
<b>Живокина М.А.</b> Схема как структура представления знаний, объективируемая собирательными существительными (на материале английского языка).....	61
<b>Жигалина Е.А.</b> Современные американские семейные ценности и стилистические средства их репрезентации (на материале сериала "Отчаянные домохозяйки").....	65
<b>Злов В.В.</b> Особенности функционирования обценной лексики в американском варианте английского языка.....	70
<b>Ильичева И.Л.</b> Специфика лингвокультурного кода в СМИ.....	78
<b>Калинкин А.А.</b> Лингвистический компонент социальной реальности киберпространства.....	82
<b>Коноплева Н.Н.</b> Духовная поэзия Джона Донна как квинтэссенция его религиозной прозы.....	86
<b>Кузьмина В.В., Чусяева Е.А.</b> Лингвистическая обусловленность коммуникативных рисков.....	91
<b>Кулаков А.Е.</b> Стилистические средства создания образа Розы Уиме в пьесе Мишеля Трамбле «Les belles-sœurs».....	96
<b>Лашкова Г.В.</b> Африкаанс как результат полилингвизма. К истории возникновения и функционирования.....	101
<b>Матяшевская А.И.</b> Лингвокультурные особенности использования сниженной лексики в канадской газете National Post.....	106
<b>Менг К., Протасова Е.</b> Четверть века в Германии: социокультурная интеграция и сохранение русского языка в семьях российских немцев.....	111
<b>Минор А.Я.</b> Диалекты как одно из средств коммуникации в Германии.....	121
<b>Могилевич Б.Р.</b> Английский язык как механизм конструирования глобальной социальной реальности.....	127
<b>Мухина Ю.Н.</b> Construction of the Content Space of Lexically Modified Idioms.....	130
<b>Мясникова Н.А., Крякина Н.Л.</b> The Novel "Nineteen Minutes" by Jodi Picoult: Peculiarities of the XXI Century Prose.....	137
<b>Никитина Г.А., Полякевич Е.А.</b> Сравнительный лингвостилистический анализ сказки Фрэнка Баума «The Great Wizard of Oz» и сказочной повести А.М. Волкова «Волшебник изумрудного города».....	140
<b>Осокина Н.Ю.</b> О некоторых случаях экспрессивного использования глаголов to happen / случаться в английском и русском языках.....	148

<b>Пальгова З.Ю., Ющенко Ю.Е.</b> Специфика пунктуации в современной интернет-коммуникации.....	154
<b>Петрищева Е.И.</b> Семантика терминов родства (на материале разговорной лексики английского и немецкого языков).....	157
<b>Повторуха Н.В.</b> Метрологическая лексика со значением приблизительного количества (на материале немецкого и украинского языков).....	162
<b>Путрова М.Д.</b> Паремии в межкультурном диалоге.....	168
<b>Пятковская Е.С.</b> Элемент оценки в искусствоведческих текстах.....	172
<b>Рамзаева П.С., Пальгова З.Ю.</b> Фразеологизмы с колоративным компонентом «красный» в английском, русском и китайском языках.....	178
<b>Рэнчин Батсурэн, Хонгорзул Ганхуяг</b> Разновидности кодов культуры в английском, русском и монгольском языках (на материале фразеологических единиц с компонентами-соматизмами «рука» и «нога»).....	183
<b>Рязанова Е.В.</b> К вопросу влияния фольклорных образов на формирование культурных стереотипов.....	188
<b>Сипакова И. Н.</b> Темпоральное значение настоящего в грамматических формах будущего времени.....	196
<b>Смирнова Н.Ю.</b> Проблемы текстовой референции в спонтанной монологической речи.....	201
<b>Сосновская А.А.</b> Основные принципы метафоризации в сленге (на материале русского и английского языков).....	207
<b>Тетюев Л.И.</b> История научного исследования немецко-поволжских диалектов.....	213
<b>Тупикова С.Е., Овчинникова А.В.</b> Лингвистические способы манипулятивного воздействия в англоязычных рекламных текстах.....	219

## **Раздел 2. Проблемы дискурса в аспекте межкультурной коммуникации**

<b>Александрова Т.Н.</b> Derivation as a Tool of a Borrowed Word Frame Structure Activation in Discourse.....	225
<b>Бирюкова М.С.</b> Интерпретационные механизмы когнитивных ситуаций в современном художественном англоязычном дискурсе.....	231
<b>Дубровская О.Г.</b> Изучение дискурса с точки зрения социокультурного подхода.....	238
<b>Золотарев М.В.</b> Модель дискурс – анализа прецедентных феноменов.....	244
<b>Кузьмичева И.А.</b> Роль концептуальной метафоры «политическое сотрудничество – любовные/ брачные отношения» в современном англоязычном политическом медиадискурсе.....	249
<b>Леонова Е.В.</b> Языковые маркеры автокоммуникативности в дневниковом дискурсе.....	256
<b>Мельниченко И.И.</b> Операция российских ВКС в Сирии в зеркале британских медиа (на материале заголовков).....	261
<b>Семухина Е.А.</b> О концептуальных основаниях некоторых типов дискурса французских СМИ.....	267
<b>Ступина Т.Н., Маскарова Т.А.</b> Концепт «ГЛУПОСТЬ» в немецком юмористическом дискурсе (на материале бытовых анекдотов).....	273
<b>Тимофеева Н.П.</b> Специфика моделирования рекуррентных концептов экономико-правового пространства.....	277
<b>Усанова К.В.</b> Лингвокогнитивные особенности репрезентации эмоционального интеллекта в эпистолярном дискурсе.....	285
<b>Харламова Т.В.</b> Развенчание мифов в политическом медиа-дискурсе (на материале современной британской прессы).....	291

<b>Шамаева А.С.</b> Языковые средства персуазивности в политическом дискурсе (на материале публичных выступлений Хилари Клинтон).....	297
<b>Шер Д.К.</b> Self- and Other-Presentation as an Inherent and Variable Pragmatic Property of English Political Discourse.....	302
<b>Юртаева Е.С.</b> Характеристики виртуальной языковой личности в коммуникативном пространстве Интернет-дискурса.....	308

### **Раздел 3. Проблема перевода в аспекте межкультурной коммуникации**

<b>Ina'm Ibrahim Khalil Shakhatreh</b> The Role of Interpreter in Intercultural Communication Score as Mental Health Therapy.....	314
<b>Базылева Р.М.</b> Анализ ошибок при переводе профессионально-ориентированных текстов.....	319
<b>Банатова Н.В., Хижняк И.М.</b> Особенности перевода молодежного музыкального сленга с английского на русский язык.....	325
<b>Горина Н.Н.</b> Проблемы перевода немецкоязычных инвективных обозначений человека на русский язык.....	330
<b>Метласова Т.М.</b> Лингвокультурологические аспекты перевода имен собственных с русского языка на английский англоязычным переводчиком в историческом тексте.....	335
<b>Полтавская В., Ланцова Л.К.</b> Гендерный аспект при переводе художественного произведения.....	341
<b>Сдобников В.В.</b> Цель перевода: уточнение понятия.....	347

### **Раздел 4. Процесс преподавания иностранных языков и межкультурная коммуникация**

<b>Emily Efland</b> Teaching Cultural Symbols in Literature to Foreign Language Learners.....	356
<b>Брагина Т.В.</b> Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку.....	361
<b>Владимирова М.С.</b> Формирование социокультурной компетенции обучающихся младших классов.....	367
<b>Вражнова И.Г.</b> Метафорическая компетенция в обучении иностранному языку.....	372
<b>Гаврилова А.А.</b> Использование модальных слов в письменном изложении текстов на немецком языке.....	377
<b>Гвоздюк И.В.</b> Теоретические аспекты технологии метода кейсов при обучении английскому языку.....	382
<b>Дубровская О.Н.</b> Teaching through Current Events: Developing Language and Critical Thinking Skills.....	386
<b>Золотарев М.В.</b> Организация языковых обменов студентов в условиях современных технологий.....	391
<b>Изнаирова Е.Ю.</b> International Educational Programs as the Source for Future Professional Development.....	394
<b>Калинина Е.А.</b> Использование лексического подхода на занятиях по домашнему чтению в языковом вузе.....	398
<b>Карпец Е.В.</b> К вопросам об отборе, качестве и достоверности социокультурного содержания языковых учебников: обзор отечественной и зарубежной литературы.....	403
<b>Клименко Г.А.</b> Использование аутентичных текстов с национально-культурным компонентом в процессе обучения иностранному языку.....	408
<b>Кундик О.И.</b> Использование ресурсов YouTube при обучении устному переводу.....	413

<b>Кучерова Т.Н., Кольцова О.В.</b> Социокультурный компонент на занятиях по немецкому языку как отражение немецкой национальной картины мира.....	418
<b>Ланцова Л.К.</b> К вопросу о месте художественного перевода в обучении иностранному языку.....	421
<b>Ломовцева Д.С.</b> Формирование социокультурной компетенции на уроках английского языка на средней ступени обучения.....	426
<b>Михеева А.И., Тупикова С.Е.</b> К вопросу о гендерном подходе в обучении английскому языку детей младшего школьного возраста.....	432
<b>Назарова Р.З., Никитина Г.А.</b> Conditions Contributing to Efficiency Improvement of the Educational Process when Training Students for Professional Activity.....	438
<b>Небайкина А.В.</b> Психолого-методическое обеспечение профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.....	445
<b>Павлова О.В., Филипченко С.В.</b> Вопросы формирования профессионально-этической культуры студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе.....	449
<b>Присяжнюк Т.А., Тычкова А.М.</b> Дискуссионный клуб для студентов языковых вузов как средство организации внеурочной деятельности.....	455
<b>Смирнова А.Ю.</b> Подготовка студентов неязыковых направлений и специальностей к участию в конкурсах перевода (аспект стихотворного поэтического перевода с английского на русский).....	458
<b>Сосновцева Т.И.</b> Обучение звучащей стороне речи в процессе формирования иноязычной компетенции.....	463
<b>Спиридонова Т.А.</b> Проблемы индивидуализации обучения в рамках компетентного подхода.....	467
<b>Тернова Л.Н.</b> Инновационные формы работы по подготовке студентов к профессиональной деятельности.....	471
<b>Тернова Н.В., Косырева Н.А.</b> Ритмопластическое интонирование как средство обучения иностранному языку в школе.....	476
<b>Хижняк И.М.</b> Роль аудирования в формировании языковой компетенции.....	482
<b>Целовальникова Д.Н.</b> Подготовка студентов неязыковых специальностей к участию в конкурсах перевода (перевод специального текста и афоризмов).....	486
<b>Шилова С.А.</b> Актуализация и совершенствование навыков говорения посредством парной и групповой форм работы.....	491
<b>Филатова Н.П.</b> Текст как фрагмент реальной действительности в современных исследованиях.....	497
<b>Сведения об авторах.....</b>	<b>503</b>

## РАЗДЕЛ 1. ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ, ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

**Hartmut Froeschle**  
*Stuttgart, Deutschland*

УДК: 821.112.2

### **DIE WOLGA-THEMATIK IN DER RUSSLANDDEUTSCHEN LITERATUR DER LETZTEN JAHRZEHNTE: VON VICTOR KLEIN UND DOMINIK HOLLMANN ZU VIKTOR HEINZ**

#### **ТЕМА ВОЛГИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РОССИЙСКИХ НЕМЕЦКИХ ПИСАТЕЛЕЙ: ОТ ВИКТОРА КЛЕЙНА И ДОМИНИКА ГОЛЬМАНА ДО ВИКТОРА ГЕЙНЦА**

В статье речь идет о теме Волги, о реке, которая для российских немцев стала символом их малой Родины. После депортации поволжских немцев и запрета на использование немецкого языка как средства общения, для российских немецких писателей начался период вынужденного молчания, и лишь после частичной реабилитации стали появляться первые литературные произведения немецких писателей. Доминирующими темами литературных произведений стала тоска по утраченной родине и желание вернуться в свои родные довоенные места на Волге. В статье проанализированы литературные тексты трех наиболее репрезентативных авторов: Виктора Клейна, Доминика Гольмана и Виктора Гейнца.

**Ключевые слова:** литература поволжских немцев, тематика и жанры литературных текстов, биографии и анализ творчества поволжских немецких писателей, тема Волги, Родины, тоска по родине, послевоенная литература.

In the article we are talking about the topic of the Volga, the river, which for the Russian Germans became the symbol of their homeland. After the deportation of the Volga Germans and the ban on the use of the German language as a means of communication, a period of forced silence for the Russian German writers began. And only after partial rehabilitation the first literary works of German writers began to appear. The dominant themes of the literary works were the yearning for the lost homeland and the desire to return to their pre-war places on the Volga. The article analyzes the literary texts of the three most representative authors: Viktor Klein, Dominik Hollmann and Viktor Heinz.

**Keywords:** literature of the Volga-Germans, themes and genres of literary texts, biographies and the analysis of creativity of Volga German writers, the theme of the Volga, homeland, homesickness, post-war literature.

Nach der Zwangsumsiedlung der Wolgadeutschen nach Sibirien, Kasachstan und ins Altai-gebiet war es nicht nur bei schwersten Strafen verboten, die deutsche

Sprache zu benutzen, sondern auch, die verlorene Heimat beim Namen zu nennen. Bei der Zwangsarbeit in den Wäldern und den Bergwerken, in den Konzentrationslagern und später in der Zwangsansiedlung mit wöchentlicher Meldung im Kommissariat konnten die Rußlanddeutschen nur hinter vorgehaltener Hand ihre Muttersprache und ihre Erinnerung an die ferne Heimat pflegen. Zwar gab es nach Stalins Tod verschiedene – oftmals den Betroffenen jahrelang unbekannt gebliebene - Dekrete, die das schwere Los der Rußlanddeutschen allmählich erleichterten 1), aber das grundsätzliche Mißtrauen der sowjetischen Behörden und die vielfältige Diskriminierung der Deutschen existierten bis zum Ende der Sowjetunion.

Nach der Periode des erzwungenen Schweigens von 1941 bis 1957, in welcher der öffentliche Gebrauch der deutschen Sprache lebensgefährlich war, als die Rußlanddeutschen dann langsam zunehmend wieder wagten, ihre eigenen Sorgen und Anliegen zu thematisieren, kristallisierte sich ein zentrales Thema ihrer zunächst privaten, denn auch öffentlichen Stellungnahmen heraus: der Wunsch, wie alle anderen Völker der Sowjetunion (etwa die Krimtataren, Kalmüken und die Tschetschenen), denen von Stalin die Autonomie entzogen und die nach Sibirien und Kasachstan in die Verbannung gesandt worden waren, mit ihrer Rehabilitierung auch ihr Staatsgebiet zurückzuerhalten. Im Fall der Deutschen wurde am häufigsten das Gebiet der früheren Wolgarepublik genannt; eine Minderheit wäre – aus Resignation wegen des Widerstrebens der sowjetischen Obrigkeit - auch mit einem anderen kompakten Siedlungsgebiet einverstanden gewesen; aber auch eine solche Lösung erwies sich beim ersten solchen Versuch 1979 in einem Gebiet Kasachstans als undurchführbar, wegen des massiven Widerstands der Kasachen.

Der erste rußlanddeutsche Autor, der die verlorene Wolgaheimat zum Schauplatz einer längeren nostalgischen Erzählung machte (allerdings unter sorgfältiger Vermeidung aktueller oder anstößiger Ereignisse), war Victor Klein mit seinem 1971 in Moskau erschienenen Prosawerk *Die erkämpfte Scholle*. Er galt damals für viele Zeitgenossen als der bedeutendste rußlanddeutsche Autor. Im Jahr 2000 erschien in Slawgorod ein von Nina Paulsen herausgegebener Sammelband über ihn mit dem Titel *Meine Muse blickt mit offenen Augen ins Leben...Zeitgenossen über Victor Klein. Leben und Werk.*2) Darin ist auch Kleins (sehr lückenhafter) autobiographischer Aufsatz enthalten: „Von mir und meinen schriftstellerischen Bemühungen“3)

Er wurde am 29.10.1909 geboren im „großen und schönen Dorfe Warenburg“ (heute Priwolnoje), das etwa 80 km südlich von Saratow auf der Wiesenseite des deutschen Siedlungsgebiets liegt und damals ca. 9000 Einwohner zählte, und verlebte dort seine Kindheit und frühe Jugend. Die überwiegende Mehrheit der Dorfbevölkerung waren Bauern; seine frühesten, ihn ein Leben lang prägenden Erinnerungen gingen auf diese Landbevölkerung und die bäuerlichen Arbeiten zurück. „Als Kind zog ich mit hinaus aufs Feld, hütete Kühe und Schafe oder ritt im Sommer mit meinen Kameraden auf die Nachtweide, wo am Flackerfeuer gruselige Geschichten – eigentlich Dichtung und Wahrheit - erzählt und auch sehr viel Schabernack getrieben wurden. Unvergeßliche Stunden!“4) In der Skizze



„Alexander Weber“ beschreibt Klein Warenburg, den Geburtsort seines Jugendfreundes, des später verleumdeten und verfolgten Volkskommissars für Bildungswesen der ASSRdWD, als einen prosperierenden Ort, in dem als Folge der Stolypinschen Agrarreform neben einer Mehrheit von unbemittelten Bauern schon einige Großgrundbesitzer lebten, in dem in zwei Gemeindeschulen unter der geistigen Obhut der Kirche auf deutsch die Grundlagen des Lesens, Schreibens und Rechnens unterrichtet wurden, während in der Landamts- und Ministerialschule alle Fächer auf russisch unterrichtet wurden. „Das Dorf besaß vier Dampf- oder Feuermühlen, einige Ölschlägereien, ein gutes Dutzend Windmühlen, mehrere Getreidespeicher von enormem Fassungsvermögen, die „Magaziner“, ein Sägewerk, eine Flößholzanlegestelle, fünf größere und kleinere Warenhäuser, eine Schnapsbude („Kawak“ oder Winipolka), eine reiche Bibliothek mit deutschen und russischen Büchern, aber keinen einzigen Klub [...] Vor allem fehlt in der [von Klein geschilderten] ländlichen Idylle die schöne ländliche Kirche, gebaut im Kontor-Stil mit 1200 Sitzplätzen [...] Auch werden die Namen der reichsten Dorfeinwohner verschwiegen, unter denen ... auch Victors Großvater Georg Klein war, der in Warenburg, Seelmann und Krasny-Kut Handelsgeschäfte hatte, die durch ihre reiche Auswahl an Schnittwaren und Lebensmitteln weit und breit bekannt waren.“<sup>5)</sup> Dieser Reichtum sollte dem 1860 in Balzer auf der Bergseite geborenen Georg Klein zum Verhängnis werden. Victors Vater Georg, 1883 in Balzer geboren, galt als frommer, belesener Mann und betrieb neben den kaufmännischen Tätigkeiten der väterlichen Handelshäuser auch Ackerbau und Viehzucht. Die durch den Bürgerkrieg und die Zwangsgetreidebeschaffung für die Rote Armee verarmten, vom Hungertod bedrohten wolgadeutschen Bauern rebellierten im Mai 1921; der Aufstand wurde von bolschewistischen Truppen aus Saratow grausam niedergeschlagen. Victors Vater Georg Klein, dem man ohne Beweise vorwarf, er habe die Aufständischen mit Waffen versorgt, wurde in der Frühe an den Fluß Tarlyk geführt und erschossen. Da seine Frau schon 1919 nach der Geburt des jüngsten Kindes gestorben war, wurden die acht Kinder Georg Kleins nun Waisen. Der Großvater bekam untilgbare Steuern bis zum Bankrott aufgebürdet. „Dann wurde er grausam gefoltert, entkleidet, am Brunnen mit eiskaltem Wasser begossen und in ein kaltes Loch gestoßen, wo er in geistige Umnachtung verfiel. Danach sah man den einstigen Kaufmann, der vielen Arbeit und Brot gab, barfuß in zerschlissener Unterwäsche durch die Straßen schlendern und im Wahnsinn etwas vor sich hinhimmeln oder mit ausgestreckter Hand um Almosen bitten. So brach er in einer kalten regnerischen Herbstnacht neben einem fremden Zaun zusammen und gab den Geist auf.“<sup>6)</sup>

Nach den blutigen Aufständen wurden die Wolgadörfer von Hungertod, Cholera, Typhus, Malaria und anderen Seuchen, darüber hinaus von einer schrecklichen Dürre heimgesucht. Die sechs jüngsten Klein-Kinder fanden Zuflucht bei den Großeltern mütterlicherseits in Wiesenmüller; Victor kam in das ärmliche Kinderheim in Seelmann (heute Rownoje), wo die Ernährung erst durch die Nansen-Hilfe erträglich wurde; den Zöglingen teilte man mit, daß diese Hilfe von Väterchen Iljitsch und der sorgsamem Sowjetregierung kämen. Da Victor zusammen mit Woldemars ältestem Bruder Alexander sieben Jahre lang die

Ministerialschule im Dorf Ministerskaja besuchte, wurde er zu einem häufigen Gast in der Familie Herdt. Hier konnte er in der Hausbibliothek Bücher finden, die ihn faszinierten: Jules Verne, Friedrich Gerstäcker, Karl May, Daniel Defoe und Fenimore Cooper. Auch Victors Vater war ein guter Kenner der deutschen und russischen Literatur, und schon als Kind las der Sohn die Märchen der Brüder Grimm, Andersens und Hauffs. 1922 begann er sein Studium an dem Pädtechnikum in Seelmann, das 1926 nach Marxstadt verlegt wurde. Nach dem Abschluß seiner dortigen Studien wurde er 1930 Lehrer für Deutsch und Geographie an einer Kolchosjugendschule. In dieser dreijährigen Lehrtätigkeit entwickelte sich Klein zum leidenschaftlichen Folkloreliebhaber. 1933 begann er sein Studium am Deutschen Pädagogischen Institut in Engels, das er 1937 mit Auszeichnung abschloß. Dort unterrichtete er bis zur Deportation deutsche Literatur und Geschichte. In dieser Zeit begann er, Erzählungen und literaturtheoretische Arbeiten in wolgadeutschen Periodika („Nachrichten“, „Maistube“, „Der Kämpfer“) zu veröffentlichen. Als Deutschlehrer hatte er Schwierigkeiten mit dem NKWD; vor einem Gefängnisaufenthalt bewahrte ihn wohl nur die Aussiedlung nach Kansk am Jennisej, wo er nach einem Monat Fahrt im vollgestopften Viehwagen ankam und auf der Farm eines Einheimischen einquartiert wurde. 1942 kam die Einberufung in die „Arbeitsarmee“; als Zwangsarbeiter lebte er zunächst im Gebiet Perm (damals Molotow), dann als Holzfäller in einem Lager im abgelegenen Rayon Nyrob, das der Schriftsteller Waldemar Spaar, der von 1943 bis 1949 dort mit Klein dasselbe Schicksal teilte, in seinem langen Gedicht „Frontabschnitt Taiga“ poetisch festgehalten hat. In einer autobiographischen Studie teilt Spaar Details des Lagerlebens mit: „Tief in der uralten Taiga standen unsere Baracken, von Stacheldraht umzäunt. An den vier Ecken des Lagers Wachtürme. Wir schnitzten Gewehrkolben, die sogenannten „rushejnyje bolwanki“, fällten Bäume, flößten Holz. Keine Maschinen. Keine Geräte. Keine Motorsägen. Es gab allein die Fäuste der Menschen. Unsere Hände mußten die Werkzeuge ersetzen [...] ‚Alles für die Front!‘ So lautete damals die Losung, und zum Gaffen gab es keine Zeit. Wir nagten am Hungertuch. Und dazu die dürftige Bekleidung, die Fröste, die Erniedrigungen. Besonders grausam war der Winter 1943. Jeden Tag trug der Beerdigungstrupp, die sogenannte „pochoronnaja kamanda“, 30 bis 35 Tote aus den Baracken heraus. Distrophie. So hieß diese schreckliche Krankheit, die die Menschen wegraffte. Und auch 1944 ereilte viele von uns das gleiche Schicksal.“<sup>7)</sup> Spaar bezeugt, daß Klein als Brigadier vielen Gefangenen das Leben gerettet hat.<sup>8)</sup>

1949 durfte Klein zur Familie nach Kansk zurückkehren. Hier erfuhr er, daß sein Bruder Georg im Arbeitslager hingerichtet worden war und daß ein Schwager, der Mann seiner Schwester Irma, bei einer Explosion im Kohlenbergwerk sein Leben verloren hatte. 1960 gelang es der Familie, nach Nowosibirsk umzusiedeln, und hier konnte Victor Klein in der Pädagogischen Hochschule seine zwei Jahrzehnte unterbrochene Lehrtätigkeit endlich fortsetzen. „Das war ein bitterschwerer Anfang, da er ein gehaßter Deutscher, ein Mensch zweiter Sorte war, der auf Weg und Steg bespitzelt, verhöhnt und verlacht wurde, aber unser standhafter Landsmann ließ sich nicht kleinkriegen.“<sup>9)</sup>

In den 15 Jahren als Leiter der Fachabteilung Deutsche Sprache, die ihm noch verblieben, entfaltete Klein eine umfassende Tätigkeit als Dozent, Pädagoge, Folkloreforscher, Publizist, Literaturkritiker und Schriftsteller. Seine Aufsätze erschienen im „Neuen Leben“, der „Roten Fahne“ und der „Freundschaft“. In Zusammenarbeit mit Johann Warkentin und Jakob Wall gab er Lehrbücher für den muttersprachlichen Deutschunterricht heraus 10); während der Sommerferien sammelte er in den deutschen Dörfern der Altairegion und im Gebiet Omsk Volksgut wie Sprichwörter und Redewendungen; er veröffentlichte umfangreiche Liedersammlungen wie *Unversiegbarer Born* (1974) und *Schön ist die Jugend* (1975). Als einfühlsamer und beharrlicher Lehrer war er bei seinen Studenten verehrt und geliebt, wie der Sammelband von 2000 bezeugt. Dominik Hollmann betont Kleins Verdienste um die Methodik des muttersprachlichen Deutschunterrichts.11) Viktor Heinz weist auf die (gemeisterte) Schwierigkeit hin, daß angesichts der geringen Deutschkenntnisse der Studenten der Dozent gleichzeitig Sprach- und Literaturkenntnisse vermitteln mußte.12) Johann Schellenberg ist beeindruckt davon, daß Klein muttersprachlichen Unterricht schon ab Klasse 1 durchzusetzen versuchte und daß er Dichterlesungen und Leserkonferenzen in den Dörfern bei Slawgorod durchführte.13) Hildegard Wiebe unterstreicht seine Rolle als Mutmacher und Nachwuchsförderer. Von Emma Rische erfahren wir, daß über 150 Absolventen der Pädagogischen Hochschule Nowosibirsk sich Kleins Schüler nennen und daß es seitens seiner Schüler Klein-Ehrungen in den Jahren 1984, 1989 und 1998 (in Köln) gab; zu letzterem Treffen erschienen die Absolventen der Jahre 1963 und 1964 fast vollständig, da die meisten Schüler Kleins heute in Deutschland leben.14) Victor Klein, der gegen Ende seines Lebens von Darmkrebs befallen wurde, starb in der Nacht zum 11. Oktober 1975.

In der 1971 erschienenen, im Dorf Warenburg angesiedelten längeren Erzählung *Die erkämpfte Scholle* beschreibt Klein das dörfliche Leben der Wolgadeutschen von der Vorkriegszeit bis zur gelungenen bolschewistischen Revolution 1919. Das Leben der Bauern wird mit solch akribischer Detailtreue geschildert, daß der Leser ein volkskundlich-ethnologisches Lehrbuch vor sich zu haben glaubt. Er wird belehrt über die Gebäude des Bauernhofes, das Innere der einzelnen Zimmer, die dort verwahrten und gebrauchten Gegenstände, den Leierbrunnen im Hof, die Lebensweise der Familienmitglieder, die Arbeiten auf dem Hof und auf dem Feld, die Arbeitsinstrumente (z.B. Pferde- und Kamelpflüge) und die Tiere, die Kleidung der Bauern (Männer-, Frauen- und Sonntagskleidung), ihre Ernährung usw. Der Protagonist der Geschichte, aus dessen Perspektive zumeist berichtet wird, ist der Bauer Johann Karl Konstanz, kurz Hankarl genannt. Als Ausstattung erhielt er bei seiner Hochzeit mit Evkathrin Funkner von seinem Vater ein Holzhaus, ein Lehmbackhäuschen, einen hölzernen Stall, eine kleine Scheune für das Futter, eine Kuh (eine zweite Kuh brachte seine Frau mit), sechs Schafe und Geflügel.15) Obwohl er ein Landwirt mit Leib und Seele und unermüdlichem Fleiß ist und obwohl seine gesunde und starke Frau durch Schneidern für die Nachbarn einen Nebenverdienst erbringt, vermag sich Hankarl nicht aus der Armut herauszuarbeiten. Sein Problem ist, daß er keine Söhne, sondern nur sechs Töchter

hat, und daß nach dem dem russischen Mir-System nachgebildeten Dusch-System der Wolgadeutschen nur Jungen Anspruch auf einen Landanteil haben. Hankarl ist unpolitisch, aber der Gedanke an die ungerechte Landverteilung läßt ihn nicht los. Der Krieg verschärft seine Lage, da er seinen Fuchshengst im Kolonieamt abgeben muß. Seine kluge und fleißige älteste Tochter Evchen, die am Beginn der Geschichte 12 Jahre alt ist, zeigt schon früh eigenen Willen, indem sie die traditionelle Rollenverteilung der Geschlechter ignoriert, etwa beim Sport und durch ihre Lesewut. Sie bewundert den progressiven Lehrer Heinrich Klinger, der seine beste Schülerin fördert und gelegentlich ins Konstanz-Haus kommt, wo er mit Hankarl die neuesten Zeitereignisse bespricht. Er ist gegen die Stolypinsche Agrarreform, weil sie Zwietracht säe, und überzeugt den zunächst skeptischen Bauer, daß die Bolschewisten die richtige Antwort auf die Landprobleme hätten. Lenins Dekret, daß das Privateigentum an Grund und Boden aufgehoben und das Land unentgeltlich an die werktätigen Bauern, Männer und Frauen verteilt wird, begeistert Hankarl. Er ist so begeistert vom Führer der Bolschewiki, daß er den weiten Weg nach Seelmann nicht scheut, um als erster Bauer des Dorfes ein Leninbild zu erwerben. Die Erzählung endet mit der Schilderung des ersten Jahresfestes der Oktoberrevolution, bei dem der Lehrer Klinger eine feurige Rede hält, „Worte von Kampf und Sieg und neuen bevorstehenden heißen Kämpfen“. (S.105) Die Schlußsätze des Buches zeichnen eine Idylle: „Ein paar Minuten stand er [Hankarl] vor seinem reparaturbedürftigen Tor und ließ sich von der lieben Sonne bestrahlen. Sein Blick fiel auf den Himmel, der hoch und klar über dem Dorf stand und die liebe Wolga mit ihren hohen Ufern und den Studjonkaer Kopp, den greisen, in jungem Licht erstrahlen ließ. Hankarl trug das Leninbildnis ins Haus und hängte es behutsam an die Wand.“ (S.106)

In seiner autobiographischen Studie schreibt Klein über die wolgadeutsche Bauernliteratur: „Die saftigen, ausdrucksstarken Erzählungen der Bauern von ‚früher‘, von ihren Fronterlebnissen, ihrem eigenen Kampf gegen Höhenrauch und Steppenwinde schlugen mich ganz in ihren Bann. Das Phänomen Wolgalandschaft, Steppe, Landwirtschaft und Bauernschaft bestimmte mein ganzes Wesen und hinterließ in mir nie auszulöschende Eindrücke.“<sup>16)</sup> Dies bezeugt auch *Die erkämpfte Scholle*. Die Erzählung gewinnt ihre Ausdrucksstärke nicht nur durch den Blickwinkel des ungeschulten, aber gescheiterten Bauers Hankarl (der sich gelegentlich in inneren Monologen kundtut), sondern auch in Dialogen der handelnden Personen, vor allem aber durch den ausgiebigen Gebrauch von Sprichwörtern und Redensarten sowie einer originellen, gelegentlich derben Bildlichkeit. Viele wolgadeutsche Dialektausdrücke sind eingestreut, von denen nur ein Teil in einem Index am Schluß des Buchs erklärt wird.

Woldemar Herdt kritisiert, daß David Wagner in dem Sammelband *Stimmen und Schicksale* (Alma Ata 1991) Victor Klein als flammenden Parteigenossen hinstellt, „was er nie war, da er wegen seiner Abstammung auf Weg und Steg bittere Pillen schlucken mußte...“<sup>17)</sup> Ist Herdts Widerspruch schlüssig? In der *Erkämpften Scholle* jedenfalls hat Klein in seiner Menschendarstellung, den weltanschaulichen Dialogen, den historischen Details (und Auslassungen) das dem sozialistischen Realismus geschuldete Soll fast hundertprozentig erfüllt; der penetrante Lenin-

Kult, dem er hier noch im Jahr 1971 frönt 18), ist für einen nichtkommunistischen Leser unerträglich. Was vom reinen Sozialistischen Realismus abweicht, ist die liebevolle Schilderung des dörflichen Lebens vor dem 1. Weltkrieg, in welcher auf kämpferische Rhetorik verzichtet wird. Dominik Hollmann hob (1986!) bei der Bewertung von Kleins Dozententätigkeit in Nowosibirsk hervor, daß er dort „seine erzieherischen Grundsätze, aufgebaut auf sowjetischem Patriotismus und proletarischem Internationalismus, zur Geltung brachte.“<sup>19)</sup> Über das Versepos „Der Steppenbauer“, das 1970 in dem Sammelband *Er lebt in jedem Volk. Sowjetdeutsche Poesie und Prosa dem großen Lenin gewidmet* erschienen ist, sagt W. Herdt zu Recht: „Mit dem Poem steht Victor Klein, wie immer er auch betrachtet wird als Schriftsteller, ganz in der Tradition der rußlanddeutschen Vorkriegsliteratur – denken wir nur an das berühmte Poem ‚Die Dürre‘ von Gerhard Sawatzky.“<sup>20)</sup> In den von Kollegen und Studenten überlieferten Gesprächen, in denen Klein seine Landsleute ermutigte, ist nirgendwo von systemkritischen Bemerkungen die Rede. Den um Wahrheit bemühten Leser beschleicht der unheimliche Verdacht, daß Klein möglicherweise trotz des grauenhaften Schicksals seiner Familie den Glauben an den Kommunismus und an endliche Gerechtigkeit für die Rußlanddeutschen in diesem System nicht aufgegeben hatte. Eine Lösung dieses Dilemmas scheint Viktor Heinz in einer Szene seines autobiographisch geprägten Romans *In der Sackgasse* anzubieten.. Willi Werner, der Protagonist dieses Buches, den sein Nowosibirsker Hochschullehrer Klein für eine Dozentur in Omsk vorschlagen will, äußert im Gespräch mit dem Lehrer seine Kritik an dem ersten nach dem Krieg erschienenen Sammelband *Hand in Hand*. Willi hatte in dem Buch nichts gefunden, was ihm hätte zu Herzen gehen können. „Meist nur blasse Charaktere, naive Begeisterung, gekünstelte Sujets, falsches Pathos und stellenweise sogar jauchzender Optimismus ... Wo bleibt die Wahrheit über das wirkliche Schicksal der Rußlanddeutschen? Die Autoren haben es doch am eigenen Leibe zu spüren bekommen. Warum wird darüber nicht geschrieben, was wirklich geschehen war: über Deportation, Zwangsarbeit und Sonderaufsicht?“ Kleins Antwort lautet, daß es noch nicht möglich sei, die Wahrheit zu schreiben, da solche Werke von Zeitungen oder Verlagen nicht angenommen würden.

Willi wirft ein, daß es vielleicht besser sei, auf bessere Zeiten zu warten, als nur das zu schreiben, was die Zensur durchläßt. Kleins mit schroffer und ungeduldiger Stimme gegebene Antwort mag als Erklärung seiner Grundposition als Schriftsteller in einem totalitären System gelten: „Nein und nochmals nein! Das dürfen wir auf keinen Fall. Wir haben ohnehin viel zu lange schweigen müssen. Ja, wir können und müssen in die Schublade schreiben, aber wir müssen auch gedruckt werden. Jetzt und nicht später. Auch wenn es nur Halbwahrheiten sind. Auch wenn es der Wirklichkeit nicht ganz entspricht. Allein das deutsche Wort ist schon wichtig für unsere Leser. Schweigen wäre Verrat an unserer Volksgruppe. Schweigen dürfen wir auf keinen Fall. Wir müssen die Leute wissen lassen, daß wir noch da sind, daß wir noch nicht auf dem letzten Loch pfeifen...daß man uns nicht totschweigen kann.“<sup>21)</sup>

Ein zweiter Autor, in dessen Werk die Darstellung der deutschen Wolgadörfer und ihrer Bewohner eine zentrale Rolle spielt, ist der am 12. August 1899 in Kamyschin geborene Dominik Hollmann.<sup>22)</sup> Von seiner alleinstehenden Mutter, einer armen Waschfrau, wurde er im katholischen Glauben erzogen. Er besuchte eine deutsche Grundschule, dann eine russische Mittelschule in seinem Geburtsort. Nach Absolvierung eines zweijährigen Lehrerkurses wirkte er von 1916 bis 1932 als Lehrer in deutschen Dörfern an der Wolga. Hollmann begrüßte die Oktoberrevolution, die den armen Bauern Land und den Wolgadeutschen die Rückgabe ihrer 1871 vom Zaren entzogenen Autonomie bescherte. „Vor seinem inneren Auge entwarfen sich farbige Bilder einer beispiellosen Utopie, an die er leidenschaftlich glaubte, welche sein Ich im Wesentlichen mitbestimmte und ihn bis ans Ende seiner Tage beschäftigte.“<sup>23)</sup> 1932 begann er sein Studium an der Staatlichen Deutschen Pädagogischen Hochschule in Engels, nach dessen Abschluß er dort eine Anstellung als Oberlehrer (Dozent) erhielt. Schon bald wurde er zum Dekan der Abteilung Deutsche Sprache und Literatur an dieser Pädagogischen Hochschule ernannt. Schon als Dorfschullehrer schrieb er Zeitungsartikel und Gedichte. Als Dekan verfaßte er Lehrbücher, Gedichte, Erzählungen, literaturkritische Aufsätze und linguistisch-methodische Studien, schrieb Rezensionen über Theaterstücke, die auf der deutschen Bühne aufgeführt wurden.<sup>24)</sup> 1940 wurde er Mitglied der KPdSU und in den sowjetischen Schriftstellerverband aufgenommen. 1941 erfolgte die Deportation in den sibirischen Kraj Krasnojarsk, wo er eine Zeitlang in dem abgelegenen sibirischen Dorf Rayon Tjuchtet beschäftigt war, bevor er am 13. Januar 1942 zum Arbeitseinsatz in der „Trudarmee“ eingezogen wurde: „Drei Jahre nicht selten zwischen Leben und Tod schwebend, bei mangelhafter Nahrung, schwerer Arbeit im KZ Wjatlag im Gebiet Kirow. Doch schwerer als dieses war die ungerechte Beschuldigung aller Deutschen.“<sup>25)</sup> Im März 1944 wurde er wegen Arbeitsunfähigkeit, „zur Erholung“ bei seiner Familie, entlassen und konnte dorthin in den nördlichen Rayon Turuchansk zurückkehren. In diesem Fischartel arbeitete er als Buchhalter. Erst 1953 durfte Hollmann seine Lehrtätigkeit, zunächst als Grundschullehrer im sibirischen Dorf Terskoje, wieder aufnehmen. 1956 gelang es ihm, nach Abschaffung der Kommandanturaufsicht als Oberlehrer in der Abteilung Fremdsprachen im Technologischen Institut von Krasnojarsk eine Einstellung zu finden. Hier wirkte er bis zu seinem Ruhestand 1964. Er nutzte seine Zeit für literarische und politische Tätigkeiten, hielt viele Vorträge vor deutschen Auditorien. In dieser Zeit erschienen seine Prosasammlungen *Auf gut Glück!* (Alma-Ata 1969), *Kern des Lebens* (Moskau 1973), *Menschenschicksale* (Alma-Ata 1974). 1977 zog Hollmann ohne offizielle Erlaubnis in seine Heimatstadt Kamyschin zurück, die in unmittelbarer Nähe der ehemaligen Wolgadeutschen Republik liegt. Für die paarhundert Deutschen, die aus der sibirischen Verbannung auf eigene Gefahr zurückgekehrt waren, organisierte Hollmann Autorenlesungen und Singabende; in seinem Deutsche-Sprache-Zirkel konnten die Landsleute ihre Sprachkenntnisse auffrischen. 1981 erschien im Verlag Kasachstan ein Band Erzählungen mit dem Titel *Stürmisch war die Nacht*. Zu seinem 90. Geburtstag wurde ein Hollmann-Lesebuch publiziert.

Von seinen Werken, die sich mit der Wolgaheimat beschäftigen, sind zu seinen Lebenszeiten wohl nur sehr wenige erschienen. Ida Bender gibt in ihrer zweibändigen Ausgabe leider keine Hinweise auf die Erscheinungszeiten der aufgenommenen Prosastücke. Zur Wolgathematik gehören (direkt oder indirekt) folgende Werke in Band 1 von Benders Sammelband: „Mein Weg durchs Leben“, „Miterlebt“, „Gesprengte Fesseln“, „Vergangene Tage“, „Eine Nacht und „Die Kommandantur“, im Band 2 die Texte „Flucht ins Glück“, „Im Arbeitsdienst“, „Gibt es für uns noch die heimische Scholle“ und die Skizze „Die Wolga“. In letzterer schreibt Hollmann über seine Faszination durch diesen mythenumwobenen Strom: „Warum übt sie eine so sonderbare Anziehungskraft auf mich aus? Jedesmal, wenn ich sie nach längerem Fernbleiben erblicke, fühle ich..., ergreift mich ein eigenartiges Gefühl [...] Aus der Höhe des 11. Stockwerks bewundere ich die Wolga und ich konnte mich eines Ausrufs der Bestürzung nicht erwehren. Welche Erhabenheit! Welche Größe! Überwältigend. Kaum merkbar im Nebelschleier der dunkle Streifen des jenseitigen Ufers. Auch die größten Schiffe scheinen klein.“<sup>26)</sup>

Auch in seiner Lyrik huldigt Hollmann seiner Wolgaheimat. Sein Gedicht „Mein Heimatland“ („An der Wolga! An der Wolga ist mein liebes Heimatland“) wurde zur Melodie des bekannten „Stenjka-Rasin-Liedes“ gesungen. Die Verbannten sangen es heimlich, wenn einige zusammenkamen. Auch das „Wiegenlied einer wolgadeutschen Mutter in der Verbannung“ wurde in Briefen verbreitet und konnte erst im von Ida Bender herausgegebenen Sammelband *Ich schenk dir, Heimat, meine Lieder* (Kamyschin 1999) veröffentlicht werden.<sup>27)</sup>

Die umfangreiche Erzählung *Andreas Gutkind* handelt zwar von einem Arbeitslager im Nordural nach dem Krieg, aber ist mit der Wolgathematik verbunden, indem die Verbannten zum Teil als Wolgadeutsche erkennbar sind. Der erfolgreiche deutsche Brigadier Gutkind hat wegen seiner Nationalität allerlei Schwierigkeiten mit der Kommandantur. Die veröffentlichte Form in der Zeitung „Neues Leben“ war zur Enttäuschung des Autors völlig verstümmelt.<sup>28)</sup>

In der Erzählung „Vergangene Tage“ berichtet ein alter Wolgadeutscher über seine Jugend und die Deportation. Die Handlung von „Flucht ins Glück“ spielt im wolgadeutschen Dorf Hammelbach in den 1920er Jahren. Die in den 1960er Jahren im „Neuen Leben“ erstmals erschienene dreiteilige Erzählung „Gesprengte Fesseln“, fast ein Roman, entwickelt sich im deutschen Dorf Steinfeld. Der Protagonist, der Schmied Adam Spengler, wird von einem Revolutionär beeinflusst und desertiert, als er im 1. Weltkrieg in die Armee eingezogen werden soll. Er wird zu fünf Jahren Zuchthaus mit anschließender Verbannung verurteilt. In der Februarrevolution werden die Gefangenen von den Arbeitern befreit. Adam wird Bolschewik und nimmt an dem Sturm auf das Winterpalais teil. In sein Dorf Steinfeld zurückgekehrt, versucht Adam auch hier, die Revolution voranzutreiben. Den letzten, vierten Teil der Geschichte konnte der Autor nicht vollenden. Die Herausgeberin Ida Bender sammelte die Tagebuchaufzeichnungen und Prosafragmente, aus denen die Fortsetzung der Erzählung zu ersehen ist. Adam wird zunehmend von der Politik enttäuscht, wegen der Zwangskollektivierung, staatlichen Ausplünderung der Bauern und willkürlichen Verhaftungen verliert er

den Glauben an die Partei und äußert seine Kritik öffentlich. Als er wegen Diebstahl von etwas Weizen für seine hungernde Familie vom Parteivorsitzenden zur Rede gestellt wird, weist er auf die doppelte Moral der Obrigkeit hin: Früher habe der Pater in der Kirche gepredigt, daß man fleißig schaffen und ehrlich sein solle, um in den Himmel zu kommen. „Jetzt hat der Parteisekretär den Himmel verboten, abgeändert. Auf Erde sollen wir eine helle, lichte Zukunft haben, und die heißt Kommunismus, wo wir alles genug haben...Essen, Trinken, Kleider und sonst alles was du begehrt, und do schaffe mir un schaffe un kumme net in den Kommunismus, net amol Brot genug vor die Familie.“<sup>29)</sup> Weil er mehrfach geäußert hat, daß alles Lug und Betrug sei, wird er zu 10 Jahren Gefängnis verurteilt. Sein Urenkel wird sich am Schluß der Erzählung für die Wiederherstellung der Autonomie der Deutschen einsetzen, um schließlich wie sein Urgroßvater zu dem Fazit zu kommen: „Alles Lug und Betrug! Ich war dort, habe die Felder von Steinfeld gesehen, auf denen einst der Weizen goldene Wellen schlug, die jetzt mit Distel und Unkraut bewachsen sind.’ Seine Stimme wurde lauter, begann zu zittern. In höchster Aufregung wiederholte er: Alles Lug und Betrug. Wo sollen wir denn jetzt hin! Wir ewig Verbannten, Verdammten, Heimatlosen.“<sup>30)</sup>

Jakob Warkentin hat hervorgehoben, daß Dominik Hollmann der einzige der großen sowjetdeutschen Schriftsteller war, der von Anfang an bis zu seinem Tod unermüdlich in der Autonomiebewegung mitwirkte.<sup>31)</sup> Ida Bender hat dankenswerter Weise auf fast 100 Seiten Briefe von ihrem Vater an die höchsten sowjetischen Instanzen und Ämter ab 1957 abgedruckt. Er nahm auch an rußlanddeutschen Delegationen teil, die in Moskau bis zum Vorsitzenden des Präsidiums des Obersten Sowjets Mikojan vorstießen. Bis zuletzt hoffte er, gerade auch in der Zeit der Perestroika, daß die Rußlanddeutschen wie die anderen von Stalin verbannten Nationalitäten endlich Gerechtigkeit erfahren würden. Kurz vor seinem Tod mußte er sich eingestehen , daß er gescheitert war. In einer Rede in Nishni Tagil am 25. April 1990 zerstörte Gorbatschow alle Hoffnungen auf eine Wiedergeburt der Autonomie an der Wolga. „In tonlosen Worten gab er bekannt, die früheren Sitze der Wolgadeutschen seien besetzt. Die heutigen dortigen Einwohner seien gegen die Autonomie, also muß man von dem Plan absehen. Man dürfe es doch nicht zulassen, daß zwischen den beiden Völkern Zwist auf nationaler Basis entbrenne. Man müsse einen anderen Ausweg suchen.“<sup>32)</sup> Für Hollmann war nun klar: „Zu Ende geht die Geschichte, die 1764 begonnen hat. Was bleibt, sind die massenhafte Aussiedlung nach dem Westen, die kläglichen Versuche, etwas Deutschtum hier zu bewahren. Jedoch schon die heute heranwachsende Generation wird die Muttersprache, die man ihr bietet, als Fremdsprache empfinden.“<sup>33)</sup> Eine Tagebuchnotiz vom 25. Juli, ein halbes Jahr vor seinem Tod am 6.12. 1990, enthüllt die ganze Tragik des gescheiterten Lebenszwecks von Dominik Hollmann: „Mein baldiges Hinscheiden aus dieser Welt wäre in mancher Hinsicht gut. Und zwar: Ich würde den endgültigen Zerfall unserer sowjetdeutschen Kultur und Eigenständigkeit nicht erleben. Dieser Zerfall steht aber so gut wie sicher bevor. Das geht aus Gorbatschows jüngster Aussprache hervor, seiner Antwort auf die Frage eines Korrespondenten bei einer



Pressekonferenz mit Kanzler Kohl...Mein innigste Wunsch wäre, in den nächsten Tagen Abschied von der Welt zu nehmen. Es ist mein aufrichtiger Wunsch.“<sup>34</sup>)

Um die ganze Geschichte, die ganze Wahrheit über die Wolgadeutschen zur Sprache zu bringen, bedurfte es eines rußlanddeutschen Autors der nächsten Generation. Das Verdienst, auch die Vertreibung der Volksgruppe, ihre Verbannung und nachfolgende massive Diskriminierung erstmals öffentlich thematisiert zu haben, gebührt dem 1937 geborenen Viktor Heinz, dessen vom Deutschen Schauspieltheater in Temirtau (Kasachstan) am 23.12.1987 uraufgeführtes Theaterstück *Auf den Wogen der Jahrhunderte* (Historisches Drama in 4 Bildern) auf die Rußlanddeutschen wie ein Befreiungsschlag wirkte.

In diesem Drama wird in zwei Akten mit jeweils zwei Szenen, getrennt durch kurze Zwischenspiele und eingeleitet durch ein Vorspiel, anhand von Mitgliedern einer Familie in einer Reihe von Episoden die Geschichte der Wolgadeutschen von 1765 bis 1941 entfaltet. Das erste Bild zeigt eine deutsche Kleinstadt im Jahr 1765. In dieser Zeit nach dem siebenjährigen Krieg herrscht Hunger und Not. Werbeagenten der Zarin Katharina II locken Einwanderer für die angeblich warmen, fruchtbaren südlichen Wolgagebiete „im Königreich Astrachan“ an, indem sie fruchtbares Land, Geld für die Reise, Erlaß des Kriegsdienstes und Religionsfreiheit versprechen. Die Familie des unbegüterten Schneidermeisters Schneider entschließt sich zusammen mit dem befreundeten arbeitslosen Hauslehrer Dalfuß zur Auswanderung. Im 2. Bild wird ein Dorf an der Wolga im Jahr 1776 gezeigt. Vor dem Haus des Vorstehers diskutiert eine Gruppe von Kolonisten, darunter der Sohn des ausgewanderten Handwerkers, Peter Schneider, dessen Mutter auf der Reise im Wochenbett gestorben ist. Die Zusagen der Kaiserin haben sich nicht erfüllt, die Lebensbedingungen des ersten Jahrzehnts waren so hart, daß die Kolonisten ihre Schulden an die Obrigkeit noch nicht zurückzahlen können. Zu dem schlechten Boden und den schwachen Ernten kam erschwerend hinzu, daß die meisten Einwanderer Handwerker waren, aber zur Landwirtschaft gezwungen wurden. Die Kolonisten weisen in ihrer Verteidigung gegenüber dem Vorsteher und Kreiskommissar auch auf die Nomadeneinfälle und Verschleppungen von Dorfbewohnern hin, darunter der Lehrer Dalfuß und seine zwei Töchter. In einer Rückblende berichtet der freigelassene Dalfuß von seiner Gefangenschaft in Samarkand und dem Schicksal seiner zwei verschwundenen Töchter, die als Sklavinnen verkauft worden sind. Angesichts der rebellischen Stimmung der Kolonisten verspricht der Kreiskommissar, beim Kolonie-Kontor in Saratow eine fünfjährige Verlängerung der Schuldenstundung zu erreichen.

Das 1. Bild des 2. Aktes präsentiert Johann Schneider als Kolchosvorsitzenden im Februar 1931 in einem Zimmer des Dorfsowjets. Es ist die Zeit der Kollektivierung. Der Vorsitzende des Dorfsowjets, in Soldatenmantel und Rotarmistenmütze, fordert hartes Durchgreifen gegen die der Kolchosidee skeptisch gegenüber stehenden „Kulaken“, d.h. die begüterten Bauern. Neben einem widerspenstigen Großbauer werden auch zwei „Mittelbauern“ (die jeweils nur zwei Kühe im Stall haben) wegen Notschlachtungen bestraft. Die Handlung des 2. Bildes findet im Jahr 1941 statt. Die Kolchosbauern im Feldstützpunkt des Kolchos „Rosa Luxemburg“ haben während der Heuernte Mittagspause. Der

Brigadier Johann Schneider hat eine Armprothese, weil er als Mitglied der berühmten roten Tschapajew-Division seinen Arm verloren hat. Er erlaubt die Verlobung seines Sohnes Peter mit der fleißigen Erna, obwohl deren Vater, ein Lehrer, als angeblicher „Volksfeind“ eingesperrt worden ist. Schneiders Brigade hat im sozialistischen Wettbewerb den ersten Preis gewonnen, aber die „Bestarbeiterin“ Erna Schäfer aus Engels fehlt auf der Liste der Geehrten. Der hohe Genosse vom Kantonparteikomitee warnt vor überall sich verbergenden Volksfeinden. Während alle Anwesenden die Internationale singen, hört man im Hintergrund eine Stimme sagen, daß Deutschland die Sowjetunion angegriffen habe, daß Krieg herrsche. Als alle auseinander laufen, liest eine Stimme den Vertreibungs-Erlaß vom 28. August 1941 im Wortlaut vor.

Diese Inhaltsangabe gibt die Version wieder, die im Dezember 1987 in Temirtau aufgeführt wurde.

In den folgenden Jahren hat Heinz zwei weitere, das Thema weiterführende und erweiternde Dramen geschrieben und zu einer Trilogie mit der Überschrift des ersten Dramas zusammengefaßt: *Menschen und Schicksale* (Historisches Drama in acht Bildern, uraufgeführt im März 1989) und *Jahre der Hoffnung* (Historisches Drama in zehn Bildern). *Menschen und Schicksale* handelt von Wolgadeutschen im Krieg und in der Verbannung. Peter Schneider zeichnet sich im 1. Akt als Anführer eines wagemutigen Spähtrupps aus; trotzdem muß er auf Befehl des Oberkommandos der Roten Armee wie alle anderen „Militärangehörigen deutscher Nationalität“ aus der Armee entfernt werden. Der 2. Akt führt uns ein Häftlingslager der „Arbeitsarmee“ vor. Die rußlanddeutschen Zwangsarbeiter sprechen teilweise im Dialekt. Peter Schneider ist der Brigadier einer Holzfällerbrigade, die vierzehn Stunden am Tag arbeiten muß und der jeder Kontakt mit dem nahegelegenen Frauenlager verboten ist. Einer der Holzfäller erzählt von der Vertreibung aus der Wolgarepublik: „Ein ganzes Volk haben sie vertrieben, ein ganzes Volk! Hals über Kopf ging's...Gejammer...Geschrei...Wir waren mit der Ernte noch nicht fertig...und alles ist liegegeblieben und mußte verfaulen. Die Kühe gingen herum...mit geschwollenen Eutern...und brüllten...Die Pferde gingen an den Weizen...fraßen sich voll und krepitierten. Andere irrten mit Wagen in der Steppe herum. Und kein Mensch war dabei...“. Peter, der sich weigert, seine Kameraden zu denunzieren, wird in den Karzer abgeführt. Das fünfte Bild zeigt eine Baracke im Arbeitslager für Frauen. In einer surrealistischen, traumhaften Szene finden (die in weit entfernten Lagern vegetierenden) Peter und Erna zueinander. Das Drama endet mit der Verlesung des Erlasses des Präsidiums des Obersten Sowjets der UdSSR vom 26. November 1948 durch den Lagerleiter; dieser Erlaß dekretiert, daß die Deutschen und andere umgesiedelte Nationalitäten auf ewige Zeiten in den ihnen zugewiesenen Regionen zu verbleiben haben.

*Jahre der Hoffnung* behandelt die Zeit von 1953 bis 1990. Im ersten Bild des 1. Aktes sucht der Schulleiter Barkowski in einem Dorf in Sibirien nach einem Lehrer. Die gelernte Lehrerin Erna Schneider und ihr Mann, der Sonderumsiedler Peter Schneider, bewerben sich um eine Lehrerstelle. Als der Schuldirektor, der sie akzeptieren will, ihren Namen erfährt, ist er zunächst empört („Was dachtet ihr? Ihr wißt doch gut, daß ich Deutsche nicht einstellen darf. Darüber habe ich ein

Zirkular“), riskiert dann aber ihre Anstellung. Der Kommandant ist bereit, sich mit dieser Lage abzufinden, falls Erna seine Konkubine wird. Beim Versuch, Erna zu vergewaltigen, wird er von ihrem Mann Peter Schneider ertappt und erschießt diesen. Im 2. Bild, im August 1964, ist Erna 42 Jahre alt, ihr Sohn Peter 12. Der Zuschauer erfährt, daß es einen Ukas der sowjetischen Regierung über die Rehabilitierung der Wolgadeutschen gibt, der aber noch nirgends gedruckt ist. Unverstanden von den kasachischen Nachbarn, sehnen sich die Deutschen nach der Wiederherstellung der wolgadeutschen Autonomie. Das dritte Bild findet im Juli 1967 statt, auf einem kleinen Bahnhof in Kasachstan. Der Kommandant und ein Polizist versuchen, Lena daran zu hindern, mit dem Zug nach Moskau zu fahren, um dort an einer rußlanddeutschen Delegation zur Wiedererlangung der Autonomie teilzunehmen; es gelingt ihr, im letzten Moment den Zug zu erreichen. Im vierten Bild (1967) muß Lena, die in ihren Bemühungen um Gerechtigkeit auch an die UNO geschrieben hat, eine mitternächtliche Hausdurchsuchung erdulden, wobei verdächtige Bücher - Pasternak und Andrej Bely – entdeckt werden. Das erste Bild des 2. Aktes handelt im August 1970. Peter hat seine Prüfungen bestanden, wird aber wegen seiner Nationalität nicht zum Jurastudium zugelassen. Die über diese Diskriminierung empörte Erna will nicht aufgeben: „Wir gehen von Haus zu Haus. Wir sammeln Unterschriften. Die Autonomie müssen wir zurückbekommen! Sonst ist alles aus. Wir brauchen deutsche Schulen, Hochschulen, Zeitungen, Theater...“ Am Ende der Szene wird Erna von einigen starken Männern in einer Zwangsjacke weggeführt. Im 2. Bild wird Erna in der Nervenheilstation von einem Praktikanten sexuell belästigt. Im 3. Bild trennt sich Peters Freundin von ihm, weil er der Sohn einer Irren ist und sie kein debiles Kind will. Im 4. Bild, das im Jahr 1989 spielt, ist Erna 67 Jahre alt. Sie nimmt an der Gründungsversammlung einer Unterabteilung der Unionsgesellschaft für Kultur und Politik „Wiedergeburt“ teil. Sie hofft, daß dieses Jahr das Jahr der Wiedergeburt der deutschen Republik sein wird. Das 5. Bild führt in das Jahr des kurzen Vorspiels zurück, in dem Peter seinen Entschluß mitteilt, nach Deutschland zu ziehen: 1990. Peters Freundin Tanya bekräftigt ihren Entschluß, nach Deutschland auszuwandern: „Mit der Autonomie wird nichts mehr. Wir haben keine Zukunft. Das Thema der Sowjetdeutschen wurde sogar von der Tagesordnung des Obersten Sowjets genommen.“ Im Schlußbild versucht Erna vergeblich, einer gegen die deutsche Rückwanderung ins Wolgagebiet protestierenden Menge in Balzer ins Gewissen zu reden; ihrem Freund Wagner ist die ehemalige Wolgaheimat fremd geworden. Als auch ihr Sohn Peter ankündigt, daß er nach Deutschland aussiedeln wird<sup>35</sup>), bricht Lena zusammen. Das Drama endet mit der Ankündigung des Präsidenten aus dem Fernseher: „Sie müssen noch etwas Geduld haben. Nur noch ein klein bißchen Geduld! Alles wird sich schon finden! Alles wird sich schon finden!“

Heinz' Drama ist nicht nur inhaltlich, sondern auch formal etwas Neues in der rußlanddeutschen Literatur. Daß die Einheit des Ortes und der Zeit nicht unbedingt zum Drama gehört, ist spätestens seit Brechts Theorie des epischen Theaters kein Geheimnis mehr. Und die Einheit der Handlung ist in Heinz' Theatertrilogie durch die Geschlechterfolge einer Familie und die Wolga-Thematik angedeutet. Außer in

der oben erwähnten mystischen Szene, in der die - darüber hinaus noch in Versen sprechenden – geographisch weit voneinander getrennten Geliebten zueinander finden, gibt es im dritten Drama eine gelungene groteske Szene: aus einem aufgehängten Bild heraus protestiert Stalin gegen eine angeberische Äußerung des Lagerkommandanten und schreit, als der Kommandant durch das Stalin-Bild Peter Schneider erschießt: „Hilfe! Volksfeinde! Überall Volksfeinde! Diversanten! An die Wand mit ihnen! Erschießen! Erschießen!“ Abweichungen vom traditionellen Dramenstil stellen auch die Zwischenspiele dar, in denen der Nihilist, ein junger Mann, und die in einer Frauengestalt verkörperte Allegorie „Erinnerung“ die in der Handlung problematisierten Fragen diskutieren, in einer Art moderner Version des Chors der griechischen Tragödie.

Bei der Aufführung des Dramas im Deutschen Theater in Alma-Ata fielen sich, wie bei der Uraufführung von Schillers *Räubern*, die Menschen weinend in die Arme, als sie zum ersten Mal ihr schweres Schicksal auf den Brettern dargestellt sahen.<sup>36)</sup> Heinz' Geschichtsdrama war eine Auftragsarbeit des Deutschen Schauspieltheaters in Temirtau (später Alma-Ata), die er im Jahr 1987 bewältigte. Weitere Aufführungen folgten in Orten mit noch substantieller deutscher Bevölkerung.<sup>37)</sup> Ida Bender berichtet von der Sensation, die die Nachricht von dieser Aufführung im „Neues Leben“-Leserklub in Kamyschin auslöste: „Da gab es einzelne kühne Schriftsteller, wie Dominik Hollmann und andere, die darüber nur in Parabeln und Erzählungen verschlüsselte Andeutungen geschrieben hatten. Aber jetzt auf der Bühne [...] Unsere Leute konnten sich lange nicht beruhigen: Erinnerungen mit Tränen um die in der Trudarmee Verstorbenen und die Genugtuung, daß über uns Deutsche in Rußland endlich die Wahrheit gesagt wird und zwar auf der Bühne der Öffentlichkeit, hatten sich aller unserer Sinne bemächtigt.“<sup>38)</sup> Im Jahr 1989 gastierte das Deutsche Schauspielhaus aus Alma-Ata mit einer Aufführung der Teile 1 und 2 der Trilogie in Ulm und München, vom 24.9. bis 3.10. kurz vor der Wiedervereinigung in einigen Orten der DDR (Berlin, Wittenberg, Bautzen). In diesen Aufführungen wurden die ausführlichen russischen Passagen des zweiten Dramas gestrichen. Das Programmheft erklärt Intention des Autors und des Regisseurs folgendermaßen: „Absicht des Stückeschreibers und des Regisseurs ist es, den Menschen in der Sowjetunion, gleich welcher Nationalität, die Wahrheit über die Geschichte der Rußland- bzw. Sowjetdeutschen zu erzählen. Denn viele Russen und Kasachen glauben bis auf den heutigen Tag, die in Sibirien und Kasachstan lebenden Deutschen seien Kriegsgefangene oder gar Kriegsverbrecher des letzten Weltkrieges, die Jüngeren deren Kinder. Das kann man den Russen und Kasachen nicht zum Vorwurf machen, denn niemand hat ihnen je gesagt, woher die Deutschen kamen und welche Tragödie ihnen widerfahren ist. Noch jetzt beschimpfen manche Russen oder Kasachen die Sowjetdeutschen als Faschisten und Fritzis. Zweite Absicht des Stückeschreibers und des Regisseurs ist es, den Sowjetdeutschen Mut zu machen, sich ihrer Geschichte nicht zu schämen und öffentlich ohne Furcht zu sagen, welches Verbrechen die Stalinsche Parteiführung an der sowjetischen Bevölkerung beging.“

Viktor Heinz, der Autor der Dramentrilogie, die 1993 im Raduga-Verlag in Moskau gedruckt wurde, stammt selbst nicht aus dem Wolgagebiet, aber er ist wolgadeutscher Abstammung; er wurde aber am 10.10.1937 in eine kinderreiche Dorflehrerfamilie des sibirischen Dorfes Schöntal/Nowoskatowka geboren, das um die Jahrhundertwende im Gebiet Omsk von Wolgadeutschen gegründet wurde und in das Heinz' Vorfahren im Jahre 1907 von der Wolga eingewandert waren. Der Vater, ein Lehrer im Dorf, und die Mutter wurden beim Kriegsbeginn in die Arbeitslager eingezogen, und die kränkliche Großmutter mußte sich um die fünf Enkel kümmern. Erst Ende der 1940er Jahre konnten die Eltern zur Familie zurückkehren, mußten aber noch mehrere Jahre unter strenger Beobachtung der Kommandantur leben. Schon in der Schule wurde Heinz durch seinen bewunderten Lehrer Alexander Zielke, dessen Gedichte in der Zeitung „Neues Leben“ erschienen, auf die Literatur hingewiesen. 1955 machte er das Abitur, aber erst 1959 konnte er mit dem Studium in der Abteilung für deutsche Philologie an der Pädagogischen Hochschule in Nowosibirsk beginnen. Hier war der damals weitbekannte Victor Klein sein erster Lehrer. Unter dessen Einfluß veröffentlichte Heinz seine ersten Gedichte und Kurzgeschichten im „Neuen Leben“; auch für sein Hobby, rußlanddeutsche Volkskunst und Sprache (Dialekte), vermochte der Lehrer seinen Schüler zu begeistern. 1963 erhielt Heinz einen Ruf als Lektor an die Pädagogische Hochschule in Omsk, wo er deutsche Sprache und Literatur lehrte. 1971 verteidigte er in Kalinin seine Doktorarbeit über „Das Lautsystem der oberhessischen Mundarten im Gebiet Omsk“. Zehn Jahre konzentrierte er sich hier auf seine pädagogischen und wissenschaftlichen Aufgaben, publizierte aber auch Gedichte und Erzählungen in den Zeitungen „Neues Leben“, „Freundschaft“ (später „Deutsche Allgemeine“), „Rote Fahne“ und in dem seit 1981 in Moskau erscheinenden Almanach „Heimatliche Weiten“ sowie dessen Nachfolger „Feniks/Phönix“. 1974 wurde Heinz als Lehrstuhlinhaber für Fremdsprachen nach Petropawlowsk in Kasachstan berufen. Im Verlag „Kasachstan“ (Alma-Ata) erschien 1980 sein erster Gedichtband *Lebensspuren*. Es folgten die Monographien *Schritte des Jahrhunderts. Gedichte und Prosa* (Moskau 1988) und *Herbstwind* (Erzählungen, Alma-Ata 1989). Von 1984 bis 1992 arbeitete Heinz als Literaturredakteur der Zeitung „Freundschaft/Deutsche Allgemeine“ in Alma-Ata.<sup>39</sup> Nachdem er die Hoffnung auf eine Wiedergeburt der rußlanddeutschen kulturellen Infrastruktur aufgegeben hatte, zog er 1992 nach Deutschland. Hier bewährte er sich als vielseitiger Förderer der rußlanddeutschen Literatur und half bei der Integration junger rußlanddeutscher Intellektueller. Er arbeitete im Redaktionsteam der Anthologie *Wir selbst* mit, unterstützte Agnes Giesbrecht bei ihrer Gründung des Rußlanddeutschen Literaturkreises und wurde zum Mitbegründer des Almanachs „Literaturblätter der Deutschen aus Rußland“. Mit Wendelin Mangold half er, ein Seminar für junge Autoren in Unna-Massen und später viele Autorenseminare in Oerlinghausen durchzuführen. Jungen Lyrikern half er bei der Übersetzung ihrer Gedichte vom Russischen ins Deutsche. Auch in seinem wichtigsten Roman, dem 1996 in Stuttgart erschienenen Werk *In der Sackgasse (Aufzeichnungen eines Außenseiters in Rußland)* spielt die Wolga-Thematik eine Rolle; jetzt allerdings, in den Jahren nach dem Zusammenbruch der

Sowjetunion, schrieben (und schreiben) auch andere Autoren über diese Tragödie.<sup>40)</sup> Der Roman enthält viele autobiographische Elemente, der Protagonist Willi Werner ist zu Recht als alter ego des Autors identifiziert worden; trotz des persönlichen Hintergrunds will der Verfasser ein Zeitbild liefern: „Der Roman ist ein Versuch, das Schicksal meiner Altersgenossen künstlerisch zu verarbeiten. Ihre Kindheit fiel in die schweren Kriegs- und Nachkriegsjahre, ihre Jugend in die Chruschtschowsche Tauwetterperiode und das Mannesalter in die Zeit der Stagnation, als die zentral gesteuerte Ökonomik in die Sackgasse geriet. Die wenigen, denen es gelang, sich halbwegs über das allgemeine politische Analphabetentum zu erheben, bekamen den Druck der Diktatur, die ständige Bespitzelung und den Maulkorb am stärksten zu spüren. Deswegen war ihnen die Perestroika und Glasnost besonders willkommen – den späteren wirtschaftlichen Ruin konnten sie ja nicht voraussehen. Der Roman enthält viele autobiografische Züge, und trotzdem ist die Hauptgestalt Willi Werner keine autobiografische Figur und das Ganze kein konkreter Dokumentarbericht. Er muß vielmehr als ein verallgemeinertes Lebensbild meiner Altersgenossen gesehen werden [...] Um geschichtliche Parallelen zwischen den 60er und 90er Jahren ziehen zu können, ließ ich die Handlung ‚doppelsträngig‘ verlaufen.“<sup>41)</sup> Die Handlung des Romans spielt sich zwischen März 1953, dem Tod Stalins, und dem August 1991 ab, dem Zeitpunkt des Putsches gegen Gorbatschow, um die Perestroika rückgängig zu machen.<sup>42)</sup>

Viktor Heinz' Dramentrilogie stellt die letzte ausführliche dichterische Auseinandersetzung mit dem Schicksal der Wolgadeutschen dar. Natürlich sind seit dem Untergang der Sowjetunion einige Sachbücher über Aspekte der wolgadeutschen Geschichte erschienen.<sup>43)</sup> Aber der große wolgadeutsche Roman fehlt und wird – angesichts des Aussterbens der Erlebnisgeneration – wohl nie geschrieben werden. Als regionales Phänomen kam die wolgadeutsche Literatur bereits 1941 zu ihrem Ende. In der Zerstreuung der Verbannung lebte aber bei den das Exil überstehenden wolgadeutschen Autoren und ihren Nachfahren, die noch als Kinder die Landschaft und das Dorfleben an der Wolga erlebt hatten, der Gedanke an die verlorene Heimat und die Hoffnung auf die Wiedergewinnung der dortigen Kulturautonomie der Volksgruppe als Mythos, als identitätsstiftende Idee weiter. Nachdem es auch den Optimistischsten dämmerte, daß eine Wiederherstellung der Autonomie mit der notwendigen Infrastruktur zum sprachlichen und kulturellen Überleben nicht möglich war, setzte der Massenexodus nach Deutschland ein. Wie die Wolgadeutschen in Deutschland mit den anderen rußlanddeutschen Rückkehrern und den Einheimischen verschmolzen, so mündete auch ihre spezifische Literatur ins Gesamtcorpus der rußlanddeutschen Literatur. Eine ganze Volksgruppe wurde ausgelöscht. Heute existiert das Wolgadeutschtum nur noch als Gegenstand der Archive und Museen.<sup>44)</sup>

#### *Anmerkungen*

1) In Stalins Spätzeit gab es noch eine große Enttäuschung für die Verbannten: Ein Erlaß vom 26. November 1948 verbot den Rußlanddeutschen die Rückkehr in ihre Heimatgebiete. Nach Stalins Tod erfolgte eine Reihe von Verbesserungen. Am 13.12.1955 wurde die

Kommandanturaufsicht aufgehoben. Der am 9. April 1957 dekretierte Erlass des Ministers für Bildungswesen über die Organisation des Unterrichts in deutscher Muttersprache bedeutete faktisch das Ende des 1941 verhängten Sprachverbots. Das Dekret vom 29. August 1964 widerrief den die Vertreibung rechtfertigenden Regierungserlass von 1941 (kollektiver Vorwurf der Spionage und des Diversantentums). Ein Dekret von 1972 erlaubte die freie Wahl des Wohnsitzes (mit Ausnahme des früheren Wohnortes), und der 1974 erfolgte Erlass zur Verbesserung des muttersprachlichen Unterrichts kam auch den Deutschen zugute.

2) *Meine Muse blickt mit offenen Augen ins Leben...Zeitgenossen über Victor Klein. Leben und Werk.* Auswahl und Gestaltung: Nina Paulsen. Slawgorod (Altairegion): Zeitung für Dich 2000. (Von nun an zit. als *Meine Muse...*)

3) Ibid. S.9-12

4) Ibid. S.9

5) Woldemar Herdt, Es ist nichts so fein gesponnen... (Streiflichter aus einer Familienchronik). In: Reinhold Keil und Woldemar Herdt, *Über Victor Klein und seine Zeit.* Mannheim 1993. S.11 (von nun an zit als Keil/Herdt)

6) Ibid. S.16

7) Woldemar Spaar, Victor Klein – ein Sohn seines Volkes. In: *Meine Muse...*S.42f.

8) Ibid. S.45

9) W. Herdt, in Keil/Herdt S.30

10) Lehrbücher für die Klassen 5, 6, 7, 8. *Poesie und Prosa sowjetdeutscher Schriftsteller*: 8. Klasse; *Deutsche Literatur*-Lesebücher für die Klassen 8 und 9

11) Dominik Hollmann, Anstatt eines Vorworts. In: *Victor Klein Lesebuch.* Auswahl: Konstantin Ehrlich. Alma-Ata: Kasachstan 1986. S.7

12) Viktor Heinz, Ich kenne meine Pappenheimer. Ibid. S.13

13) Johann Schellenberg, Unverwechselbar und einmalig. In: *Meine Muse...*S.59, 56

14) Hildegard Wiebe, Ein Leben für die Muttersprache. Ibid. S.133; Emma Rische, Kleins Geist lebt in seinen Schülern, ibid. S.137-141

15) Der begüterte Nachbar Kunrad Steinmaier, der mit Evkathrins Schwester Sophie verheiratet ist, besitzt 12 Pferde und 8 Milchkühe.

16) *Meine Muse...*S.10.- Auch andere Prosaschriften Kleins handeln von der Wolgaheimat, etwa das Fragment „Das Dorf am Wolgastrom“. Die Erzählung „Immer in der Furche“ (1961) ist zwar in der Kulundasteppe angesiedelt, aber die Dörfler der Kollektivwirtschaft sind vertriebene Wolgadeutsche. Die 1960 entstandene Erzählung „Der letzte Grabhügel“ konnte erst 1988 veröffentlicht werden. Aus der Sicht des alten Wolgabauern Andreas werden darin die letzten Stunden der Wolgadeutschen in ihrem Heimatdorf geschildert. Der alte Mann erinnert sich an die wichtigsten Stunden seines Lebens, in welchen er treu zur kommunistischen Sache stand, weshalb er beim besten Willen keine Erklärung für das Deportationsdekret findet. Laut Annette Moritz (*Lexikon der rußlanddeutschen Literatur*, Esseb: Klartext 2003, S.109) wird hier zum ersten Mal in der rußlanddeutschen Literatur die Deportation von 1941 thematisiert. „Der letzte Grabhügel“ ist ein Auszug aus einem unvollendeten Roman. Gesprächspartner Kleins bezeugen, daß er bis zuletzt an drei Romanen arbeitete, von denen zwei abgeschlossen waren. Aus Angst vor der NKWD verbrannte Kleins Witwe die Manuskripte. (Vgl. *Victor Klein Lesebuch* S.50, 89f., 109 und Ingmar Brantsch, in *Viktor Heinz. Leben und Werk. Festschrift zum 70. Geburtstag*, Bonn 2007, S.14)

17) Keil/Herdt S.10

18) S.91: „An derselben Stelle, wo früher das große farbige Bild des Kaisers Nikolaus in seiner goldbetreßten Uniform befestigt war, hing ein kleines Porträt, ganz grau in grau, das Bildnis eines Menschen, den Hankarl nie zuvor gesehen. Der Mann hatte einen großen Kopf, eine hohe, reine Stirn, ein schütteres Schnurrbärtchen und außergewöhnlich lebhaft, ausdrucksvolle Augen. Es waren eigentlich, wie Hankarl durch den Kopf ging, die Augen eines weisen Bauern oder eines Lehrers, der viel zu sagen hat und das Gute will.“

- 19) *Victor Klein Lesebuch S.7.* Der 1934 als offizielle Literaturrechtung verordnete Sozialistische Realismus wurde durch ein Dekret des ZK der KPdSU von 1955 über die Leninsche Parteilichkeit der Sowjetliteratur bestätigt und fortgeführt.
- 20) *Meine Muse... S.114*
- 21) *Ibid. S.125*
- 22) Zur Biographie Hollmanns vgl. Annette Moritz, op.cit. S.75-80; Konstantin Ehrlich, Volkstribun Dominik Hollmann. In: D. Hollmann, *Ausgewählte Prosa*. Bd.2. Kamyschin 2001. S.5-21; Ida Bender, Ein Wort an den Leser. In: D. Hollmann, *Ausgewählte Prosa*. Bd.1. Kamyschin 1999. S.5-9; Robert Korn, „Ein reiner schöner Klang“. In: R. Korn, *Unbekannte im Westen. Porträts der Landsleute*. Omsk 2004. S.42-47
- 23) Konstantin Ehrlich, in D. Hollmann, *Ausgewählte Prosa*, Bd.2, S.7. *Ibid* S.8: „Im Glauben, daß Menschen von Gott gleichberechtigt erschaffen worden sind, hoffte er, daß man die Welt mittels Bildung und Aufklärung verändern kann. Und das war wohl seine Tragödie.“
- 24) *Ibid. S.8f.*
- 25) *Ibid. S.11.* Im Arbeitslager traf Hollmann andere wolgadeutsche Literaten und Intellektuelle, darunter Friedrich Emig, Theodor Keil, Andreas Saks, Johann Rothärmel und noch weitere.
- 26) D. Hollmann, *Ausgewählte Prosa* Bd.1. S.305
- 27) Robert Korn, *Unbekannte im Westen*, op.cit. S.42f. A. Moritz, op.cit., S.79: „Die Wolga [wird] zur Metapher der Sehnsucht nach der Vergangenheit schlechthin.“
- 28) Vgl. D. Hollmann, *Ausgewählte Prosa* Bd.2, S.104: „Vom ersten Teil blieb weniger als die Hälfte, aus dem zweiten Teil wurden ganze Episoden weggelassen. Auch der dritte Teil wurde verstümmelt, zerbröckelt.“
- 29) *Ibid. Bd.1. S.236f.*
- 30) *Ibid. S.237f.*
- 31) Jakob Warkentin, *Geschichte der rußlanddeutschen Literatur*. Stuttgart 1999. S.254
- 32) D. Hollmann, *Ausgewählte Prosa* Bd.2. S.468 (in dem Aufsatz „Gibt es für uns noch die heimatliche Scholle?“)
- 33) *Ibid. S.590*
- 34) *Ibid. S.470.* Hollmanns Resignation war, wie sich herausstellte, leider berechtigt. Die erheblichen finanziellen Anstrengungen im Rahmen diverser Förderungsprojekte, die die Bundesrepublik Deutschland ab 1991 unternahm, um den Rußlanddeutschen ein sprachlich-kulturelles Überleben in Rußland und Kasachstan zu ermöglichen, konnten die Rußlanddeutschen nicht zum Bleiben bewegen. Auch das am 23. April 1992 in Bonn angefertigte „Protokoll über die Zusammenarbeit zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Russischen Föderation zur stufenweisen Wiederherstellung der Staatlichkeit der Rußlanddeutschen“ konnte den Exodus nach Deutschland nicht stoppen. (Das Protokoll ist abgedruckt in den „Blättern für deutsche und internationale Politik“ 37, 1992, H.6, S.763-766 und in „Innenpolitik Nr.III/1992, S.4f.). Dieses Übereinkommen wurde, wie es in der Präambel heißt, abgeschlossen „ausgehend von der Absicht der russischen Seite, die die deutsche Seite nachhaltig begrüßt, in Ausführung des Gesetzes der Russischen Föderation über die Rehabilitierung der repressierten Völker vom 26. April 1991 und des Dekrets des Präsidenten der Russischen Föderation über Sofortmaßnahmen zur Rehabilitierung der Rußlanddeutschen vom 21. Februar 1992, die Republik der Deutschen in den traditionellen Siedlungsgebieten ihrer Vorfahren an der Wolga stufenweise wiederherzustellen, ohne dabei die Belange der in dieser Region ansässigen Bevölkerung zu schmälern...“ Dieses für fünf Jahre (mit automatischer Verlängerung um jeweils weitere fünf Jahre) gültige Protokoll konnte die Rußlanddeutschen nicht beeindrucken, da es keine Passage über Wiedergutmachung enthielt und – was als sehr schwerwiegend empfunden wurde – weil es keinerlei feste Daten für die Stufen der Wiederherstellung enthielt.
- 35) Erna: „Meine Heimat ist und bleibt die Wolga...“; Peter: „Die Wolga also. Aber das ist deine Heimat und Vetter Heinrich seine. Wo aber ist meine? Der Vater liegt in Sibirien



begraben. Der Großvater in Kasachstan. Der Onkel im Nordural. Die Tante in Workuta...Vielleicht ist Deutschland doch meine historische Heimat?“

36) Ingmar Brantsch, Viktor Heinz und die Absicht aufs Ganze mit ihren Irr- und Umwegen. In: *Viktor Heinz. Leben und Werk. Festschrift zum 70. Geburtstag* [Umschlagtitel; Text des Deckblattes: *Festschrift zum 70. Geburtstag von Viktor Heinz. Leben und Werk*]. Bonn 2007. S.11

37) Die außergewöhnlichen Leistungen dieses 1980 gegründeten Deutschen Theaters in der Sowjetunion wären eines eigenen Artikels wert. In den 1990er Jahren mußte es seine Tore in Alma-Ata schließen; aber auf der Bühne im bundesdeutschen Niederstetten konnte die rußlanddeutsche Aufführungstradition durch eingewanderte rußlanddeutsche Schauspieler eine Zeitlang weitergeführt werden. Zum zehnjährigen Jubiläum des Ensembles erschien in der Zeitung „Freundschaft“ vom 25.12.1990 eine Würdigung von Heinz Pfeffer, in der er auf die sprachliche und kulturelle Bedeutung dieser Schauspieltruppe hinweist: „Gleich von Anfang an war das Theater zu einem Wanderleben verurteilt, war dauernd auf der Achse, bei klirrendem Frost und bei glühender Hitze. Wer weiß, wie oft die Schauspieler auf dem bloßen Fußboden in ungeheizten Zimmern schlafen mußten, wo es von Kakerlaken und anderem Ungeziefer wimmelte, wie oft sie bei einer Autopanne unter freiem Himmel nächtigen mußten. Und doch haben sie durchgehalten! Ständig sind sie auf der Suche nach den deutschstämmigen Zuschauern, die über unser ganzes riesiges Land zerstreut sind [...] Es ist wohl unmöglich, hoch genug all das einzuschätzen, was das Theater für die Erhaltung unserer Kultur, für das Erwachen des nationalen Selbstbewußtseins der Sowjetdeutschen getan hat.“

38) Ida Bender, Zum Bühnenstück *Auf den Wogen des Jahrhunderts* von Viktor Heinz, in: *Viktor-Heinz-Festschrift* S.8f.

39) Zur Biographie von Viktor Heinz vgl. Annette Moritz, op.cit. S.56-63; Heinrich Werner, Viktor Heinz – ein Porträt. In: *Volk auf dem Weg* 11 und 12/2002, jeweils S.24; *Viktor-Heinz-Festschrift* (darin bes. S.17-19: Agnes Giesbrecht, Viktor Heinz – Schriftsteller mit Herz und Humor); Johann Warkentin, *Geschichte der rußlanddeutschen Literatur*, op.cit. S.214, 273, 365-38

40) Vgl. z. B. Jacob Schmal, *Den Kelch bis zur Neige geleert*. Moskau: DVDK 1995; Maria Mehl, *Die Hoffnung war stärker als das Elend*. Offenburg: Jasmin Eichner Verlag 1998; Ilona Walger, *Mein Lächeln für Sibirien. Kindheitserinnerungen einer Rußlanddeutschen* Gerhard Wolter, *Die Zone der totalen Ruhe. Die Rußlanddeutschen in den Kriegs- und Nachkriegsjahren. Berichte von Augenzeugen*. Augsburg: W. Weber Verlag 2003; Ulla Lachauer, *Ritas Leute. Eine deutsch-russische Familiengeschichte*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt 2003

41) Zit. nach Heinrich Werner, op.cit. S.24

42) In seinen weiteren Werken geht Heinz über die spezifisch rußlanddeutsche Thematik hinaus. Der Roman *Die brennende See* (Lage-Hörste 2000) handelt in einer Kleinstadt der DDR kurz vor der Wende; das Lustspiel *Der rote Kavalier* ist eine satirische Abrechnung mit dem Kommunismus; in dem Sammelband *Zarte Radieschen und anderes Gemüse. Ernst und Scherz in Prosa und Vers* werden Schicksale von Neubürgern (und deren Erinnerungen und Träume) vorgestellt.

43) Vgl. z.B. Sergej Terjochin, *Deutsche Architektur an der Wolga*. Berlin, Bonn: Westkreuz Vlg. 1993; Edmund Imherr, *Verschollene Heimat an der Wolga*. Stuttgart: Landsmannschaft der Rußlanddeutschen o.J. [ca. 1996] (Inhalt: 1. Teil: Die Geschichte der Wolgadeutschen, 2. Teil: Aus unserem Kulturerbe, 3. Teil: Die Geschichte der Kolonie Köhler)

44) Ich hoffe, daß die Funktionäre der in Deutschland, Nordamerika und Argentinien noch existierenden, durchaus begrüßenswerten wolgadeutschen Vereine mir diesen Satz verzeihen. Ein paar Vereine besagen nichts über die Existenz einer Volksgruppe. Wenn man die früheren Schilderungen der blühenden Wolgaregion vor der Vertreibung der Deutschen mit ihrem heutigen armseligen Zustand, vor allem auf der Wiesenseite, vergleicht, wird man von tiefer Trauer erfüllt. Das architektonische Erbe der Wolgadeutschen (z.B. auch die imposante Dorfkirche in Warenburg/Priwalnoje) ist, wie ich bei Besuchen 2002 und 2007 feststellen

konnte, dem Verfall preisgegeben und wird in einigen Jahrzehnten nicht einmal mehr rudimentär zu entdecken sein. Angesichts des Ausmaßes dieser Vernichtung von Kulturgut nannte Sergej Terjochin sein Buch über die deutsche Architektur an der Wolga ein Martyrolog, ein Märtyrerbuch. Auch dieser russische Architekt, Urenkel eines eingewanderten Deutschen, beklagt das Ende einer Epoche: „Der Ukas vom 28. August 1941 über die Deportation zog nicht nur einen Schlußstrich unter den zweihundertjährige Geschichte der Rußlanddeutschen, sondern wurde auch zu einer Tragödie dieses Volkes. Zerstört wurde unter anderem das System eines planmäßigen organischen Städtebaus. Verlassene Dörfer, eine auseinandergebrochene wirtschaftliche Infrastruktur und ein vollkommen vernichtetes ethnisches Gleichgewicht waren die Folgen. Dadurch retardierte die Entwicklung des Wolgagebiets überhaupt, verfiel sein Ansehen, nahm seine kulturelle und wirtschaftliche Bedeutung ab.“ (Op. Cit. S.18)

**Munkhbayar Natar (M.A)**  
*School of Arts and Sciences,*  
*National University of Mongolia*

**УДК: 378.14; 372.881.111.22**

## **EINFLUSS DER KÖRPERSPRACHE BEIM FREMDSPRACHENLERNEN KÖRPERSPRACHE RICHTIG DEUTEN**

В статье рассматривается вопрос о том, как поведение учителя (его интонация, тон голоса, мимика, жесты и манеры) на уроке, особенно на уроке иностранного языка, может оказать влияние на учеников. Внешний вид и поведение учителя во время урока могут положительно повлиять на психологическое сознание учеников больше, чем его вербальное поведение.

**Ключевые слова:** невербальное поведение преподавателя, мимика, зрительный контакт, поза, темп, проксемика, хронемика.

The subject for consideration in this article is that a teacher's behavior in classes including his voice tone and intonation, post and gestures may have a strong influence on students especially in foreign language classes. Teacher's appearance and behavior may have a positive effect on student's psychology more than his verbal action.

**Key words:** teacher's nonverbal behavior, gesture, eye contact, posture, tempo, proxemics, chronemics.

Das Lehrerverhalten –allgemein bezeichnet der Begriff alle Formen des Handelns von Lehrern, die das (Lern-) Verhalten der Lernenden beeinflussen.

### **1. Einleitende Worte zur Körpersprache von Lehrenden**

Das Lehrerverhalten- allgemein bezeichnet der Begriff alle Formen des Handelns von Lehrern, die das ( Lern-) Verhalten der Lernenden beeinflussen. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht gilt dabei, dass nicht nur das bewusste Lehrerverhalten eine Rolle spielt, vielmehr Lehrende, wenn es sich um Muttersprachler handelt, als „typisch“ für Menschen aus dem jeweiligen Sprachraum wahrgenommen werden und ihr (Sprach-) Handeln insgesamt Vorbildfunktion hat. ( Barkowski/ Krumm 2010, S. 188)

### **Im Fremdsprachenunterricht**

- **Kommunikation ist eine sprachliche Interaktion zwischen LehrerIn und SchülerIn.**

- Etwa 65% unserer Kommunikation sind vom nonverbalen Verhalten des Senders abhängig.
- Nonverbales Verhalten ist für die Lerneffektivität im Klassenzimmer entscheidend, da dadurch das Klassenklima und die Bereitschaft zu sprechen stark beeinflusst wird.

#### Nonverbales LehrerInnenverhalten in oder vor der Klasse

- Hier steht die eigene LehrerInnenpersonlichkeit selbst im Vordergrund
- Es geht dabei nicht um das, was der/ die LehrerIn sagt, oder um seine Aussprache, sondern um das unmittelbare Verhalten des/ der LehrerIn ohne Worte.

*Das nonverbale Verhalten von LehrerInnen umfasst ( vgl. Dubs 2009, S. 151)*

- **Gesichtsausdruck: Mimik**

Während einer Interaktion ist das menschliche Gesicht der am meisten beachtete und reichhaltige Informationsträger. Hier ermöglicht es der rasch wechselnde Ausdruck, z.B. Rückschlüsse auf die psychische Verfassung des Senders oder die persönliche Einstellung gegenüber dem Empfänger zu ziehen. Es ist nicht gut, wenn man Mimik zu übertrieben oder zum falschen Zeitpunkt einsetzt. Mit der Mimik sollte man ehe seine Gestik und das, was man aussagen will, unterstützen.

*Mann sollte dem/ der SchülerIn offen ins Gesicht sehen.*

- **Gesten: die kommunikativen Bewegungen von Fingern, Händen, Armen und Kopf.**

Die Geste ist eine Handlung, die einem/ einer Zusehenden ein optisches Signal übermittelt. Gesten können das verbale Handeln unterstützen und verstärken, sie können aber auch widersprechen, wenn zum Beispiel, die wahren Gefühle verborgen werden. Die Gesten sind besonders dicht mit der Sprache verknüpft.

Die Gestik umfasst alle sinnvolle Bewegungen und Gebärden des gesamten menschlichen Körpers und Bewegungen von Teilen des Körpers wie z.B. vom Kopf oder den Händen. Der Gestik werden Bedeutungen zugeschrieben, die an Sprache erinnern. Während sich taubstumme Menschen ganz mit einer speziellen Gebärdensprache (Taubstummensprache) sprachlich verständigen, dient Menschen, die sprechen und hören können, die Gestik in verschiedenen kommunikativen Bereichen als Möglichkeit der nonverbalen Verständigung.

Quelle: <http://lexikon.stangl.eu/3677/gestik/>

© Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik

Ein/e LehrerIn sollte sowohl Gestik als auch Mimik als Handwerkzeug in seinen/ ihren Unterricht mit aufnehmen.

- **Blickkontakt: Spiel der Augen**

Blickkontakt ist fuer einen reibungslosen Gespraechsverlauf von besonderer Bedeutung, Blickverhalten in zwischenmenschlicher Kommunikation.

Haeufigkeit und Dauer und Richtung des Blickes.

Einseitige vs Gegenseitige Blicke, Blickwechsel, Nichtanblicken und Wegblicken. Die Ausdrucks- und Appellfunktion sowie die

Gesprächsteuerungsfunktion des Blickes ( z.B. Beginn oder Ende einer Konversation durch Blickzu –oder abwendung).

Der Blickkontakt ist das Tor zur Seele des anderen. Sympathie im Blickkontakt geht zusätzlich mit mimischen Untermauerungen um die Augen und den Mund einher. Diese feinen Schattierungen rund um die Augen sorgen dafür, dass das Gesicht freundliche und wohlwollende Signale aussendet.

- Körperhaltungen: Rolle der Haltung von Körper und Kopf sowie der Art des Sehens oder Sitzens in der Kommunikation.

Es gibt soziale und kulturelle Unterschiede sowie Zusammenhänge zwischen Haltung und Alter bzw. Geschlecht.

Eine gute Haltung ist eine leichte und sehr wichtige Art, um einen gesunden Geist und Körper dauerhaft zu erhalten. Wenn du die richtige Haltung einnimmst, ist dein Körper wirklich zentriert. Das kann häufige Beschwerden, wie zum Beispiel Rücken- oder Nackenschmerzen, Kopfschmerzen und Müdigkeit lindern. Wenn du dich einer guten allgemeinen Gesundheit erfreust und gerade stehst (oder sitzt), dann wird das auch dein Auftreten und dein Selbstbewusstsein verbessern. In diesem Artikel kannst du einige Methoden lernen, um eine gute Haltung zu entwickeln und beizubehalten.

“Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht “ sagt Ruth Eßer.

Studium der Germanistik, Hispanistik, Erziehungswissenschaft und Sprechlehre/-lernforschung an der Universität Hamburg. Bis 1994 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg. Im Anschluss drei Jahre DAAD-Lektorin an der Universität von Limerick, Irland. 1996 Promotion in Sprachlehre/-lernforschung/ Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hamburg. Seitdem zunächst wissenschaftliche Mitarbeiterin, dann wissenschaftliche Assistentin am Institut für Auslandgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der FSU in Jena. Forschungs- und Lehrgebiete: L2-Textproduktion, 'Kultur' und DaF-Unterricht, Körpersprache im DaF-Unterricht.

- Proxemik: *räumliche Dimensionen der nonverbalen Kommunikation.*

Distanzverhalten und Nähe, Territorialverhalten: Besitz und Verteidigung des Raumes. Aspekte und Bedeutung des Raumes, der Raumgliederung und –gestaltung in verschiedenen Kulturen. Es gibt vier Distanzzonen 1. Intime 2. persönliche 3. Soziale 4. Öffentliche

Die Proxemik als eine bestimmte Form der nonverbalen Kommunikation schließt die Beziehungen zwischen dem Körper des Sprechers und anderen Menschen oder Gegenständen in seiner Umgebung mit ein, d.h., das Schlüsselkonzept ist der Raum. Einer der wichtigsten Forscher auf diesem Gebiet, Edward Hall, stellte fest, dass die menschliche Nutzung des Raumes kommunikativ ist., wobei der Abstand zwischen zwei Akteuren z.B. auf den Grad ihrer Vertrautheit und Zweck ihrer Kommunikation hinweist. Individuen senden dadurch Botschaften aus, dass sie sich selbst in eine bestimmte räumliche Beziehung zueinander stellen.

Quelle:<http://lexikon.stangl.eu/428/proxemik/>  
© Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik

Die Proxemik ist daher sowohl ein Gebiet der Psychologie als auch der Kommunikationswissenschaft und untersucht, welche Signale Individuen durch das Einnehmen eines bestimmten Abstandes zueinander dadurch austauschen. Die Proxemik beschäftigt sich also mit dem Raumverhalten als einem Teilgebiet der nonverbalen Kommunikation. Das Empfinden dieser Distanzen bzw. des Raumes allgemein ist je nach Kultur sehr verschieden. Proxemiker erforschen das Raumverhalten von Menschen und fanden vier Distanzzonen, die aber keine Fixgrößen sind, denn abhängig ist das Raumverhalten von Menschen zueinander neben der aktuellen Position auch von kulturellen Normen, von Geschlecht, Beruf oder auch vom Temperament der Kommunikationspartner: Die intime Zone (Vertraute, Verliebte...) reicht bis etwa 60 cm, die persönliche Zone (gute Freunde, Bekannte, Familie) von 50 bis 150 cm und die gesellschaftliche oder soziale Zone (Menschen, die in sozialen Funktionen miteinander kommunizieren) von 150 bis 360 cm. Die öffentliche Zone (Theateraufführungen, Uni-Vorlesungen, auch Flucht-Distanz) ist größer als 360 cm.

- o Chronematik: die zeitliche Dimension der non verbalen Kommunikation.

Auffassung von Tempo, Dringlichkeit, Pünktlichkeit usw. Im Alltag.

*Chronemik* ist von daher ein sehr interessantes Gebiet. Gerade durch die vielen neuen technischen Wege der Kommunikation gewinnt .

Kommunikation durch Zeitdistanz und Zeitdistanzveraenderung. (Twitter - <http://tinyurl.com/6f24s5>)

- o Taktile Kommunikation:

Taktile Kommunikation veraeuft ueber den Tastsinn. Tast- und Drucksinn, Temperatursinn, Schmerzsinn, u.a. koerperliche Interaktion durch Beruehrungen im Alltag wie zum Beispiel: beim Haendeschutteln, Umarmen, Streicheln, Anstossen, Schlagen, Ausdruck von Aggresion oder Zuneigung durch taktile Signale.

Das nonverbal Verhalten spielt im fremdsprachenunterricht in vielfacher Weise eine sehr bedeutsame Rolle:

1. Es unterstuetzt die Selbstpraesentation, wie zum Beispiel: Aussagen warden durch die nonverbale Unterstuetzung glaubwuerdiger oder – im schlechten Fall mit weniger Vertrauen wahrgenommen.
2. Die Lernenden nehmen Regeln und Erwartungen der Lehrkraefte deutlicher wahr, wenn sie nicht verbal unterstuetzt dargelegt werden.
3. Das nonverbale Verhalten beeinflusst die Wahrnehmung der Verstaerkung sehr stark.

4. Das nonverbal LehrerInnenverhalten bringt die Wertschaetzung und Zuneigung bzw. Ablehnung eines Schuelers viel deutlicher als alle anderen Formen von LehrerInnenverhalten.
5. Nonverbales Verhalten kann den Fluss eines Lehrgesprächs oder einer Diskussion ganz wesentlich steuern, indem die Lehrkraft mit Signalen aller Art euf den Verlauf Einfluss nehmen kann. ( zum Beispiel: einem Schüler, der zu lange spielt, dies mit einem Yeichen deutlich machen).
6. Lehrerverhalten und Interpretation von Verhalten  
Nonverbale Kommunikation kann selbständig (sprachersetzend oder sprachunabhängig) oder sprachbegleitend (aplikatorsch, illustrativ oder modifikatorisch) passieren. (Rosenbusch 1995, S.178).

Dabei geschieht, im Gegensatz zur verbalen Komminikation (immer nur eine spricht und danach wird der/ die HörerIn zum Sprecher), bei der nonverbalen Kommunikation ein ständiger Austausch – sie bietet also permanent eine Möglichkeit zur Orentierung, was LehrerIn im Unterricht als Feedback nützen können.

- Signale der Aufmerksamkeit ( Mitteilung, dass man verstanden hat – Kopfnicken, verständnisvolles Lächeln. Wenn man nicht verstanden hat: hochgezogene Augenbrauen) .
- Signale der Bewertung ( zustimmendes Nicken, ablehnendes Kopfschütteln, unentschiedenes Achselzucken).

Im Unterricht ist verbales Feedback immer nur von einem Schüler empfindbar, nonverbal kann der der Lehrer aber von 20-30 SchülerInnen gleichzeitig Informationen über deren Aufmerksamkeit, Verständnis usw. erhalten. (Rosenbusch 1995, S.184)

Haben Sie SchülerInnen...

- Das Problem verstanden? – Nicken im richtigen Moment, Aufleuchten im Gesicht, bestätigende Gestik).
  - Sind die SchülerInnen ...
  - Interessiert ? ( Blickkontakt mit Sprecherin, geweitete Augen, mimische Mitgehen)
  - Gelangweilt? ( uninteressiertes Gesicht, Wegschauen, Spielen, keine mimische Reaktion)
  - Müde? , Opponierend? – betontes Wegschauen, keine Mimik, keine Reaktion auf Lehrerspässe, Körperhaltung weg vom Lehrer/ von der Lehrerin). Diese Phänomene werden kaum thematisiert, deren Beobachtung bietet allerdings die rasche Möglichkeit zur Reaktion und Neuorientierung.
- “Reden ist Silber, Schweigen ist Gold” – doch auch für Unterrichtende will das schweigen gelernt sein. Lehrende schweigen... ( Allen / Rzan 1969, S. 139ff.)
- Nach einer eigenen Aussage, um dieser Nachdruck zu verleihen
- Nach einer SchülerInnenfrage, um selbst nachzudenken und den Schüler nachdenken zu lassen
- Nachdem den SchülerInnen eine Frage gestellt wurde, um diese Antworten zu lassen
- Nach einer SchülerInnenaussage, damit der/ die SchülerIn weiterdenkt und widerspricht.

## Wirkungen von positivem und negativem LehrerInnenverhalten aus Schülersicht

Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht ist eine Studie der TU München (2006) und berichtet über mehrere Untersuchungen zum Verhalten von LehrerInnen im Unterricht. Der Ausdruck "positives Verhalten" (Schmitz/Voreck /u.a/ }.2006, S.10) bezeichnet eine Unterscheidung zwischen Schülerreaktion. Zeitlich unmittelbare Folgen des Lehrerverhaltens.

### Schlussfolgerung

#### - Lehrerverhalten

Wie verhält sich der Referendar während seiner Unterrichtsstunde am Besten? Was ist wichtig, worauf achtet der Seminarlehrer bei den Unterrichtsversuchen? Die pädagogische Kompetenz zeigt sich nicht nur in der Planung der Unterrichtsstunde, sondern auch an deren Durchführung. Untrennbar damit verbunden ist das Lehrerverhalten!

#### - TOP 5 der erwünschten Verhaltensweisen

- Mimik: Was man nonverbal ausdrücken kann, sollte man auch nonverbal ausdrücken! Ein fragender, mahnender, erstaunter Blick sagt manchmal mehr als tausend Worte.
- Gestik: Hände maßvoll einsetzen. Einem "agierenden" Lehrer können Schüler besser folgen.
- Standpunkt wechseln: Niemals statisch bleiben. Man sollte immer versuchen, sich (maßvoll!) zu bewegen.
- Lob: Schüler für gute Beiträge loben! (Aber nicht übertreiben!)
- Präzisieren: Unklare Äußerungen nicht einfach hinnehmen, sondern nachhaken, wie man es besser formulieren kann. Im Notfall selbst präzisieren.

#### TOP 3 der katastrophalen Fehler

Unbedingt vermeiden

- Hände in der Hosentasche: Dies signalisiert Unsicherheit, Ablehnung, Verschlossenheit etc.
- Lehrerecho: Niemals die Schülerantwort wiederholen. Die Schüler fühlen sich dadurch nicht Ernst genommen. ("Was will der denn? Hab ich doch schon gesagt!")
- Monotone Stimme: Niemals in einer Stimmlage den Unterrichtsstoff heruntermurmeln. Man sollte unbedingt versuchen, durch Stimmmodulation und Änderung der Lautstärke, dem Unterricht eine gewisse "Spannung" zu verleihen.

#### *Störungsreduzierendes Lehrerverhalten*

- Selbstsicher und selbstbewusst auftreten
- Positives Lernklima schaffen
- Engagement zeigen
- Motivierend sein
- Humorvoll sein
- Überblick haben
- Aufmerksam sein
- Konsequenz sein

- Wenn nötig auch mal eine Ausnahme machen können
- Tolerant sein
- Geduld haben
- Schüler loben
- Sich „zurücknehmen“ können
- Auf mehreren Ebenen gleichzeitig Entscheidungen treffen können
- Breites Handlungsspektrum (von laissser-faire bis autoritär)
- Körpersprache einsetzen
- Gesundes Verhältnis zwischen Distanz und Nähe zu Schülern schaffen
- Klare Aussprache und Ansprache haben
- Schlagfertig reagieren können
- Angemessen erklären können
- Sinnhaftigkeit von Schule und Unterricht vermitteln können
- Verschiedenheit von Kindern und Jugendlichen erkennen und nutzen können
- Schüler an Entscheidungsprozessen immer wieder beteiligen
- “Demokratisches” Klassenzimmer
- Lösungsorientiert arbeiten (nicht in der Ursachensuche stecken bleiben)
- Aktives Zuhören anwenden
- Konflikten nicht ausweichen
- Handlungsrelevante von irrelevanten Störungssituationen unterscheiden können
- Gleichbehandlung von Schülern (fair und gerecht)
- Interesse an den Schülern zeigen
- Namen der Kinder kennen
- Interessen der Kinder kennen
- Persönliche Situation der Kinder kennen
- Positiv besetzte Beziehung zu Schülern aufbauen durch außerschulische

#### Inhalte

- Der eigenen Rolle bewusst sein (Erzieher und Wissensvermittler)
- Vertrauensvolles Verhältnis zu Schülern schaffen
- Sich auf Schüler einstellen können (Empathie)
- Schülern respektvoll und wertschätzend begegnen (Akzeptanz)
- Ruhe bewahren in Konflikten
- Störungen nicht persönlich nehmen
- Angemessene Strafen anwenden
- Angemessene Belohnungen anwenden
- Kompetenzen und Schwächen der Schüler kennen
- Verantwortung an Schüler übertragen können
- Ermutigend und unterstützend sein
- Vorbildfunktion einnehmen (selbst an Regeln halten)
- Schwierigen Schülern neue Chancen geben
- Erziehungsziele haben
- Werte vermitteln
- Breites methodisches Spektrum anwenden
- Unterricht interessant und abwechslungsreich gestalten



- Fachlich kompetent sein
- Konsistentes (berechenbares) Verhalten zeigen
- Psychohygiene betreiben
- Sich den eigenen Stärken und Schwächen bewusst sein
- Eigene Belastbarkeitsgrenzen kennen

Spätere Folgen auf positives Lehrerverhalten sind: SchülerInnen; die das Fach heute noch mögen und eine gute Erinnerung an das Fach und auch die Schule haben.

Spätere Folgen auf negatives LehrerInnenverhalten: SchülerInnen, die das Fach bis heute ablehnen bzw. vermeiden; Berufsentscheidung, die nichts mit dem speziellen Fach zu tun hat, die Lernenden wurden schlecht und unsicher.

#### **Literatur:**

*Allen, Dwight/ Ryan, Kevin.* Microteaching. London: Addison – Wesley, 1969 ( dt. Microteaching. Weinheim-Basel, 1972), Beltz Verlag, 1993.

*Barkowski, Hans/ Krumm, Hans Jürgen ( HRSRG).* Fachlexikon deutsch als Fremd- und Zweitsprache . Tübingen; Franke Verlag 2010.

*Dubs, Rolf.* Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart , Franz Steiner Verlag, 2009.

*Grell, Jochen.* Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel, Beltz Verlag, 1993

*Ringhofer, Renate, Die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation für den DaF.* Unter besonderer Berücksichtigung der Wortschatzarbeitung/ vorgel.von Renate Ringhofer, 2004

*Rosenbusch, Heinz S.* Nonverbale Kommunikation im Unterricht- die stille Sprache im Klassenzimmer, Schneider Verlag 1995

*Schmitz.E; Voreck.P.* Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht. Berichte aus der TU München, 2011

#### **Onlinequellen:**

<http://www.martin-woziniak.de>

[www.br-online.de](http://www.br-online.de)

<http://www.daz-daf.de>

<http://www.lernen-ohne-angst.de>

<http://www.goethe.de>

**И.А. Банникова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 82-3; 82-2**

### **ДВА ТЕКСТА – ДВЕ КУЛЬТУРЫ: ЧЕХОВ И ДЖЕЙЛАН**

Статья посвящена сравнительному анализу рассказа А.П. Чехова «Следователь» и фильма турецкого сценариста и режиссера Нури Бильге Джейлана «Однажды в Анатолии», частично основанном на материале рассказа. В статье отмечается возможность и целесообразность применения при анализе такого рода понятия межкультурная

коммуникация, так как частичное цитирование прецедентного текста, не исчерпывает всех аспектов сопоставления и трансформации источника в зависимости от принадлежности к иной культуре.

**Ключевые слова:** сравнительный анализ, межкультурная коммуникация, цитирование, прецедентный текст, трансформация, иная культура

The article is devoted to an attempt of comparative analysis of Chekhov's story "The Coroner" and the film of Nuri Bilge Jaylan "Once upon a Time in Anatolia", which is partially based on the story. The article states that the term cross-cultural communication is well justified in application to analysis of this kind, as partial quoting of the precedential text does not cover all the aspects of comparison and transformation of the source which are inevitable if the texts belong to different cultures.

**Key words:** comparative analysis, cross-cultural communication, quoting, precedential text, transformation, different cultures

При рассмотрении конкретных текстов в плане межкультурного взаимодействия мы всегда задаемся вопросом: что здесь главное – форма или содержание? Если содержание, то здесь все или почти все ясно. Разные культуры - значит разные исторические корни, разные реалии, разные этические нормы, разное восприятие действительности. Следовательно, в изучении этого материала примут участие и представители разных областей знания: истории, психологии, философии, антропологии и др.

Если же мы говорим о плане выражения, т.е. о форме, то тут затрагиваются другие области наук: семиотика (ибо текстом может быть произведение различных видов искусства: литературы, живописи, музыки, кинематографии), филология, литературоведение, поэтика и др.

В данной статье мы постараемся, пользуясь методами современной стилистики, показать, как одно содержание может по-разному передаваться в текстах, созданных представителями разных культур – русской и турецкой. Тексты тоже разные: это рассказ А.П. Чехова «Следователь» [Чехов 1976:186-191] и фильм Нури Бильге Джейлана «Однажды в Анатолии». [Электронный ресурс]. Отметим, что разные приемы отображения содержания, несомненно, связаны и с тем, что между написанием рассказа и созданием фильма прошло более 100 лет. Рассказ был написан в 1887 г., а фильм вышел в 2011 г. То, что один из аспектов, затронутых в фильме, и связанных с содержанием чеховского рассказа, по-прежнему актуален и современен, подтверждает тот факт, что фильм Джейлана получил два главных приза Каннского кинофестиваля 2011 г.: за лучший фильм и за лучший сценарий. Заметим, что одним из авторов сценария был сам создатель фильма, Джейлан.

Итак, обратимся к анализу текстов. Рассказ А.П. Чехова – это описание поездки, целью которой является судебно-медицинская экспертиза. В поездке принимают участие следователь и врач, который должен произвести вскрытие. Между попутчиками идет неторопливая беседа о смысле жизни и о том, что бывают случаи, когда невозможно понять причину произошедшего. В качестве примера следователь рассказывает врачу о том, что жена его приятеля предсказала время своей смерти и умерла именно в тот самый день.

Станным казалось то, что это была здоровая, умная, красивая женщина, к тому же, совершенно не суеверная. Выслушав эту историю, врач с уверенностью профессионала и скептика по натуре говорит о том, что ничто не происходит без причины. И чтобы ее установить, надо было произвести вскрытие. Скорее всего, считает он, эта женщина отравилась, чтобы наказать своего мужа за измену. Потрясенный следователь признается, что эта история произошла с ним, и измена действительно была, но он считал, что жена его простила. Вот и весь рассказ, который занимает всего три с половиной страницы.

Что же происходит в фильме Джейлана, который длится два с половиной часа? Это тоже рассказ о поездке, целью которой являются поиски могилы недавно убитого человека с помощью самого преступника. Все атрибуты современности налицо: три машины, одна из которых с сигнальным устройством, полицейские в форме с эмблемами, телевизор, компьютеры, мобильные телефоны, рация и т.д. В то же время, как указание на то, что действие происходит в провинции – ветхие крестьянские дома, с пристройками, керосиновые лампы, деревенская еда: домашние лепешки, мясо ягненка, национальная посуда, т.е. характерные черты современной турецкой действительности, где новое идет рука об руку со старым.

Герои – комиссар полиции, врач, прокурор, убийца и статисты: рабочие с лопатами и рядовые полицейские.

Путешествие длится всю ночь, прерываясь время от времени короткими остановками, когда преступник говорит, что узнал это место, но несколько раз ошибается, пока под утро, наконец, место захоронения обнаруживается.

А где же Чехов, спросит читатель? Одной из характерных особенностей поэтики Чехова, особенно в его поздних рассказах, было отсутствие двух компонентов сильной позиции, то есть экспозиции и заключения [Банникова1992:64-71]. Рассказы начинаются как бы с середины и заканчиваются так, что читатель невольно погружается в раздумье: что все это значит и что будет дальше?

Именно этой особенностью обладает и фильм Джейлана. Начало разворачивается постепенно: ночь, просторы полей и холмов, извилистая степная дорога и медленно ползущие по ней машины. В них, постоянно крупным планом, усталые, озабоченные лица людей. А в конце – грустное лицо врача, который, закончив вскрытие убитого, наблюдает сквозь стекло окна за играющими детьми. Почему у него слезы на глазах, ведь трагедия произошла не с ним? На этот и на многие другие вопросы, связанные с основными персонажами фильма, Джейлан отвечает по-чеховски, только не подтекстом, а кинематографическими средствами.

Тот эпизод, который непосредственно связан с рассказом Чехова, передан очень близко к прецедентному тексту в разговоре врача с прокурором. Но разговор этот прерывается другими событиями, и от этого возникает напряженность: зритель чувствует, что герои вернутся к этой теме; она волнует прокурора как участника события и интересна врачу и как

специалисту, и как скептику, который не может понять, как такой умный человек, как прокурор, мог поверить в мистику и не осознать истинной причины трагической смерти женщины.

В рассказе Чехова следователь признается врачу, что все это было с ним, а не с его приятелем. В фильме прокурор, прощаясь с врачом, говорит со слезами на глазах: «Моя жена! Женщины – непостижимые существа!»

Совпадение части сценария фильма с рассказом Чехова можно рассматривать как проявление интертекстуальности: это фактически рассредоточенная цитата. Но так ли это? История врача, комиссара полиции, прокурора и предполагаемого преступника на фоне события, происшедшего в Анатолии, турецкой провинции, в XXI веке – это уже не Чехов. То, что можно было бы считать фоном для этого эпизода: поиски захоронения, остановки в пути, ужин в доме сельского старосты, камень брошенный в преступника мальчиком, не знающим, что он на самом деле его отец, молчаливая сцена опознания тела женой, вскрытие, беседы в машине о йогурте, пастеризованном и из молока буйволиц, молчаливые, услужливые, прекрасные турецкие женщины – все это является в фильме не фоном, а, наоборот, системой выдвижения. Именно эта красочность, детальность, неторопливость повествования и является показателем национальной культурной традиции. Выразительность стиля Джейлана именно в этом, равно как лаконичность, фрагментарность и имплицативность составляют основные черты стилистического контекста чеховского рассказа. При анализе обоих текстов, уместно применение термина «квантование», введенного в стилистику И.В. Арнольд [Арнольд 1999:183-193]. Однако техника применения этого приема у авторов разная. Если у Чехова превалирует умолчание, «сжатость», по его собственному выражению, отсутствие связывающих элементов между входящими в систему выдвижения фрагментами, что создает подтекст, который читатель может восстановить с помощью эксплицитных фрагментов, то у Джейлана метод другой. Все важные связывающие кванты информации элементы выражаются эксплицитно, словами или видеорядом, чаще всего - крупным планом лица персонажа. Но расстояние между важными фрагментами и связывающими их элементами может быть значительным. Что тоже создает подтекст и усиливает напряженность в тех эпизодах, когда разгадка еще не дана.

Говоря о сильной позиции, следует отметить и различия в наименовании произведений, которые подчеркивают особенности построения сюжета.

«Следователь» Чехова – акцентирование внимания читателя на главном персонаже. Кроме того, можно допустить и то, что выбор такого заглавия подчеркивает несостоятельность героя в том, что касается личной жизни, в то время как его профессиональные качества могли бы подсказать ему причину столь странного поступка жены.

«Однажды в Анатолии» - это намеренное акцентирование места действия, что направляет внимание зрителя на особенности культурного

контекста произведения. Камера выдвигает на первый план природу этой турецкой провинции, не упуская ни одной мелочи быта, поведения людей. Удаленность от города и современной цивилизации во многом предопределяет поступки людей, их отношение друг к другу. Предполагаемый убийца на самом деле берет на себя вину своего умственно отсталого брата и именно поэтому долго не может указать место захоронения. Комиссар полиции, устав от вежливого обращения с подозреваемым, переходит к насилию, но тут же получает замечание от высшего чина: «Что ты делаешь? Мы же собираемся вступить в Евросоюз!»

Ключевым словом в рассказе Чехова было «вскрытие». Именно оно, по мнению врача, могло объяснить, от чего умерла жена следователя. То же самое говорит и врач прокурору в фильме Джейлана. Но в обоих случаях мужья умершей говорят, что не видели в этом смысла. Низкий уровень медицинского знания в конце 19 века в России и в начале XXI в Анатолии оказывается примерно одинаковым. Достаточно посмотреть, как преподносится картина вскрытия в фильме. Разница только в некоторых технических деталях: у Чехова врач предполагает, что женщина отравилась морфием, у Джейлана – более современным диоксином.

В заключение заметим, что сопоставление текстов, принадлежащих разным культурам, зачастую позволяет выявить как сходство в подходе к трактовке аналогичных тем, событий, сюжетов, так и различия, связанные как с индивидуальным стилем автора, так и с его принадлежностью к той или иной культуре. В современном мире в связи с ростом межкультурных контактов наблюдается возрастание интереса к творчеству представителей других национальностей, и кинематография играет здесь немаловажную роль.

В то же время, попытки исследования национальных особенностей средств выражения остаются недостаточно изученными, а потому их исследование представляет собой актуальную проблему, решение которой возможно лишь на стыке нескольких гуманитарных наук.

#### ***Список использованной литературы***

1. Чехов А.П. Следователь. / Полное собр. соч., т.6. М., 1976, сс.186-191.
2. Однажды в Анатолии [Электронный ресурс] notfilm/8242-odnazhdy-v-anatolii/ Дата обращения: 10.12.15.
3. Банникова И.А. Интерпретация заглавия, начала и конца как особых компонентов текста (К вопросу о сильной позиции у А.П.Чехова)// Вопросы стилистики., Вып.24., Изд. Саратовского университета, 1992., 64-71.
4. Арнольд И.В. О возможностях использования понятия квантования в стилистике. / Семантика. Стилистика. Интертекстуальность: Сборник статей/ СПб., 1999., Сс.183-193.

УДК: 811.161.1'42+811.111'42

## **ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ЕДИНИЦЫ И ТИП ПЕРЕДАВАЕМОЙ ИМИ ИНФОРМАЦИИ**

В статье изложена концепция широкого понимания системы вспомогательных коммуникативных единиц, позволяющая включать в неё наряду с классическими дискурсивными, передающими исключительно дискурсивно-прагматическую информацию, и синкретичные единицы, сочетающие прагматическую и фактуальную информацию. Доля прагматической и фактуальной информации в разных синкретичных единицах может быть разной, и от неё зависит место этих единиц в системе единиц дискурса.

**Ключевые слова:** вспомогательные коммуникативные единицы, дискурсивные слова, дискурсивы, дискурс, коммуникация, прагматика, информация.

The article presents a broad conception of the system of satellitic communicative units which allows including there alongside with the so-called classical discourse markers, delivering only pragmatic information, hybrid units, combining pragmatic and factual information. The proportion of pragmatic and factual information in different hybrid markers may be different, and it defines the place these units occupy in the system of discourse units.

**Key words:** satellitic communicative units, discourse markers, discourse, communication, pragmatics, information.

Для эффективного донесения до слушающего/читающего всего того, что хочет сказать адресант просто использование слов и предложений, содержащих фактуальную информацию, не всегда бывает достаточным, т. е. основные коммуникативные единицы, сообщающие факты, могут быть не восприняты или восприняты неадекватно, неполно – не так, как это планировал говорящий/пишущий. Поэтому грамотный и думающий коммуникант должен прикладывать особые усилия для того, чтобы его факты были восприняты должным образом. В арсенале успешных коммуникантов находится выработанный веками большой набор вспомогательных вербальных и невербальных средств, помогающих коммуникантам ориентироваться в своей речи и в процессе взаимодействия с адресатом, но не содержащих фактуальную информацию. Эти средства выражают информацию иного рода – дискурсивную (или дискурсивно-прагматическую), которая направлена на организацию дискурса и речевого контакта, самовыражение говорящего/автора и взаимодействие его с адресатом. Все вербальные средства такого рода мы объединяем в систему вспомогательных коммуникативных единиц (далее ВКЕ), ядро которых в последние десятилетия в лингвистике изучается как дискурсивные слова или дискурсивы [Дискурсивные слова 1998; 2003; Сиротина 2008а, 2008б; Brinton 1996; Andersen 2001; Aijmer 2013 и др.].

ВКЕ рассматриваются нами как особая транскатегориальная система единиц, основное предназначение которых состоит в помощи коммуникантам (и адресанту, и адресату) в речевом оформлении мыслей на всех стадиях дискурсивного процесса – во время создания, реализации и восприятия дискурса. Эти единицы противопоставлены основным, самостоятельным единицам разных уровней языка, передающим в коммуникации пропозициональную, фактуальную информацию – информацию первого плана. ВКЕ – единицы как бы второго плана, вспомогательного уровня коммуникации, передают информацию не только о грамматических отношениях между словоформами (предлоги, союзы), но и дискурсивно-прагматического характера. Эти единицы отражают взаимодействие между автором речи и её адресатом, передают информацию в оценочно-интерпретационном, контакто-регулирующем плане межличностных и статусно-ролевых отношений. Кроме того, ВКЕ направлены на организацию дискурса, его связность и цельность, на ориентацию в нём адресата для оптимального восприятия как фактуальной, так и дискурсивной информации [Андреева 2005].

ВКЕ представляют собой класс семантически и структурно разнородных единиц, к которым исследователи относят не только отдельные слова различных частей речи: наречия (*соответственно; практически; apparently; basically; just; only*), частицы (*только; просто*), союзы и союзные слова (*потому что; хотя; поэтому; because; however*), предлоги (*благодаря; в связи с; по причине; by means of; in spite of; with respect to*), вводно-модальные слова (*безусловно; возможно; во-первых; наверное; конечно; of course; firstly; probably; surely*), глагольные формы с неактуальной предикативностью (*скажем; знаете; смотрите; будем говорить; you know; I mean; if you like*), но и словосочетания, и выражения (*выше приводился; в том числе; таким образом; можно сказать; in a way; more or less; so to speak*), и целые предложения (*разрешите напомнить следующие положения; речь идет о ситуации; обратимся к следующему вопросу; it is widely accepted that; there is no doubt that...; let us return to the question of ...*). Объединяет их то, что они каким-либо образом дополняют основную сообщаемую информацию, облегчают адресату её точное, адекватное, полное понимание [Викторова 2014а].

Норвежский исследователь Дж. Андерсен пишет, что данные единицы «функционируют как "помощники" (helpers) в процессе интерпретации слушающим речи говорящего, и именно они сообщают слушающему то, как высказывание нужно понимать в совокупности его явных и скрытых смыслов»; они минимизируют усилия слушающего по обработке информации, помогают избегать неоправданных когнитивных усилий при интерпретации коммуникативных намерений говорящего, способствуют оптимальной релевантности этой интерпретации [Andersen 2001: 59]. ВКЕ помогают не только адресату, но и автору (говорящему, пишущему): упорядочивают мыслительный процесс и речевую деятельность, формируют своего рода опоры, помогающие динамическому продвижению дискурса,

расставляют акценты – одним словом, способствуют созданию доступного, понятного, эффективного дискурса.

Основные функции дискурсивов состоят в глобальной и локальной организации дискурса (в обеспечении его связности, логичности, структурированности, в организации мены коммуникативных ролей в диалоге), в регулировании межкоммуникативных отношений (в привлечении внимания адресата, в обеспечении обратной связи) и в выражении авторского присутствия в дискурсе (посредством использования авторизирующих конструкций, выражающих авторскую позицию, мнение, оценки и отношения к словам и сообщаемым фактам).

Состав дискурсивов подвижен и нестабилен, он постоянно пополняется новыми единицами, главным образом, за счёт основных единиц, переходящих посредством грамматикализации, прагматикализации и в некоторых случаях лексикализации во вспомогательные слова и обороты. Этот процесс во многих языках происходит сходным образом и в последние века становится всё более интенсивным. И во многом именно этими процессами объясняются многочисленные случаи синкретизма ВКЕ: когда процессы грамматикализации ещё не завершены и, как следствие, единица одновременно проявляет свойства и основной единицы, и вспомогательной.

Система ВКЕ представляет собой поле с ядром и переходными зонами, выделяемыми с точки зрения структурно-семантической специфики и функционально-прагматического потенциала этих единиц. В ходе проведённого анализа репрезентативного по своему объёму материала (более 250 000 словоупотреблений) разных сфер, форм и жанров коммуникации русского и английского языков методом сплошной выборки были отобраны все коммуникативные единицы (слова, обороты, словосочетания, полупредикативные и предикативные конструкции), соответствующие предложенным нами критериям вспомогательных коммуникативных единиц, в основе которых лежит их функциональный потенциал.

В результате такого подхода в сферу нашего внимания попали все единицы, выражающие дискурсивно-прагматическую информацию. Было установлено, что часть ВКЕ имеют исключительно прагматическое значение (вводно-модальные слова и частицы), и мы считаем их «классическими» дискурсивами (или собственно дискурсивами). Другие ВКЕ занимают промежуточное положение между основными и вспомогательными единицами, т. е. одновременно выражают и фактуальную, и прагматическую информацию (модальные глаголы и предикативы (*мочь; надо; нужно; должен; can; could; must; should; have to; may; might; would*), предикативные авторизирующие конструкции (*я знаю; я уверен; я понимаю; мы видим; I know; I understand; as we can see*), некоторые наречия (*значительно; единственно; исключительно; significantly; absolutely; really*) и др.). Такие гибридные единицы мы считаем синкретичными.

Строго говоря, принадлежность таких синкретичных единиц к полю ВКЕ спорна, поскольку доля пропозиционального и прагматического значений в них может быть разной. При доминирующем содержании в них



фактуальной информации их следует считать скорее основными коммуникативными единицами, имеющими ещё и дополнительное прагматическое значение. Например, в дискурсивах, выражающих оценку фактов или мнений (*важно; интересно; любопытно; замечательно; it is important; it is interesting; strangely; amazingly*), или дискурсивах-акцентивах (*действительно; чрезвычайно; абсолютно; совершенно; totally; extremely; completely*) явно превалирует фактуальная информация, поэтому такие единицы могут быть квалифицированы как основные единицы коммуникации с дополнительной дискурсивной составляющей. Дискурсивная информация в них содержится в виде модально-оценочного компонента высказывания; такие дискурсивы выражают отношение говорящего к содержанию речи, а акцентивы ещё и явным образом усиливают степень воздействия говорящего на аудиторию и повышают категоричность речи. То же самое можно отметить и в отношении многих авторизирующих конструкций (содержащих местоимения 1-го лица), описывающих различные действия говорящего/автора (*мы исследовали/применяли/рассмотрели; we used/analyzed/developed/reported/singled out*), в которых местоимения 1-го лица создают особый субъективно-модальный фон, придающий всему дискурсу личностную окраску, а также модальных глаголов и предикативов, которые выражают как объективную модальность, так и субъективную (*мочь; надо; должен; can; may; must*).

Авторизирующие конструкции, употреблённые в научной речи, с одной стороны, сообщают, например, о совершённых в процессе исследования действиях учёных, а с другой стороны, усиливают личностную направленность научного изложения, подчёркивают личный вклад авторов научной статьи в проведённое исследование, а также их ответственность за предоставляемые сведения и полученные результаты. Последнее касается и различных материалов СМИ, в которых авторизирующие конструкции тоже являются частотными.

Приведём примеры использования авторизирующих конструкций из текстов англоязычных научных статей по медицине: ***We compared** the evaluation strategies with respect to the following measures of diagnostic performance; **We undertook** a study to determine the sensitivity of the mouse bioassay in detecting WB; **We sought** to minimize this by using a 6-month follow-up period to detect clinical coronary disease in patients judged to be normal; **We recently reported** that combining two to three MAbs could yield highly potent BoNT neutralization.* Местоимение 1-го лица используется и в авторизирующих конструкциях перформативного типа, описывающих действия автора, связанные с рассуждениями по ходу статьи: ***I intend** to touch on several of these aspects; **I will be making reference** to a range of sources.* В статьях по лингвистике подобные конструкции связаны в основном с размышлениями автора, его ментальными действиями и выражением мнения, например: *From the outset, **I wish** to underscore the special status of religious dialogos; It is to those definitions and the objections to them that I first turn; **Let me start** with a couple of examples; **I will draw** a range of linguistic evidence, including cultural*

*keywords, routines, and usage patterns; There are other motivations as well, which I will explore in this and the following section.*

Тем не менее, в других синкретичных единицах – например, в авторизирующих конструкциях, выражающих мнение или знание говорящего (*я знаю/считаю/полагаю; I know/believe/think/understand*), в дискурсивах-адресациях (*давайте рассмотрим; как вы помните; видите; as you know; as you remember; you see; you know*), перформативах (*я должен сказать; хочу процитировать; отвечу на вопрос; I'd like to say; I'll answer your question; here's my answer*), несмотря на их синтаксическую роль предикативной единицы, нередко самостоятельного предложения в дискурсе, полностью сохраняющегося лексического значения, на первый план в них выходит дискурсивная информация, связанная с организацией и регулированием дискурса, но и основная информация в виде сообщения о факте в них также присутствует. При доминирующем содержании в таких синкретичных единицах вспомогательного компонента их, на наш взгляд, всё же можно квалифицировать как вспомогательные и включить в поле ВКЕ, но только в его периферию.

Определение доли основной или вспомогательной информации, а также, разных типов вспомогательной информации, безусловно, с одной стороны, субъективно, с другой – сильно зависит от конкретного употребления той или иной единицы в определённом контексте, как и от сферы и жанров употребления. В целом, вероятно, можно утверждать, что однозначной границы между вспомогательными и основными единицами, а также между разными подтипами самих ВКЕ быть не может. Можно вести речь лишь о тяготении исследуемых единиц к тому или иному типу и о выделении доминантной функции среди всех выполняемых каким-либо дискурсивом функций (подробнее о синкретизме ВКЕ и выполняемых ими функциях см. [Викторова 2014б, Викторова 2015]).

Помимо единиц, сочетающих фактуальную и прагматическую информацию, в особую группу ВКЕ выделяются дискурсивы, одновременно выражающие прагматическую и грамматическую информацию. Чисто грамматическое (структурное) значение, как правило, свойственно неизменным предлогам, союзам и грамматическим частицам, которые тоже являются вспомогательными по своей сути, но в сферу нашего исследования не входят. Зону пересечения грамматического и прагматического значений составляют производные союзы (*потому что; поэтому; однако; следовательно; because; that is why; however; whereas*) и предлоги (*несмотря на; благодаря; в связи с; in spite of; thanks to; according to; with respect to*), занимающие важное место в системе ВКЕ и отличающиеся высокой частотностью в материалах разных жанров русского и английского языков.

Таким образом, предложенная нами концепция широкого понимания системы ВКЕ позволяет включить в этот класс наряду с «классическими» дискурсивами (вводно-модальными словами и частицами) и синкретичные, совмещающие функции основных и вспомогательных единиц коммуникации.

В синкретичных ВКЕ пропорции содержащихся в них основной и вспомогательной информации могут быть разными, отсюда и их разное место в рамках системы ВКЕ.

#### *Список использованной литературы*

1. Дискурсивные слова русского языка : контекстное варьирование и семантическое единство : сб. ст. / сост. К. Киселева, Д. Пайар. М. : Азбуковник, 2003. 206 с.
2. Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания / под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. М. : Метатекст, 1998. 446 с.
3. Сиротинина, О. Б. Дискурсивные слова как проблема пунктуации // Предложение и слово. Саратов : Наука, 2008а. С. 341-345.
4. Сиротинина, О. Б. Дискурсивные слова и их отношение к пунктуационной системе русского языка // Исследования по семантике. Вып. 24. Уфа, 2008б. С. 476-480.
5. Brinton, L. Pragmatic Markers in English. Grammaticalization and Discourse Functions. Berlin : de Gruyter, 1996. 412 p.
6. Andersen, G. Pragmatic Markers and Sociolinguistic Variation : A Relevance Theoretic Approach to the Language of Adolescents. Amsterdam : Benjamins, 2001. 366 p.
7. Aijmer, K. Understanding Pragmatic Markers : A Variational Pragmatic Approach. Edinburgh : Edinburgh Univ. Press, 2013. 192 p.
8. Андреева, С. В. Конструктивно-синтаксические единицы устной русской речи : монография. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2005. 192 с.
9. Викторова, Е. Ю. Дискурсивные слова : единство в многообразии // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2014а. Том 14, вып. 1. С. 10–15.
10. Викторова, Е. Ю. Синкретизм дискурсивных слов // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2014б. Том 14, вып. 3. С. 14–21.
11. Викторова, Е. Ю. Вспомогательная система дискурса: монография. Саратов : ИЦ "Наука", 2015. 404 с.

**А.А. Гаврилова**

*Саратовский социально-экономический институт  
филиал РЭУ имени Н.Г.Плеханова*

**УДК: 81-23**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В ПИСЬМЕННОМ ИЗЛОЖЕНИИ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Данная статья посвящена использованию модальных слов при изложении текста на немецком языке. Определенный акцент делается на композиционной структуре письменного текста, говорится о необходимости употребления модальных слов как вспомогательных средств структурирования текста, подчеркивания наиболее важных фрагментов, подведения основных итогов.

**Ключевые слова:** письменный текст, структура письменного текста, модальные слова, передача текстуальной информации

This article is concerned with usage of modal words under the exposition of a text in German. A primary focus made on a composition structure of a written text, article says about necessity of

modal words using as supportive tools of a text structuring, underlining the most important fragments, closing the main remarks.

**Key words:** written text, structure of a written text, modal words, a transfer of a textual information.

Целью обучения письменной речи на немецком языке является формирование письменной коммуникативной компетенции, включающей владение письменными знаками, содержанием и формами письменной речи. В письменной речи обучаемые должны уметь выделять основные текстовые фрагменты, фиксировать высказывания, выписывать, сообщать, убеждать.

Создавая письменный текст пишущий должен помнить о законах структурирования текста. К специфике письменного текста относятся логичность, точность изложения, последовательность. Данные черты влияют на принципы построения любого письменного текста. Планируя передачу текстуальной информации, студенты должны создавать определенную структуру, включающую, во-первых, основные, т.е. собственно текстовые, единицы, а также вспомогательные средства, которые необходимы, прежде всего, для структурирования текста и акцентирования внимания на том или ином текстуальном отрезке. Данные вспомогательные средства имеют в лингвистической литературе множество определений: модальные слова, вводные слова, дискурсивные единицы, метатекстовые средства. Так, например, О.Н. Шаповалова данные средства называет контактоустанавливающими и указывает на то, что они служат для привлечения внимания к передаваемому сообщению [Шаповалова 2015: 124-125]. Текстовые и метатекстовые средства, другими словами, модальные слова, в совокупности способствуют структурированию, адекватной передаче информации немецкоязычного текста.

Одной из наиболее распространенных работ студентов является написание краткого письменного изложения текста. При письменном изложении текста на немецком языке студенты могут использовать следующие приемы: ссылки на высказывания в реферируемом тексте, которые служат в процессе письменного изложения своеобразными опорами, позволяющими студенту «вспоминать» фрагменты этого же текста, например:

*...Wenn wir oben davon sprachen, dass ...*

*...In dem oben erwähnten Fall beruhte die Unterscheidung...*

В целях логичного и точного изложения текста немецкой статьи студенту необходимо использовать модальные слова, указывающие на направление хода его мысли. Данные средства структурируют высказывание и привлекают внимание к излагаемой информации: *in erster Linie, vor allem, vorerst, zunächst, erstens..., zweitens..., ...drittens, einerseits..., andererseits..., dabei, damit* и т.д. Приведем примеры употребления этих средств при изложении текста:

*...Das ist vor allem die Ansicht der logischen Positivisten... .*

*...Aller geistige Kontakt ... beruht in erster Linie auf dem hervorragenden Verständigungsmittel unserer Lautsprache....*

*...Aber wir brauchen... erstens die Lehre vom Sprachbund, zweitens den Klangvergleich, ...drittens... den Wertvergleich...*

Таким образом, данные модальные слова представляют собой своеобразные вставочные конструкции и могут служить при письменном пересказе средствами структурирования текста.

При письменном изложении студент нередко перифразирует или конкретизирует смысловые фрагменты. Для этих целей возможно употребление следующих модальных слов: для перефразирования текстового фрагмента – *das heisst (d.h.), also*, для конкретизирования – *nämlich, z.B.*

Например:

*...Die Kategorie des Angemessenen ist primär pragmatisch, und das heisst: über den Text hinausweisend, sozialfunktional determiniert...*

*...Er war in horizontaler Richtung angelegt, d.h. es wurden einige Nachbarndisziplinen der Chemie (Physik und Biowissenschaften) berücksichtigt...*

*...Als erster Schritt erfolgt die Identifikation des Zeichenkörpers, der von den im lautsprachlichen Falle akustischen Rezeptoren, also dem äusseren und inneren Ohr, aufgenommen und in Nervenimpulse verwandelt wird...*

Рассмотрим характерные примеры введения конкретизации:

*...Wenig wurde bisher das zweite Moment in Überlegungen zur sprachlichen Kommunikation berücksichtigt, nämlich wieweit die Kompliziertheit der Gesprächsinhalte... das Formniveau und die Kompliziertheit der Sprachäusserung bestimmt...*

*...Die Übertragung der sprachlichen Nachricht vom Sender zum Empfänger ist durch materielle Vorgänge – z.B. die Ausbreitung von Schallwellen beim Sprechen – gekennzeichnet...*

Передавая информацию, студент может противопоставлять один факт другому, и в данном случае рекомендуется употреблять такие модальные слова как *jedoch, dagegen*.

Приведем некоторые примеры:

*...Die zweite Schicht des Grundwortschatzes, die Sekundärstammwörter, sind selbst schon durch Zusammensetzung, Ableitung usw. aus Wurzelwörtern entstanden, sie weisen jedoch die charakteristischen Merkmale der Wörter des Grundwortschatzes... auf...*

*...Chomsky will die Syntax einer natürlichen Sprache formalisieren. Die Semantik lässt er dabei zunächst völlig ausser acht. Carnap dagegen beschreibt die Syntax der Logik und entwickelt gleichzeitig eine Semantik für die Logik...*

Излагая текст немецкой статьи, студент может выразить свое отношение к текстуальной информации с помощью следующих модальных слов: *freilich, selbstverständlich, sicher, natürlich, zweifellos, wohl, es ist uns (mir) bekannt, wir denken/ ich denke* и т.п.

Например:

*...Selbstverständlich fordert eine kompliziertere und komplexere Realität, über die sprachliche Nachrichten ausgetauscht werden sollen, grössere Vielfalt der Lexik...*

*...Sicher wird eine voll ausgebaute Sprachwissenschaft sich keineswegs auf die Strukturanalyse allein reduzieren lassen...*

*...Natürlich ist jedes individuelle Verhalten zugleich soziales Verhalten...*

*...Die gezielte Untersuchung der «Autorphraseologismen» im Geflecht des künstlerischen Werkes kann zweifellos einen Beitrag zur sprachlichen Gestaltungsweise des Schriftstellers liefern... .*

*...Wenn Bedeutung als Bewusstseinsinhalt definiert wird, so ist dies offenkundig eine substantielle Auffassung...*

Для доказательства своей правоты студент может применять также устойчивые выражения:

*...Es liegt auf der Hand, dass diese Wörter eine wichtige Rolle spielen... .*

*...Romane, Erzählungen, Gedichte usw. sind ganz und gar nicht allein schon auf Grund ihrer Gattungszugehörigkeit sprachästhetisch qualifiziert... .*

Безусловно, логическим завершением любого письменного изложения является вывод из сказанного ранее. Для подытоживания студент может использовать такие модальные слова как *also*, *so*, *verallgemeinernd*, *zusammenfassend*:

*...Verallgemeinernd lassen sich in der Textlinguistik z. Zt. zwei Ansätze feststellen, die in der Forschungsrichtung einander entgegengesetzt sind: der sog. transphrastische Ansatz und der kommunikationsorientierte Ansatz...*

*...Zusammenfassend lässt sich also sagen: Genaugenommen werden im Kommunikationsprozess keine Gedanken übermittelt, auch wenn wir das umgangssprachlich so ausdrücken ...*

*...Der heranwachsende Mensch wird in seinen sozialen Bedingungen und Beziehungen gesehen. An diese muss sich die Erziehung anschliessen... Es kann auch an das Schulkind gedacht werden... Hauptgegenstand dieses Bereiches ist also der Mensch, insbesondere der heranwachsende Mensch in seinen sozialen Bedingungen und Beziehungen...*

*...Die Bewertung des Stils gehört so zu den wichtigsten Aufgaben der Literatur- und Musikkritik...*

Также возможны случаи эксплицитного обоснования необходимости подытоживания, например:

*...Ich habe bereits an anderer Stelle über die Gefährdungen dieser linguistisch-strukturellen Poetik gehandelt und darf daher an dieser Stelle kurz zusammenfassen...*

*...Darauf möchte ich hier nicht eingehen, sondern auf die Schlussfolgerung für die Rezeption verweisen...*

Довольно часто при подытоживании не употребляются модальные слова, подытоживание при этом выделяется графически через абзацный отступ, нумерацию отдельных тезисов. С целью подведения итогов возможно повторение в двух-трех предложениях сказанного ранее, в данном случае

подытоживание имеет форму перефразирования. Обычно такие конструкции употребляются в конце письменного изложения [Гаврилова 2008: 146].

Таким образом, модальные слова играют немаловажную роль при письменном изложении немецкоязычного текста. С помощью данных средств студент может успешно в письменной форме передать содержание немецкоязычного текста, определенным образом структурировать его, выделить наиболее важные фрагменты, выразить свою собственную оценку, выбрать удачную форму для подведения основных итогов.

### **Перечень наиболее частотных модальных слов для письменного изложения немецкоязычного текста**

Модальные слова для указания на связи между отдельными фрагментами текста.

*in dem oben erwähnten Fall...*

*wenn wir oben davon sprachen...*

*wie ich diese Strukturen andernorts genannt habe...*

Модальные слова для указания на направление хода мысли.

*dabei...*

*damit...*

*erstens..., zweitens..., drittens...*

*einerseits..., andererseits...*

*in erster Linie...*

*vor allem...*

*vorerst*

*zunächst*

Модальные слова для конкретизирования и перефразирования текстового фрагмента.

*also...*

*das heisst (d.h.)...*

*nämlich...*

*und zwar...*

Модальные слова для указания на противоположности.

*dagegen...*

*jedoch...*

Модальные слова для оценки достоверности излагаемого материала.

*Es liegt auf der Hand...*

*freilich...*

*ganz und gar...*

*natürlich...*

*offenkundig...*

*selbstverständlich...*

*sicher...*

*zweifellos...*

*wohl*

*Es ist uns bekannt, dass...*

*Es ist auch möglich...*  
*m.E. (meines Erachtens)...*  
*Wir nehmen an, dass...*  
*Wir wissen, dass...*

Модальные слова для подытоживания письменного изложения.

*also...*

*so...*

*verallgemeinernd...*

*zusammenfassend...*

*Darauf möchte ich auf die Schlussfolgerung für die Rezeption verweisen...*

*Ich darf daher an dieser Stelle kurz zusammenfassen...* [Гаврилова 2008: 215].

#### **Список использованной литературы**

1. Шаповалова О.Н. Обучение иноязычным средствам установления и поддержания контакта при профессиональной подготовке студентов экономических специальностей // Поволжский торгово-экономический журнал. 2015. №6 (40). – С. 124-127.
2. Гаврилова А.А. Управление пониманием читателя научного текста с помощью метатекстовых средств (на материале научных текстов русского и немецкого языков). – Дисс....канд. филолог. наук. – Саратов, 2008. – 218с.

**Л.И. Гришаева**

*Воронежский государственный университет*

**УДК: 811.112.2'42:070**

### **КОМПЛЕКС МЕДИАТЕКСТОВ КАК ОСОБОЕ ТЕКСТОСИНТАКСИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ?**

В фокусе статьи – изучение принципов структурирования информационного потока в медиасреде. Приводятся аргументы в пользу существования в медиасреде комплексов медиатекстов, организованных на разных основаниях, которые можно выявить известными текстограмматическими приемами анализа. Эти текстосинтаксические образования предлагается трактовать как коммуникативное явление, более сложное, чем текст. Особую роль в конституировании этих образований в медиадискурсе играет структура события, о котором сообщает вся совокупность медиатекстов такого комплекса, единство тематики, внутри- и межтекстовые связи, верифицируемые известными лингвистическими процедурами.

**Ключевые слова:** медиатекст, медиасреда, межтекстовые связи, внутритекстовые связи, структура информационного потока

The article focuses on learning principles of information flow structuring in media sphere. Arguments in favour of existence in media sphere of media texts complexes organized on various levels are adduced. It is suggested to treat such text syntactic formations as a communicative phenomenon, which is much more complicated than a text. A special role in constructing such formations in media discourse is played by event structure: the whole complex of the media texts mentioned above, the unity of theme, intra- and inter-text connections, verified by well-known linguistic procedures, inform us about this.



**Key words:** media text, media sphere, inter-text connections, intra-text connections, information flow structure

Наблюдение над медиатекстами в обыденной практике в обычных для них условиях бытования в медиасреде непреложно свидетельствует о том, что она обладает спецификой, которая в последние десятилетия стала предметом изучения исследователей-гуманитариев разных направлений под самыми разнообразными углами зрения. В этой связи достаточно в качестве примера назвать только несколько публикаций, в которых в опоре на разные теоретические воззрения и в разных целях обсуждаются многочисленные проблемы, ставшие значимыми для направления, получившего в конечном итоге название *медиалингвистика* [Дейк 1989; Добросклонская 2000; Медиатекст 2010; Чудинов 2005; Шейгал 2000; Язык СМИ 2003; Языковые 2009; Das große Lexikon 2006 и мн. др.].

Одной из характеристик, так или иначе проявляющейся в медиасреде в особенности в последние годы, является наличие неких образований, более сложных, чем отдельный медиатекст. Это некоторое множество медиатекстов, тесно связанных между собой по разным основаниям не только тематически, но и иным образом. Поэтому такое множество текстов правомерно назвать комплексом, совокупностью, так как этому множеству присуща та или иная внутренняя организация. Эта совокупность медиатекстов складывается в медиадискурсе постепенно, по мере развития некоторого (медиа)события и существует в дискурсе как таковая довольно длительное время [Гришаева 2014]. Следовательно, одним из оснований, конституирующим совокупность, является когнитивная структура события, о развитии которого сообщают медиатексты. Кроме того, важно подчеркнуть, что медиатексты, составляющие определенным образом организованную совокупность, порождаются разными адресантами в разное время для разных адресатов. Эти тексты реализуют отдельные коммуникативные цели, которые, однако, подчинены одной, выступающей по отношению к коммуникативным целям каждого отдельного медиатекста в качестве основной, коммуникативно более значимой.

Совокупностью некоторое количество медиатекстов делают очевидные для исследователя особенности, наблюдаемые в каждом отдельном медиатексте и в совокупности в целом. Интересно отметить, что единство текстов может маркироваться специальными средствами (гиперссылками в on-line-версиях медиаресурсов или рубриками в «традиционных» изданиях), помогая реципиенту ориентироваться в медиапространстве. Кроме того, и сам реципиент, опираясь на собственный коммуникативный опыт и опыт восприятия медиатекстов, в состоянии осмысливать некоторую последовательность медиатекстов как некоторое единство, даже если это действие не является целенаправленным.

Анализируя характеристики обсуждаемого множества/совокупности медиатекстов, следует назвать, прежде всего, тематическое единство всех медиатекстов, а также единство перспективы/точки зрения на ситуацию, с

которой порождаются все медиатексты, образующие совокупность. В этой совокупности имеют место явные и косвенные межтекстовые<sup>1</sup> связи, распознаваемые в том числе и по тождеству обозначений одного и того же референта в разных текстах, не говоря уже о прямых отсылках к существующим в медиaprостранстве медиатекстам, порожденным по иным поводам. Значимость имеют также иные признаки и внутритекстовые связи разной этиологии, по которым лингвотекстологи распознают характеристики, присущие тексту как феномену. Другими словами, текстограмматические закономерности актуальны, очевидно, не только для организации отдельных текстов, но и для их совокупности, складывающейся в медиадискурсе. И хотя гипертекстам, возникающим и бытующим в компьютерно-опосредованной коммуникации также свойственны закономерности, описываемые теорией текста [Щипицина 2010; 2014], совокупности медиатекстов организованы в текстосинтаксическом и текстосемантическом отношении более жестко и более определено, чем диффузные по своей структуре гипертексты [Гришаева 2014].

Обсуждаемое коммуникативное, синтаксическое, образование представляет несомненный интерес не только с текстограмматической и/или когнитивной точки зрения, но и при описании его бытования в медиадискурсе прежде всего в одной языковой культуре. Интерес к обозначенному явлению, вне всякого сомнения, объективен и обусловлен уже только тем, что и в глобальном медиaprостранстве имеет место своего рода «многоразовое и многофакторное дублирование».

В этой связи важно сопоставить анализируемое явление с другим, выявленным в компьютерно-опосредованной коммуникации, – с гипертекстом. Сопоставление наиболее явно обнаруживаемых характеристик обоих коммуникативных образований показывает, что новое коммуникативное образование, т.е. множество/совокупность медиатекстов, и гипертекст имеет ряд сходных характеристик, однако первое не тождественно последнему (см. данные в таблице 1).

Таблица 1.

множество/совокупность медиатекстов	гипертекст
бытует в медиaprостранстве	может бытовать в разных коммуникативных пространствах
возникает независимо от воли и желания реципиентов этих текстов	создается тогда и только тогда, когда в этом заинтересован коммуникант
реципиент медиатекстов не может	возникает в процессе рецепции

<sup>1</sup> Хотелось бы обратить внимание на употребление термина *межтекстовые связи*, который не тождествен термину *интертекстуальность*. Это обусловлено различием в трактовке соотношений между текстами. Под *межтекстовыми* понимаются связи, прослеживаемые по тематическим, синтаксическим, словообразовательным основаниям и распознаваемым в том числе и по структуре номинативных, коннотативных, акциональных цепочек, прошивающих текстовую структуру в целом и способствующих установлению когерентности текста. (Систему теоретической аргументации, текстограмматически значимые выводы и многоаспектный анализ такого рода текстовых множеств см. подробнее в [Гришаева 2014].)

выступать адресантом этого множества	определенных текстов коммуникантом, поэтому его действия являются и рецепцией, и порождением гипертекста
представляет собой единство статических коммуникативных продуктов, т.е. медиатекстов, порожденных в разных дискурсивных условиях	по своему порождению является динамическим образованием, однако составляется из отдельных компонентов, уже бытовавших в коммуникативном пространстве, т.е. являлись частью некоторого текста и/или целым текстом
в текстотипологическом отношении множество/совокупность медиатекстов представляет собой гетерогенное образование	складывается из текстотипологически гетерогенных компонентов
количество и характер медиатекстов во множестве непредсказуемы и зависят от структуры события, о котором сообщают медиа	количество и характер текстов в гипертексте непредсказуемы и зависят от личностных и коммуникативных потребностей особенностей конкретного адресата
основа для возникновения множества – когнитивная структура события	особую роль имеют катафорические связи на основе единично (случайно) возникающих структурных отношений
межтекстовые и внутритекстовые связи разной этиологии прослеживаются в текстовом множестве	тематические связи крайне разнородны
тематическая (понятийная) однородность в большей или меньшей степени, которая обусловлена когнитивной структурой события	не имеет отношения к удержанию власти в дискурсе и/или к структурированию информационного потока в медиaprостранстве
порождается при реализации разных дискурсивных стратегий; каждый медиатекст в коммуникативном отношении не теряет своей автономности	складывает не только из текстов, но и из более (мелких) коммуникативных образований – частей отдельных текстов при реализации одной дискурсивной стратегии
множество/совокупность медиатекстов является гомогенным образованием с точки зрения составляющих это множество компонентов – это разные типы медиатекстов	компоненты гипертекста крайне гетерогенны с точки зрения текстовых характеристик этих компонентов

Вместе с тем важно подчеркнуть, что в глобальном медиaprостранстве обращает на себя внимание ряд важных обстоятельств: в **разных** языковых культурах **в один и тот же** период времени дублируются одни и те же темы в актуальных медиатекстах, устойчиво повторяются обозначения одного и того же референта, дублируются содержательные и коммуникативные акценты и даже концептуальные метафоры. И это имеет место в медиадискурсе, несмотря на обстоятельства, характерные для культурно специфического медиадискурса, и несмотря на диалектику универсальных и культурно специфических закономерностей, свойственных разным уровням рассматриваемых явлений.

Во-первых, внешние и внутренние для порождения и бытования медиатекстов параметры в разных языковых культурах отнюдь не тождественны в своем влиянии на процессы порождения и рецепции медиaproдуктов. Во-вторых, в разных медиакультурах имеются разные традиции, соблюдение которых обязательно и ожидается коммуникантами, а нарушение этих традиций негативно сказывается на результате коммуникативного взаимодействия в медиадискурсе. В-третьих, порожденные в определенной медиасреде медиатексты адресуются коллективным субъектам с принципиально разной коллективной идентичностью. В-четвертых, структура медиарынка в разных языковых культурах также нетождественна, хотя процессы глобализации, естественно, не миновали этот сектор экономики. В-пятых, медиатексты, в том числе и образующие совокупность, порождаются адресантами с разной личностной идентичностью, т.е. субъектами, теоретически по-разному осмысляющими воспринимаемую ими действительность, и публикуются в изданиях с разной историей на медиарынке и с разными принципами руководства со стороны редакции и/или владельцев. Сказанное тем более показательно, что и глобальный мир сегодня отнюдь не лишен в конкретной культуре своеобразия, а рефлексии глобализации проявляются в разных частях культуры с разной степенью интенсивности и очевидности.

Выражаясь иначе, естественным и ожидаемым для глобального медиaproстранства было бы отсутствие признаков тождества в разных языковых культурах при сообщении и восприятии в медиасреде об определенном (медиа)событии. Поэтому факты, наблюдаемые в реальности в глобальном медиaproстранстве, требуют особого осмысления и объяснения и побуждают исследователя выявлять и описывать принципы организации новых синтаксических, коммуникативных, образований – совокупности медиатекстов.

Выражаясь иначе, следует признать, что в медиадискурсе имеются совокупности медиатекстов, адресуемые не только коллективному субъекту как носителю «своей» культуры, т.е. носителю той же, что и адресант, коллективной идентичности, но и носителю иных культур, т.е. разным коллективным субъектам, обладающим принципиально иной коллективной идентичностью.

Насколько правомерно утверждать о существовании не только в культурно специфическом, но и глобальном медиaproстранстве совокупностей медиатекстов как о новом коммуникативном (синтаксическом) образовании, не тождественном гипертексту? Чтобы ответить на этот вопрос, следует акцентировать еще раз ряд важных характеристик.

Принципы организации совокупности разнородных медиатекстов выявляются известными лингвистическими процедурами, прежде всего текстосинтаксическими и текстосемантическими. Это обстоятельство и дает основание предполагать, что информационный поток в медиaproстранстве членится не на отдельные медиатексты, а на более сложные

коммуникативные, текстосинтаксически и текстосемантически организованные и лингвистически верифицируемые, образования. Очевидно, что принципы организации такого комплекса медиатекстов не могут не быть закономерными и что поэтому эти комплексы можно интерпретировать как единицу изучения медиасреды, позволяющей исследовать в комплексе процессы порождения и рецепции медиатекстов в медиасреде различных языковых культур. (См. в качестве примера комплексный многоаспектный межкультурный анализ тематически связанных немецких медиатекстов о выборах президента России в 2012 с подробным описанием разнородных и разноуровневых языковых средств как в отдельных медиатекстах, так и в их совокупности в [Гришаева 2014].)

Сопоставление информационных потоков в разных языковых культурах, в частности и в особенности публикаций, так или иначе связанных с Россией [Гришаева 2014], позволяет утверждать, что описанные на материале немецкой языковой культуры совокупности медиатекстов присутствуют и в других языковых культурах. Это сопоставление показывает, что такая совокупность медиатекстов обладает в разных языковых культурах гетерогенными, но сходными в своих проявлениях параметрами. К последним следует в первую очередь отнести такие, как:

- общность, а в ряде случаев и тождество медийной агенды в разных по своим характеристикам медиаресурсах, несмотря на очевидные различия в политической и/или публичной повестки дня в разных языковых культурах. Общность медийной агенды нередко вступает в конкретной языковой культуре в явное противоречие с публичной агендой. Тем не менее, такая общность медийной агенды последовательно прослеживается в разных изданиях на протяжении довольно продолжительного промежутка времени и, судя по структуре информационного потока, целенаправленно поддерживается различными средствами и способами. Кроме того, общей в медиaprостранстве разных языковых культур оказывается и конфигурация в структуре проблематики, осмысляемой как агенда разного типа;

- доминирование мнения, а не информирования, что разными техниками организации текста тщательно камуфлируется;

- общность тематики, более или менее детально раскрываемой во всех медиатекстах, образующих совокупность и функционирующих в качестве таковой в медиaprостранстве. Это не может не свидетельствовать, в том числе, и о неслучайности такого рода тематического единства в разных языковых культурах;

- активная прямая и опосредованная апелляция к наиболее значимым ценностным ориентациям, актуальным в разных языковых культурах, в том числе и в контекстах, для которых активизация сведений о ценностных ориентациях не является в конкретной языковой культуре конвенциональной. При этом интенсивно используются в том числе и нейтральные обозначения широких понятий типа *демократия*, *коррупция*, *свобода слова*, *фашизм*, *толерантность* и др., имеющие для носителей культуры и языка очень высокий коммуникативный ценз и в повседневном, и в официальном, и в

медиадискурсе. Эффективность такого рода техники организации текста базируется на способности этих единиц активизировать разное содержание у разных субъектов коммуникации, в том числе и у коллективных субъектов;

- особая роль отводится средствам апелляции к абсолютному злу, как это принято понимать в соответствующей языковой культуре;

- сочетание разнообразных способов активизации прямых и переносных аксиологических авто- и гетеростереотипов, сведения, хранящиеся в которых, становятся когнитивным фоном для обработки информации, воспринимаемой реципиентом при знакомстве с медиатекстом;

- интенсивная активизация в медиадискурсе признаков, не обязательных в качестве первичных и/или вторичных при категоризации того или иного явления в конкретной языковой культуре, через использование определенных языковых средств в контекстах, несвойственных для реализации необходимых для обработки сведений ментальных операций и не специализирующихся на решении соответствующих коммуникативных и когнитивных задач в этой культуре;

- активное использование адресантом когнитивных механизмов и механизмов вербализации, способствующих обработке и осмыслению реципиентом сведений об инокультурной действительности с помощью ментальных инструментов, актуальных для «своей» для реципиента культуры;

- перекатегоризация сведений, воспринимаемых при рецепции медиатекстов, т.е. включение воспринимаемого явления в некоторых условиях в те или другие ментальные категории неконвенциональным для этого способом, например, в аксиологическую категорию вместо идентифицирования соответствующего явления, т.е. подмена идентификации аксиологической категоризацией и т.п.;

- прямое и опосредованное коррелирование манипулятивных техник (например, навешивание ярлыков, эвфемизация, спираль умолчания и др.) и техник организации текста. Это, в частности, отражается на структуре тематической прогрессии в тексте, выборе номинативных стратегий, способах профилирования информации определенного типа, варьировании когнитивным фоном и когнитивной фигурой для достижения определенных общих и/или частных коммуникативных целей разнородными языковыми средствами, и др.;

- целенаправленное конструирование аксиологического фона/контекста разнородными и разнообразными языковыми средствами. Прежде всего в этой связи следует назвать повторение одного и того же номинативного средства, в том числе и в неконвенциональных для этого контекстах. На аксиологическом фоне в медиадискурсе даже парадигматически нейтральные языковые средства воспринимаются как (прежде всего негативно) заряженные (о средствах и способах конструирования аксиологического фона/контекста см. подробнее [Гришаева 2010]);

- общность коммуникативных целей и частных коммуникативных задач, решаемых в медиапространстве с помощью медиатекстов и др.

Сказанное свидетельствует о правомерности предлагаемой интерпретации того, как в актуальном глобальном медиaprостранстве членится информационный поток. Регулярность проявления перечисленных особенностей в медиaprостранстве в разных языковых культурах настоятельно требует их изучения и многоаспектного описания в том числе и лингвистическими приемами.

Таким образом, новое коммуникативное образование представляет собой множество медиатекстов как коммуникативное образование, более сложное, чем текст; оно весьма устойчиво в медиaprостранстве и распознается по межтекстовым связям. Цель – определенное (надежное и предсказуемое) воздействие на реципиентов из разных культур в интересах **реального** адресанта (совсем не обязательно журналиста). Результат бытования – структурирование информационного потока в определенных целях адресанта, что осуществляется во имя удержания власти в дискурсе.

#### *Список использованной литературы*

- Гришаева Л.И.* Средства и способы создания аксиологического контекста в медиатексте // Медиатекст: стратегии – функции – стиль : коллективная монография под общ. ред. Л.И. Гришаевой, А.Г. Пастухова, Т.В. Чернышовой. Орел, 2010. С. 80-100.
- Гришаева Л.И.* Парадоксы медиалингвистики. Воронеж, 2014.
- Дейк, ван Т.* Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
- Добросклонская Т.Г.* Вопросы изучения медиа текстов: опыт исследования современной английской медиа речи. М., 2000.
- Медиатекст: стратегии – функции – стиль : коллективная монография под общ. ред. Л.И. Гришаевой, А.Г. Пастухова, Т.В. Чернышовой.* Орел, 2010.
- Чудинов А.П.* Метаформическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2005.
- Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000.
- Щипицина Л.Ю.* Компьютерно-опосредованная коммуникация: лингвистический аспект анализа М., 2010.
- Щипицина Л.Ю.* Текстовая организация социальной сети как гипержанра Интернет-коммуникации // Субъект познания и коммуникации: языковые и межкультурные аспекты. Воронеж, 2014.
- Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования.* М., 2003.
- Языковые средства конструирования имиджа субъекта в политической коммуникации / Л.И. Гришаева, Е.Н. Катанова, О.В. Кашкина, М.А. Бойко : коллективная монография.* Воронеж, 2009.
- Das große Lexikon Medien und Kommunikation. Kompendium interdisziplinärer Konzepte.* Hrsg. von Leon R. Tsvasman. Würzburg, 2006.

**УДК: 821.112.2.09-31+929 Ремарк**

## **ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ Э.М. РЕМАРКА «ЖИЗНЬ ВЗАЙМЫ»**

В статье акцентируется внимание на том, что в настоящее время значительно вырос интерес к изучению языковой личности автора и персонажа в художественном тексте, проводится комплексный анализ от систематизации языковых средств различного уровня, характеризующих языковую личность персонажа, к ключевой лексике.

**Ключевые слова:** художественный текст, языковая личность, средства презентации языковой личности, ключевые слова.

The article is focused on the fact that the problem of the study of language personality of the author and the character in a publicistic text is getting more topical nowadays. Complex analysis that includes systematization of speech patterns characterizing a character of a publicistic text and representation of his/her language personality with the key language units is presented.

**Key words:** publicistic text, language personality, speech pattern, representation of linguistic identity, key language units.

В настоящее время значительно вырос интерес к изучению языка отдельной личности. В центре внимания исследователей оказался человек со своими языковыми, ментальными, поведенческими особенностями, своей картиной мира, включающей индивидуальное и национальное. Языковая личность или человек, существующий в процессе коммуникации и отражающий в речевом поведении как свой языковой опыт, так и общий опыт всего человечества, стал объектом исследования в различных областях.

С античности проблема «язык и личность» вызывала интерес лингвистов. Термин «языковая личность» был введен в научный оборот В.В. Виноградовым в 1930-х гг. в книге «О языке художественной прозы». Он исследовал две ипостаси художественной языковой личности – личность автора и личность персонажа. В.В. Виноградов отмечал, что «памятник - не только одно из произведений коллективного языкового творчества, но и отражение индивидуального отбора и творческого преобразования языковых средств своего времени в целях эстетически действительного выражения замкнутого круга представлений и эмоций. И лингвист не может освободить себя от решения вопроса о способах использования личностью того языкового сокровища, которым она может располагать» [Виноградов1980:91].

Э. М. Ремарк – один из самых значительных немецких писателей XX века. Посвященные жгучим проблемам современной истории, книги писателя несли в себе ненависть к милитаризму и фашизму, к государственному устройству, которое порождает смертоубийственные боины, которое



преступно и бесчеловечно по своей сути. Страстный антивоенный и антифашистский пафос, хотя и ослабленный индивидуалистической позицией писателя и его героев, демократизм, выразившийся в глубокой симпатии к фронтовым солдатам, к тем, кто гоним и преследуем капиталистическим миром, над чьей жизнью нависла угроза смерти, вера в человека и его достоинство - все это делает произведения писателя лучшими образцами немецкой прозы XX века.

Произведение «Жизнь взаимы», которое Ремарк переименовал в «Небо не знает фаворитов» было создано в 1959 году. Как самостоятельное произведение «Жизнь взаимы» было опубликовано в 1961 году.

Роман изначально не похож на предыдущие работы знаменитого писателя. Произведение абсолютно отдалено от каких-либо политических идей, которыми пронизаны другие романы Ремарка. Возможно, причина заключается в том, что Ремарк работал над «Жизнью взаимы» в мирное время, когда Европа отдыхала от политических катаклизмов. В своем произведении знаменитый писатель сделал ударение на эмоциональной составляющей.

Этот роман — не что иное, как дань Жизни. Жизни, которая вот-вот оборвется, ей осталось очень немного, она не хочет умирать, потому что она только началась.

Сюжетная линия разворачивается вокруг знаменитого французского автогонщика по имени Клерфе. Он отправляется в Швейцарию с тем, чтобы повидаться со своим старинным приятелем, который проходит курс лечения в туберкулезном санатории. В Швейцарии он знакомится с главной героиней романа — девушкой по имени Лилиан. Она сразу покоряет его своим очарованием и привлекательностью. Лилиан также проходит курс лечения в клинике, однако шансы на выздоровление мизерны. Она слишком молода. Последние несколько лет жизнь кажется ей серой, будничной и однообразной. Проживаемые дни ничем не отличаются друг от друга, а будущее — известно заранее.

Единственным утешением является отдых с такими же, как она пациентами в барах. Ей опостылела клиника и такая жизнь. Она хочет изменить ситуацию, но понимает, что не в силах сделать это, а жить осталось ей совсем недолго. На протяжении всего произведения героиня задается вопросом «Что есть счастье?»

*«Glück? Wie war dieses endlose Wort, das einst in Träumen so geblüht hatte, zusammengeschrumpft! Ein Zimmer ohne Heizung war bereits Glück gewesen, ein Brot, ein Keller, ein Platz, der nicht beschossen wurde» («Der Himmel...», S. 17).*

*«Das Wort Glück hat in unserer Zeit eine übermäßige Bedeutung angenommen».* («Der Himmel...», S. 127).

В романе Клерфе и Лилиан познакомились и воспылали чувствами друг к другу, хотя они разные люди. Клерфе организует для Лилиан побег из санатория. Они наслаждаются каждым мгновением, не задумываясь о том,

что будет завтра. Нет смысла вспоминать прошлое и тратить на него бесценные минуты, для них важно только настоящее.

По дороге из санатория во Францию, она чувствует себя свободной и не знающей, что ждёт ее впереди. Для нее счастье теперь не просто пустая комната санатория, а минута тишины, мгновение, когда можно почувствовать жизнь. В данный момент она чувствует себя счастливой.

*«Es wurde sehr still. Man hörte nur einen Bach rauschen und das leise Klopfen des Regens. Dies war das Glück, fühlte Lilian. Diese Minute der Stille voll dunkler, feuchter, fruchtbarer Erwartung» («Der Himmel...», S. 96).*

Описание окружающего мира, природы является не простой констатацией фактов, а подробным описанием с большим количеством прилагательных, наречий.

*«Plötzlich lag der See vor ihnen, breit, silbern und unruhig. Es hatte aufgehört zu regnen. Die Wolken zogen rasch und niedrig über den Mond. Ascona lag still mit seiner Piazza am Ufer» («Der Himmel...», S. 98).*

Главная героиня знает, что умрет, и именно поэтому то, что для Клерфе является обыденным и скучным, для нее – роскошный подарок судьбы. Она жива, и это для нее чудо. Когда она уехала вместе с ним из санатория, то она начала воспринимать мир иначе.

*«Ich weiß, dass ich sterbe, dachte sie, während sie das Laternenlicht über ihr Gesicht gleiten fühlte. Ich weiß es mehr als du, das ist alles, deshalb empfinde ich das, was für dich Lärm ist, als Schluchzen und Schrei und Jubel, und was für dich Alltag ist, als Gnade und Geschenk» («Der Himmel...», S. 130).*

Каждая мелочь для Лилиан являлась подарком судьбы и счастьем. Автор использует именно слово Gnade, а не Glück. Gnade - это нечто большее, возвышенное, помилование, милость, благодать.

Особую роль в романе играет символический образ воды: снег окружает Лилиан в санатории. Снег – это застывшая вода, как и застывшая в санатории жизнь Лилиан.

*«Lilian warf heftig ihre Zigarette in den Schnee» («Der Himmel...», S. 24).*

*«Eine elektrische Birne unter einem Kreis gelben Lichtes auf den Schnee» («Der Himmel...», S. 29).*

*«Vor ihr im Schnee, der nachts auf den Balkon geweht war, steckte die Flasche Wodka, die Clerfayt ihr gegeben hatte» («Der Himmel...», S. 48).*

Но как только девушка вырывается на свободу, вода начинает течь – в виде дождя, тумана, городских фонтанов, впервые увиденного героиней моря, облаков, плывущих под крылом самолёта.

*«Eine Viertelstunde später kamen sie in Nebel. Clerfayt schaltete auf die kleinen Lichter um. Er fuhr sehr langsam. Nach einer Weile konnten sie den Straßenrand wieder erkennen. Für hundert Meter war der Nebel weggewischt vom Regen; dann gerieten sie wieder in eine Wolke, die aus der Tiefe hochwehte» («Der Himmel...», S. 130);*

*«Unter dem silbergrauen Himmel von Paris stiegen die beglänzten Strahlen auf, sie fingen sich in sich selbst und warfen sich narzisstisch sich selbst*

*zu, die Brunnen rauschten, der Obelisk stand beglänzt mit Tausenden von Jahren Beständigkeit wie eine senkrechte, helle Achse zwischen dem Flüchtigsten» («Der Himmel...», S. 130).*

Особого внимания заслуживает рассмотрение синтаксических особенностей. Героиня в своей речи использует риторические вопросы. Благодаря им мы понимаем, что Лилиан умеет рассуждать и философствовать.

*«Was kenne ich vom Leben?» («Der Himmel...», S. 17).*

*«Warum wollen sie immer ihr Leben ändern?» dachte Lilian. «Warum wollen sie das ändern, womit sie eine Frau gewonnen haben?» («Der Himmel...», S. 17).*

*«Fällt ihnen nie ein, dass sie dadurch die Frau wahrscheinlich verlieren werden?» («Der Himmel...», S. 193).*

Иногда Лилиан в своей речи использует короткие предложения или эллипсисы, которые показывают безразличное отношение героини к своему собеседнику, к ситуации.

*«Sind Sie hungrig?» fragte Clearfayt. «Was haben Sie mittags gegessen?»*

*«Nichts» antwortete Lilian («Der Himmel...», S.91).*

*«Waren Sie nie glücklich?»*

*«Oft» («Der Himmel...», S. 100).*

Анализ языковых средств, характеризующих языковую личность главной героини романа Э.М. Ремарка «Жизнь взаимы» Лилиан, позволяет выделить ключевые слова, помогающие интерпретировать смысл художественного текста и раскрывающие многосложный художественный образ. К ключевым словам Лилиан относятся: Liebe, Glück, Licht.

Для главной героини свет играет важную роль. Он был для нее чудом, радостью. Находясь в санатории, Лилиан постоянно включала ночник в своей комнате. Это давало ей надежду на скорейшее выздоровление. А когда она уехала в Париж, то она была счастлива от солнечного света и только тогда она смогла по-настоящему радоваться жизни.

*«...der Raum mit den hohen, bunten Fenstern war vom Licht völlig durchleuchtet, als wäre er ein durchsichtiger Turm vom Strahlen» («Der Himmel kennt keine Günstlinge», S. 119)*

*«Licht, dachte sie, ich muss Licht machen!» («Der Himmel...», S. 12);*

*«Das scharfe Licht der ungeschützten Lampe an der Decke trieb die Nacht, den Mond und das Entsetzen zurück» («Der Himmel...», S. 12);*

*«Sie starrte wieder auf den Sarg, der jetzt im grellen Licht stand» («Der Himmel...», S. 12);*

*«Ich kann ein Schlafmittel nehmen und das Licht brennen lassen» («Der Himmel...», S. 12).*

Лилиан воспринимала свет как чудо, в то время как все остальные воспринимали его как что-то обыденное.

*«Sie saß auf einer Bank, umhüllt von Licht wie vom leichtesten und königlichsten aller Kleider. Es war ein Sturz von Licht, ein Rausch ohne*

*Schwerkraft; sie schien Licht zu atmen, und ihr war, als spiele das Blau und Rot und Gelb in ihren Lungen und in ihrem Blut, als würde die Trennung durch Haut und Bewußtsein aufgehoben, und das Licht flute hindurch, das das Herzklopfen und das Blutpulsen ließ» («Der Himmel...», S. 62).*

Героиня в своей речи часто употребляет слово «Leben». Это показывает, насколько важен смысл этого слова в ее ситуации. Она находится на грани жизни и смерти и поэтому слово «жизнь» приобретает для нее особый смысл. Её не интересуют ни деньги, ни политика, ни положение в обществе. Главное для Лилиан – «её собственная жизнь». Смерть делает Лилиан бесценный подарок – она учит её жить ради самой жизни.

*«Ja, ein Leben. Ein Leben, dachte sie, aber was für ein Leben!» («Der Himmel...», S. 69);*

*«Sie war nur noch Wille zum Leben. Zu ihrem eigenen Leben». («Der Himmel...», S. 105).*

Слова Клерфе только подтверждают, насколько важен для Лилиан смысл слова «жизнь».

*«Sie aber ist dem Leben auf der Spur, immer nur dem Leben, und sie jagt es wie eine besessene Jägerin den weißen Hirsch und das Einhorn der Fabel, sie jagt es so unablässig, dass es ansteckend wirkt, sie hat keine Hemmungen, sie schaut nicht zur Seite, und während man sich abwechselnd alt und verbraucht oder kinderjung in ihrer Nähe fühlt, tauchen aus vergessenen Jahren auf einmal Gesichter auf, Wünsche, Schatten von Träumen und, über allem, wie ein Blitz im Zwielficht, das verschollene Gefühl von der Einzigartigkeit des Lebens» («Der Himmel...», S. 144).*

Изучение языка невозможно без учета человеческого фактора. Антропоцентризм, относимый сегодня к числу приоритетных принципов научного исследования, знаменует, по выражению Е.С. Кубряковой, «тенденцию поставить человека во главу угла во всех теоретических предпосылках», человек оказывается не просто вовлеченным в анализ тех или иных явлений, но определяет «перспективы этого анализа и его конечные цели» [Кубрякова 1991:57].

#### **Список использованной литературы:**

1. Виноградов, В. В. О языке художественной прозы. М.: «Наука», 1980 - 360 с.
2. Erich Maria Remarque: Der Himmel kennt keine Günstlinge. Roman. Droemersch Verlagsgesellschaft Th. Knaur Nachf. München/Zürich, by Verlag Kiepenheuer und Witsch Köln/Berlin. Vollständige Taschenbuchausgabe, 82.-93. Tausend Mai 1969, 234 Seiten.
3. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: «Наука», 1991.- 240 с.

**УДК: 81-119**

**СХЕМА КАК СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ,  
ОБЪЕКТИВИРУЕМАЯ СОБИРАТЕЛЬНЫМИ  
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

В статье рассматривается схема как особая ментальная структура представления знаний, дублирующая конфигурационные параметры объектов окружающего мира в упрощенной форме. В собирательных существительных схема по-разному реализуется в семах пространства и меры, которые, имплицитно присутствуя в семантике собирательных имен, довольно прозрачно эксплицируются в их словарных определениях. Примеры сочетаемости собирательных существительных представляют дополнительную информацию о содержании исследуемых номинаций.

**Ключевые слова:** структура представления знаний, концепт-схема, собирательные существительные, дефиниционный анализ, контекстуальный анализ.

The article describes scheme as a special mental knowledge representation structure copying configuration parameters of different objects in a simplified form. In the case of collective nouns the scheme is realized differently in the semes of space and measure. Such semes are implicitly present in the meanings of collective nouns and explicitly revealed in the dictionary definitions. analyzed contexts add extra information to the meanings of collective nouns.

**Key words:** knowledge representation structure, concept-scheme, collective nouns, definition analyses, context analyses.

Концептуализация предметов и явлений – это одна из ключевых проблем когнитивной лингвистики, которая рассматривает язык как инструмент приобретения, переработки и хранения информации и решает вопросы о том, как человек понимает окружающую его действительность и себя самого, и интерпретирует то, что попадает в фокус его внимания [Кубрякова 1998: 8].

Процесс концептуализации заключается в осмыслении человеком приобретаемых им сведений о мире, приводящих к образованию концептов, которые и выстраиваются в категории на правах членов определенного класса [КСКТ 1996: 93].

В отличие от понятий, которые отражают общие и существенные признаки предмета, концепт способен отражать один или несколько признаков, и не обязательно существенных. Так, понятие «автомобиль» включает следующие признаки: «транспортное средство», «перевозка», «двигатель», «колеса», а аналогичный концепт «автомобиль» может включать перечень и таких признаков, как «бензин», «автоинспекция» и «водительские права» [Болдырев 2000: 24].

Существуют разные точки зрения на концепт, как в отечественной, так и в западной науке, но все они сходятся на понимании концепта как идеального образования, единицы ментального лексикона человека, некоего «кванта» структурированного знания.

Как показывают исследования, эти концептуальные структуры оказываются разными, т. е. они имеют свою собственную иерархию. Одной из наиболее известных структур представления знания, разрабатываемых как когнитивной психологией, так и когнитивной лингвистикой, является схема.

В когнитивной литературе существует множество определений и толкований схем. Но в большинстве случаев под термином «схема» понимается примерно то же самое, что и под термином «фрейм». Тем не менее, в редких случаях схема интерпретируется именно так, как это диктуется греческим словом «*schema*» – образ, вид, форма.

Например, Л. Витгенштейн в «Философских исследованиях» пишет: «Если мне показывают различные листья и говорят: «Это называют листом», то я получаю понятие формы листа, его образ в сознании. – Но как же выглядит рисунок листа, не показывающий никакой определенной формы, но показывающий «то общее, что свойственно всем формам «листьев»? [Витгенштейн 1985: 111]. Ученый приходит к выводу, что подобные «общие» образцы вполне возможны – «лист вообще» должен пониматься и трактоваться как схема, т. е. содержать конфигурационные признаки, присущие всем листьям как атрибутам растений.

Longman Dictionary of English Language and Culture объясняет, что глагол «*schematize*» значит «выразить или показать что-то чрезвычайно упрощенным формальным образом» [LDLC 1992]. Ср. с русским «схема» в Словаре Русского Языка С. И. Ожегова: изложение, описание, изображение чего-нибудь в общих чертах. (Так, схема реки на географической карте представляется в виде синей извилистой линии).

Выяснив, что представляет собой схема как структура представления знаний, перейдем к анализу собирательных существительных английского языка, вербализующих этот концепт.

Данное исследование посвящено совокупным множествам объектов одного и того же рода, обозначенным лексемами типа PILE (*of books*) и CLUSTER (*of grapes*). Общим является то, что, именуя однородные совокупности, эти существительные разнятся по характеру своих составляющих, а именно – при объединяющем их начале, они реализуют в сознании когнитивную структуру, где составляющие организованы по-разному.

Рассмотрим, к примеру, лексему PILE. Она воспринимается в виде возвышения на плоскости (в отличие от слова *hollow* – «впадина»; здесь, важны конфигурационные особенности описываемого ею объекта (объектов). Обратимся к Collins Cobuild English Language Dictionary: PILE – *a quantity of things which have been put somewhere so that they form a mass which is high in the middle and has sloping sides* – множество вещей, расположенных

так, что они превращаются в массу, высокую по центру со скатами по бокам (актуализируется форма, образуемая предметами, сваленными вместе).

Таким образом, слово PILE является лексической объективацией концепта-схемы, так как в нем заложены конфигурационные параметры объектов окружающего мира в упрощенной форме.

Как уже указывалось, схема, рассматриваемая нами в качестве особой когнитивной структуры, отличается от английского термина «*scheme*», поскольку последний по своему содержанию практически не отличается от фрейма.

Для нас концепт-схема – это ментальная структура в сознании человека, дублирующая конфигурационные параметры объектов окружающего мира в чрезвычайно упрощенной форме.

В собирательных существительных эта схема по-разному реализуется в семах пространства и меры, которые, имплицитно присутствуя в семантике собирательных имен, довольно прозрачно эксплицируются в их словарных определениях, как это хорошо демонстрируется приводимыми ниже иллюстрациями.

Важно, однако, и другое. В каждом случае имя схемы становится прототипической матрицей, поскольку в множестве других объектов усматривается тот же самый принцип формирования совокупности, что и в схеме-прототипе [Живокина 2007].

Факт дублирования схем объясняется тем, что несовершенные когнитивные способности человека, ограниченные возможности памяти и прочие характеристики работы мозга не позволяют использовать для каждой новой совокупности предметов новое имя. Структурная схема, усматриваемая в семантике ряда собирательных существительных, фиксирует не столько природу тех или иных объектов, сколько способ их организации, характер их объединения в совокупность:

1) «Группа близко расположенных объектов». Компонентный анализ ряда лексических единиц показал, что слова CLUMP, CLUSTER, CLUTCH, HUDDLE обозначают совокупность объектов, расположенных близко друг к другу, а лексемы SCATTERING, SCATTER и SPRINKLING – небольшое количество предметов, хаотично разбросанных на некотором пространстве.

*... he was not at all pleased when Marco came before him on the seventh day with a jug of sweet wine and a cluster of grapes in his handkerchief [BE];*

*There were a scattering of restaurants among big office buildings [Bryson 1997: 222].*

2) «Линейное расположение объектов во времени и пространстве». Для номинации предметов, которые организуются в виде ряда, цепочки, последовательности во времени и пространстве – используются следующие существительные: LINE, ROW, SERIES, SEQUENCE.

*A sequence of bad accidents has prompted the council to put up warning signs [LDELIC].*

3) «Вертикальное расположение объектов в пространстве» Лексемы PILE, STACK, MOUND и HEAP используются для наименования предметов,

когда их совокупности располагаются вертикально относительно друг друга. Два первых существительных обозначают относительно упорядоченную совокупность, а последние – беспорядочное расположение объектов в пространстве.

*And your supplies – he swept a golden-skinned hand towards a stack of unglazed tiles which sat outside the workshop door – will be delivered by truck [BE].*

*a heap of earth / dead leaves or garden rubbish / stones / coal / gravel [BE].*

4) «Техническая связанность объектов». По способу организации предметы бывают технически (физически) связанными, образуя пучки или вязанки. В этом случае для такой группы существуют специальные наименования: BUNDLE, BUNCH, SHEAF, WAD.

*His table was filled with a large bunch of winter roses, which had cost three shillings each that morning in Bond Street [Waugh 1993: 164].*

*Philip Swallow approached them with a coffee cup in one hand and a thick sheaf of committee papers in the other [Lodge 1989: 343].*

5) «Совокупность объектов, представленная в виде партии чего-либо»: BATCH, COLLECTION, SET, GROUP.

*In the window on glass shelves there stood an ornamental collection of small glass bottles, Venetian and Swedish [Bellow 1965: 9].*

*We need a coherent set of policies that flesh out a vision of a free... [The Guardian 2000].*

Подводя итог, можно сказать, что схемы представляются как сложные структуры, формирование которых обеспечивается неодинаковой организацией ее элементов. Собираательные существительные, вербализующие схему как особую структуру представления знаний, группируются по способу организации входящих объектов в следующие рубрики: группа близко расположенных объектов, линейное расположение объектов во времени и пространстве, вертикальное расположение объектов в пространстве, техническая связанность объектов, совокупность объектов, представленная в виде партии чего-либо.

#### **Список использованной литературы**

1. Кубрякова Е. С. О двойной сущности языковых категорий и новых проблемах в их изучении (Вступительное слово) // Общие проблемы строения и организации языковых категорий: Материалы научной конференции 23-25 апреля 1998 года. – М., 1998. – С. 7-12.
2. КСКТ - Краткий Словарь Когнитивных Терминов / Под ред. Е. С. Кубряковой, В. З. Демьянкова, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузиной. – М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 248 с.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2000. – 123 с.
4. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс. – 1985. – Вып. XVI. – С. 79-128.
5. LDELС – Longman Dictionary of English Language and Culture with colour illustrations. – Longman, 1992. – 1528 p.
6. Ожегов С. И. Словарь Русского Языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.



7. Collins Cobuild English Language Dictionary, Collins London and Glasgow, 1992. – 1703 p.
8. Живокина М. А. Структуры представления знаний, объективируемые моделью «N<sub>1</sub> of N<sub>2</sub>» (на материале собирательных существительных английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2007. – 140 с.
9. British National Corpus [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://sara.natcorp.ox.ac.uk/lookup.html> (дата обращения 07.09.2012)
10. Bryson B. Notes from a small island / B. Bryson. – Black Swan, 1997. – 352 p.
11. Waugh E. Decline and fall / E. Waugh. – London: David Campbell Publishers, (Everyman's library), 1993. – 185 p.
12. Lodge D. Nice work / D. Lodge. – Penguin books, 1989. – 384 p.
13. Bellow S. Herzog / S. Bellow. – NY, The Viking Press, 1965. – 341 p.
14. The Guardian. – 2000. – May 3<sup>d</sup>.

**Е.А. Жигалина**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 316.752; 808.2**

## **СОВРЕМЕННЫЕ АМЕРИКАНСКИЕ СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЕРИАЛА "ОТЧАЯННЫЕ ДОМОХОЗЯЙКИ")**

В данной статье исследуются изменения в структуре американской семьи в лингвокультурологическом аспекте, т.е. прослеживается связь между изменениями ценностного понятия «семья» и стилистических средств, выражающих данное аксиологическое понятие. Материалом исследования является сериал «Отчаянные домохозяйки», а именно семья Скаво. В результате анализа выяснилось, что для образа Линетт и её семьи автор чаще всего использует композиционную иронию, основанную на других стилистических средствах.

**Ключевые слова:** американская семья, ценность, стилистические средства, аксиология, композиционная ирония, эпитет, анафора, повтор.

The article touches upon the problems of changes in the structure of American family as a cultural value and stylistic means of its representation. The research is based on the TV series «Desperate Housewives». The material helps to analyze all structural changes in the family and the stylistic devices of its representation. The results of the study show that in the image of the heroine of Lynette Scavo the author resorts to situational irony based on such stylistic means as epithet, anaphora, repetition. The author employs situational irony to emphasize the contrast in the way of life and thinking before and after children.

**Key words:** American family, value, stylistic means, axiology, situational irony, epithet, anaphora, repetition.

Особая система основополагающих ценностей и смыслов существует в каждом обществе, независимо от политической, экономической систем и социальной структуры. Эта система ценностей образует культурную основу общества. Наука, изучающая данную систему, называется «аксиология». В

рамках аксиологии «ценность» - это «положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, общественной группы или общества в целом» [Кузнецова 2011]. Как неотъемлемая часть духовной жизни, ценности могут объединять и разъединять людей. Утрата или сбой ценностных ориентиров на уровне одного человека приводят к кризису, а иногда и распаду личности, а на уровне нации к распаду государства.

Одним из фундаментальных звеньев государства и общества с давних времён считалась семья. Семья предстаёт посредником между ребёнком и обществом, т.к. она транслирует важнейшие ценности последующим поколениям. Н. Слезлер, американский социолог, определяет термин «семья» как «объединение людей, основанное главным образом на кровном родстве, браке или же усыновлении или удочерении, связанное совместным бытом и взаимответственностью за воспитание детей» [Слезлер 2000].

Американский исследователь М. Колеман отмечает тенденцию среди американских учёных, изучающих проблемы семьи, к замене привычного термина «американская семья» («the American family») на «американские семьи» («the American families»). Данная тенденция связана с появлением новых типов семей в США. М. Колеман разработал современную типологию американских семей. По его мнению, семьи в США делятся на четыре вида:

- традиционные семьи (traditional families), которые делятся на нуклеарные (nuclear families) и расширенные семьи (extended families);
- семьи, ставшие нормой (normed families): семьи с одним родителем (мать или отец); семьи, в которых разведённые родители воспитывают своих детей от предыдущего брака и от нового; семьи, в которых дедушки и бабушки являются опекунами своих внуков и растят их;
- уязвимые семьи (vulnerable families): семьи, где родители финансово нестабильны (низкие доходы) или родители являются бездомными;
- семьи нового типа (emerging families), которые бывают сетевыми (network/friendship families), семьями по выбору (families of choice) и однополыми семьями геев и лесбиянок [Coleman 2015].

Последний тип нетрадиционной моногамной семьи развивается быстрее остальных. По Н. Слезлеру, существует ряд предпосылок, способствующих изменениям в структуре американской семьи. Вот некоторые из них:

- значительное снижение уровня рождаемости и количества детей в семьях;
- резкое увеличение количества разводов;
- рост числа молодых людей, которые не спешат и не хотят вступать в брак, объясняя это потерей экономической и социальной независимости;
- перераспределение семейных обязанностей, причиной которых является эмансипированность женщин, вследствие чего у современных женщин появилась активная трудовая и социальная деятельность. Надо отметить, что женщинам на данный момент часто удаётся зарабатывать больше, что приводит к социальной и финансовой независимости;

- увеличение количества внебрачных детей;
- рост моногамных семей, которые хотят воспитывать детей [Смезлер 2000].

В конце XX – начале XXI веков социальные и демократические изменения в США запустили ряд трансформаций в структуре американской семьи. Теперь дети проживают с биологическими родителями, приёмными или опекунами. Изменился и традиционный состав родителей (мать и отец). Родителями могут быть мать/отец-одиночка, два отца или две матери. Данные изменения в ценностной структуре семьи отражаются не только в аксеологическом аспекте, но и в лингвистическом. В рамках данного исследования аксиологическое понятие «семья» рассматривается не только в культурном аспекте, но и в языковом, что предполагает необходимость анализа языковых ресурсов, в том числе, стилистических средств, используемых для репрезентации этой важной ценности. Материалом для анализа послужил американский телесериал «Отчаянные домохозяйки», а именно семья героини Линетт Скаво. Семья Скаво - представители доминирующего нуклеарного типа. На примере данной семьи представляется возможным выявить причины кризиса традиционной семьи.

Пример №1.

*«Lynette Scavo brought **fried chicken**. Lynette had a great family recipe for fried chicken. Of course, she **didn't cook much** while she was **moving up the corporate ladder**. She **didn't have the time**. But when her doctor announced Lynette was pregnant, her husband Tom had an idea. Why not quit your job? Kids do better with **stay-at-home mums**. It would be **so much less stressful**. But this was not the case. In fact, Lynette's life had become so hectic she was now forced to get her **chicken from a fast food restaurant**. Lynette would've appreciated the irony if she stopped to think about it, but she couldn't. **She didn't have the time.**»* («Desperate Housewives»)

В данном примере основополагающим стилистическим приёмом является композиционная ирония. Когда Линетт поднималась вверх по карьерной лестнице, у неё не было времени на приготовление пищи. Во время её первой беременности они с мужем решили, что ей стоит стать домохозяйкой и отдохнуть от вечного стресса на работе. Но жизнь героини не стала более спокойной. Как и прежде, у неё нет свободного времени, чтобы приготовить курицу по старинному семейному рецепту, поэтому она купила её в бистро. Чтобы подчеркнуть всю иронию сложившихся обстоятельств, автор использует полный развёрнутый повтор на уровне всего предложения (*She didn't have the time*). В отрывке так же задействованы: устойчивое выражение (*moving up the corporate ladder*) и неологизм (*stay-at-home mums*).

Пример №2.

*«She used to see herself as **a career woman**, and a **hugely successful** one in that. She was known for her **power lunches**, her **eye-catching presentations**, and*

her **ruthlessness in wiping** out the competition. But Lynette gave up her career to assume a new label. The **incredibly satisfying** role of **full-time mother**. But, unfortunately for Lynette, this new label frequently fell short of what was advertised.

It suddenly occurred to Lynette, her label was about to change yet again. And for the next few years, she would be known as the **mother of the boys who painted Tiffany Axelrod blue**. («*Desperate Housewives*»)

В представленном примере приём композиционной иронии вновь превалирует. Она опять основана на контрасте двух образов героини: успешной деловой женщины (*a career woman hugely successful in that*) и матери детей-непосед (*the mother of the boys who painted Tiffany Axelrod blue*), которая не преуспела на новом поле деятельности. Описанию первого образа сопутствуют яркие эпитеты, которые только подтверждают успешность Линетт в бизнесе (*power, eye-catching, ruthlessness*). Образ «круглосуточной» матери (*full-time mother*) сопровождается ироничным эпитетом (*the incredibly satisfying role*), что даёт понять зрителю, что Линетт не удовлетворена процессом и результатом того, как воспитывает детей. Её образ даёт понять, что роль многодетной матери в Америке не самая завидная.

Пример №3.

«-Was that you I saw getting pulled over by a policeman?

-Yeah, the boys were acting up in the car, I couldn't get them to sit down. I try everything. I scream. I threaten. I reason. I beg. Nothing works. I don't know if they're too young to understand or they're just getting some perverse joy out of testing me.

- My mother had the worst time with me in the car. So one time, she stopped and left on the side of the road and drove off.

- You're kidding?

- She came back immediately. But I never misbehaved in the car again. You should try that.

-Mrs. Huber, I could never leave my kids by the side of the road.

-When it comes to discipline, you must be creative. My mother knew that. Smart lady.» («*Desperate Housewives*»)

Данные цитаты объединяет приём композиционной иронии. Дети героини плохо вели себя в машине, не слушались мать. Соседка подсказала нестандартный способ воспитать детей: однажды она просто высадила свою дочь из машины и сделала вид, что оставляет её там. С тех пор дочь вела себя в машине нормально. Линетт заявила, что никогда не поступит с мальчиками так жестоко (*You're kidding? I could never leave my kids by the side of the road*). В данном примере присутствует анафора, которая подчёркивает усилия, приложенные матерью для воспитания детей: *I scream. I threaten. I reason. I beg*. Она умоляла, угрожала, кричала, всё бесполезно. И когда она поняла, что это не просто детские шалости, это вызов, она воспользовалась советом миссис Хьюберт. Но дело приняло неожиданный поворот. Дети исчезли. Далее перед лицом общей опасности для их матери, мальчишки

объединились и расквитались с потенциальным обидчиком, послушно сев в машину и пристигнув ремни.

Проанализировав данные примеры, можно сделать вывод, что основным приёмом является композиционная ирония, которая основана на повторе, анафоре, эпитетах. Чтобы понять, почему автор сделал композиционную иронию основным стилистическим средством, репрезентирующим семейство Скаво, необходимо обратиться к термину данного тропа. «Ирónia — сатирический приём, в котором истинный смысл скрыт или противоречит (противопоставляется) явному смыслу. Ирония должна создавать ощущение, что предмет обсуждения не таков, каким он кажется.» [5] Композиционная или ситуативная ирония разворачивается «между ситуативным контекстом и прямым значением (смыслом) слова» [Glicksberg 2000]. Этот тип иронии явный и эмоционально-окрашенный. Автор использует данный приём для непрямого оценивания изменений в системе семейных ценностей. Эта функция связана с определенным отношением автора к описываемому предмету, герою, сюжету, событию, и т.д. Стоит отметить, что это отношение носит иронический гротесковый характер, который иногда переходит в открытую или завуалированную карикатуру. В исследуемом материале авторская ирония часто выражается через идиостиль повествователя. Повествователь в данном случае «всезнающий» третьеличный повествователь, выступающий от имени автора, и одновременно играющий роль героя-наблюдателя. За счёт композиционной иронии автор придаёт не только преувеличенную контрастность образу Линетт до появления детей и после, но и передаёт своё отношение к подобным ситуациям в жизни.

В современных эмансипированных условиях перед многими женщинами встаёт дилемма: семья или карьера. Образ героини близок многим американским женщинам. Будучи успешными бизнес леди, они вынуждены оставить работу ради воспитания детей.

#### ***Список использованной литературы***

1. Кузнецова Л. В, Буданцова, А. А. Семья как воспитательная среда ребенка / Л. В. Кузнецова, А. А. Буданцова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 84–89.
2. Смелзер Н. Социология / Дейл Смелзер; [пер. с англ.; научн. редактор издания на русск. языке проф. В.А. Ядов]. М.: Феникс, 2000.
3. Coleman M. Empowering family-teacher partnerships: Building connections within diverse communities / M. Coleman. – Sage Publications, Inc, 2015.
4. Glicksberg Ch. The ironic vision in modern literature. The Hague: Nijhoff, 1969. P. 206

#### ***Интернет ресурсы***

5. Википедия свободная энциклопедия <https://ru.wikipedia.org/wiki/Ирония> дата обращения 04.02.2016.

**УДК: 81'373**

## **ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБСЦЕННОЙ ЛЕКСИКИ В АМЕРИКАНСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Работа посвящена проблеме функционирования обценной лексики в американской лингвокультуре. Исследование базируется на результатах анкеты, разработанной для носителей американской лингвокультуры. В работе рассматриваются частотный, функциональный и прагматический аспекты использования обценных слов. Кроме того, уделяется внимание культурным особенностям, которые можно наблюдать при использовании обценной лексики носителями английского языка. В заключении определяются общие тенденции использования обценных слов.

**Ключевые слова:** обценный, функция, прагматика, оскорбительность, лингвокультура, табу.

The study which is based on the results of a survey created for Americans explores the functioning of obscenities in American linguoculture. The study deals with the functional and pragmatic aspects of obscenities use and the frequency of such use. In addition, the study describes cultural peculiarities and the main tendencies of obscenities use.

**Key words:** obscene, function, pragmatics, offensiveness, linguoculture, taboo.

Известно, что во многих языках имеется пласт сниженной лексики, которая обладает своими характерными особенностями и употребляется носителями той или иной лингвокультуры. В американском варианте английского языка также имеется пласт обценных слов и выражений, которые обладают чертами, специфичными для данной лингвокультуры. Одним из наиболее явных отличий обценной лексики одного языка от другого является принадлежность слоя обценной лексики к различным культурам. Например, русский филолог В.М. Мокиенко утверждает, что русская обценная лексика принадлежит к сексуальной культуре, в то время как обценная лексика английского языка относится к анально-эксcrementальной культуре. Тем не менее, стоит помнить о процессах глобализации и взаимного влияния разных культур и народов друг на друга. В ходе межкультурного влияния приведенное разделение становится достаточно условным [Мокиенко 2004: 33].

Принадлежность обценной лексики к различным культурам приводит к тому, что степень оскорбительности обценных слов, выполняющих одинаковую денотативную функцию, будет различной. Ввиду этого, сравнение обценных лексем только с помощью перевода не всегда является корректным, важно рассматривать межкультурные различия и обращать внимание на понятия, которые табуируются в той или иной культуре.

Материалом данного исследования послужили результаты опроса «Функционирование обценной лексики в английском языке», проведенного среди носителей американской лингвокультуры. В данной статье внимание

будет уделено наиболее интересным особенностям использования обсценной лексики носителями американской культуры.

В опросе приняло участие 87 респондентов. Средний возраст опрошенных составил 21.3. Количество респондентов мужчин – 39, а женщин – 48. Среди 87 человек количество тех, кто имеет диплом о высшем образовании или проходит обучение составило 92%, что свидетельствует об образованности респондентов.

Вопрос об отношении респондентов к обсценной лексике позволяет сделать вывод о позитивно-нейтральном отношении опрошенных к данному слою лексики. Так, ответы распределились следующим образом:

Варианты	Мужчины	Женщины	Общее
Позитивное	15 (39%)	15 (32%)	29 (33%)
Нейтральное	22 (56%)	27 (56%)	49 (56%)
Негативное	2 (5%)	3 (6%)	5 (6%)
Другое	0	3 (6%)	4 (5%)

Стоит отметить, что процентная разница между мужскими и женскими ответами не превышала 7%. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что отношение к обсценной лексике среди мужчин и среди женщин практически одинаково.

Вопрос «Какие обсценные слова или обсценные выражения вы используете чаще всего?» позволил выявить не только наиболее употребляемые лексемы, но и предпочтительную функцию использования. Наиболее употребляемой стала лексема «f\*\*k», которая была использована 179 раз 64 респондентами. Второй по популярности стала лексема «shit», которая была использована 97 раз 53 респондентами. Третьей по количеству использований стала лексема «damn», которую указали 36 раз 26 респондентов. Если обратить внимание на функциональное использование и провести разделение ответов на группы «прямое инвективное употребление» и «междометная функция», то окажется, что лексема «f\*\*k» использовалась как прямая инвектива только 47 раз (29 респондентов). Среди лексем, которые не могут использоваться в качестве междометия, наиболее употребляемыми стали «bitch» - 30 использований, 24 респондента, «ass» - 41 использование, 24 респондента, «cunt» - 20 употреблений, 18 респондентов.

Рассматривая корень «f\*\*k», можно сделать вывод, что он в основном используется в междометной функции. Лексемы, которые могут быть использованы как прямые инвективы, указывались значительно реже. Тем не менее, нельзя утверждать, что респонденты используют указанные лексемы только для выражения агрессии или оскорбления адресата. Инвектива может выполнять функцию дружеского подтрунивания или самоуничижительную функцию. Более подробно данный аспект будет рассмотрен при анализе речевых ситуаций, которые содержались в опросе.

В анкете содержалась таблица, с помощью которой респонденты могли оценить степень оскорбительности 18 лексем. Оценивание проводилось по 10-ти балльной шкале, где 0 – совершенно негрубое, а 10 – табуируемое и непристойное. Для последующего анализа лексемы были объединены в

следующие группы: 1 группа – применяемые к женщинам; 2 группа – применяемые к меньшинствам; 3 группа – применяемые к мужчинам; 4 группа – применяемые как к мужчинам, так и к женщинам.

Лексема	Группа	Средняя оценка (мужчины)	Средняя оценка (женщины)	Общая средняя оценка
Cunt	1	5.2	6.5	5.9
Whore	1	3.8	5.8	4.9
Slut	1	3.9	5.8	4.9
Bitch	1	2.8	3.9	3.4
Faggot	2	6.0	8.5	7.4
Retard	2	4.4	7.4	6.0
Cocks**ker	3	3.5	4.8	4.2
Dickhead	3	2.0	2.7	2.4
Motherf**ker	3	2.8	3.2	3.0
F**ker	3	2.4	3.1	2.8
Douchebag	3	1.9	2.6	2.3
Prick	3	1.1	1.6	1.4
Bastard	3	1.7	2.6	2.2
Asshole	4	1.9	2.3	2.1
Moron	4	0.6	1.4	1.0
Idiot	4	0.8	1.1	0.9
Jerk	4	0.6	0.9	0.8
Shit	4	1.5	1.7	1.6

Можно отметить высокую оценку лексем, вошедших в первую и вторую группы. Анализ результатов позволяет прийти к выводу, что наиболее табуируемыми и оскорбительными являются лексемы, применяемые к женщинам (cunt, whore, slut), к людям с физическими и умственными проблемами (retard), а также к сексуальным меньшинствам (faggot). Кроме того, женщины оценивали лексемы большим количеством баллов, независимо от того, к какой группе они принадлежали. Можно заметить, что в случаях, когда средняя оскорбительность лексемы была ниже 3.0 баллов, то разница между средней женской и средней мужской оценками не превышала 0.9, в то время как для более оскорбительных лексем максимальная разница доходила до 3.0 баллов. Несмотря на то, что респонденты должны были оценить оскорбительность каждого из слов вне контекста, следует помнить, что в случае с обценной лексикой табу налагается не столько на содержание, сколько на форму слова. Данный факт позволяет утверждать, что нам удалось определить общую оскорбительность обценных слов, находящихся вне контекста и узнать насколько оскорбительна сама форма слов.

Для подробного изучения прагматико-функционального употребления обценных лексических единиц предлагается рассмотреть речевые ситуации, которые были предложены респондентам. Обценная лексика в речевых ситуациях использовалась: для дружеского подтрунивания, в качестве междометия, для выражения агрессии и для самоуничижения. Данные



функции выделяются профессором В.И. Жельвисом в работе «Поле брани. Сквернословие как социальная проблема» [Жельвис 2001: 109].

*You have decided to have a party with your friends in rental housing far from town. In the middle of the party, a man who lives nearby remarks on your noisy party in a rough way. How would you answer? Take into consideration that he would not call the cops to shut your party down.*

— (a man ) *What the fuck are you doing here?! I can't sleep*

— (your response) 1) \_\_\_\_\_, 2) \_\_\_\_\_!

Данная речевая ситуация представляла собой конфликт между респондентом и незнакомым человеком. Интерес представлял выбор лексем на эмоциональном уровне. В ситуации было указано, что вне зависимости от ответа, мужчина не вызовет полицию, что в теории должно было дать респондентам большую свободу при выборе лексем. Для того чтобы наглядно рассмотреть использование лексем, нами приведена таблица, содержащая статистику употребления некоторых обценнизмов.

Для заполнения первого пропуска респондентам предлагались следующие варианты: «F\*\*k off», «F\*\*k you», «Suck my dick», «Eat shit» или «Я бы не использовал ругательство». Рассматривая результаты заполнения первого пропуска, можно отметить, что лишь 7 респондентов из 87 произнесли бы одну из обценных фраз вслух. Большинство (33 респондента) не стало бы использовать обценную лексику вообще, а остальные респонденты произнесли бы обценные междометия посылки «про себя».

Второй пропуск. Инвективное использование.								
Пол/Ответ	Idiot	Asshole	Douche bag	Prick	Dick head	Jerk	Другое	Я бы не использовал ругательство
Мужчины	2	10	2	2	3	0	2	18
Женщины	0	20	1	3	2	2	2	18
Вслух (М)	1	2	1	1	0	0	1	-
Вслух (Ж)	0	1	0	0	1	0	0	-
Про себя (М)	1	8	1	1	3	0	1	-
Про себя (Ж)	0	19	1	3	1	2	2	-
Всего вслух	1	3	1	1	1	0	1	-
Всего про себя	1	27	2	4	4	2	3	-
Всего употреблений	2	30	3	5	5	2	4	36

Несмотря на частотность употребления лексемы «asshole», большинство респондентов (41%) не стало бы использовать данную лексему вслух в приведенной ситуации. Более того, остальные лексемы также не были бы использованы вслух, хотя предполагаемый адресат сделал замечание в грубой форме, используя фразу «what the f\*\*k». Несмотря на небольшую выборку, можно заметить, что среди тех, кто озвучил бы ругательства, можно наблюдать чуть большее количество мужчин. В целом же можно отметить, что в приведенной ситуации носители американской культуры не пошли бы на эскалацию конфликта.

В следующей речевой ситуации респондентам нужно было представить себя за рулем автомобиля. Предполагалось, что данная ситуация спровоцирует респондентов на употребление более оскорбительных лексем, поскольку случившееся произошло не по вине респондентов, а также из-за того, что пол адресата не указан.

*You are driving a car with your friend. Suddenly, another car cuts you off.*

— (your friend) *How was the party?*

— (you) *Terrific!*

— (your friend) *Nice! Tell me a... [the other car cuts you off]*

— (you) 1) \_\_\_\_\_! What 2) \_\_\_\_\_ gave you a driving license, 3) \_\_\_\_\_!?

Большой интерес представляют случаи прямого инвективного употребления, поэтому будут рассмотрены только они.

Третий пропуск. Инвективное использование. Выражение агрессии									
Пол/Ответ	Idiot	Ass hole	Douche bag	F**ker	Moron	Bitch	Cunt	Другое	Я бы не использовал ругательство
Мужчины	1	5	4	3	5	3	0	10	8
Женщины	4	9	1	1	3	4	2	8	16
Вслух (М)	1	5	3	2	5	3	0	10	-
Вслух (Ж)	4	6	1	0	1	4	2	7	-
Про себя (М)	0	0	1	1	0	0	0	0	-
Про себя (Ж)	0	3	0	1	2	0	0	1	-
Всего вслух	5	11	3	2	6	7	2	17	-
Всего про себя	0	3	1	2	2	0	0	1	-
Всего употреблений	5	14	5	4	8	7	2	18	24

Полученные результаты интересны при сопоставлении с ответами, которые были даны в предыдущей ситуации. Можно отметить большее количество лексем, которые были бы использованы вслух. Кроме того, как мужчины, так и женщины усиливали оскорбительность лексем: «stupid son of a bitch», «stupid/f\*\*king cunt» или «dumbass – 2 раза» и «f\*\*kface – 2 раза». Очевидно, что контекст сильно повлиял на использование обценных лексем.

Второй пропуск. Инвективное использование. Абстрактный адресат									
Пол/Ответ	Idiot	Ass hole	Dumb ass	Mother fucker / fucker	Moron	Retard	Cunt	Другое	Я бы не использовал ругательство
Мужчины	9	4	5	1/0	5	3	2	3	5
Женщины	18	1	0	2/4	11	0	0	4	10
Вслух (М)	8	4	4	1/0	5	3	2	2	-
Вслух (Ж)	14	1	0	2/3	10	0	0	2	-
Про себя (М)	1	0	1	0/0	0	0	0	1	-

Про себя (Ж)	4	0	0	0/1	1	0	0	2	-
Всего вслух	22	5	4	3/3	15	3	2	4	-
Всего про себя	5	0	1	0/1	1	0	0	3	-
Всего употреблений	27	5	5	3/4	16	3	2	7	15

В случае с применением ругательств к абстрактному адресату, можно отметить увеличение количества респондентов, которые бы употребили обценные слова вслух – 61 (70%) против 52 (60%) в случае с прямым инвективным употреблением, а также уменьшение количества респондентов, которые бы не использовали ругательства – 15 (17%) против 24 (28%). Кроме того, респонденты мужчины использовали оскорбительные «sunt» и «retard» со степенью оскорбительности 5.9 и 6.0. В очередной раз, как мужчины, так и женщины усиливали свои высказывания с помощью обценных прилагательных. Данные факты свидетельствуют о том, что многие респонденты предпочли бы использовать обценные слова не в качестве прямой инвективы, а скорее применить их к абстрактному адресату.

В следующей речевой ситуации респонденты должны были написать обценное слово, которое бы и спользовалось в функции самоуничижения. В данном случае адресат и адресант высказывания совпадали. Драматичность приведенной ситуации должна была облегчить поиск возможных слов.

*You are going to meet your boyfriend / girlfriend in a restaurant. You are ironing your all-time favorite evening dress / dress pants, when you hear someone rings the doorbell. Leaving the iron on your clothes you rush to open the door and see your best friend. While you are absent the iron burns a hole in your clothes. What would you call yourself in such a situation? You may use any obscene word / phrase.*

*Fuck! I'm such a(n) \_\_\_\_\_!*

Инвективное использование. Функция самоуничижения.								
Пол/Ответ	Idiot	Faggot	Retard	Dumbass	Moron	Asshole	Другое	Невалидно
Мужчины	14	3	4	10	1	1	5	1
Женщины	33	0	1	1	1	1	5	6
Всего употреблений	47	3	5	11	2	2	10	7

Некоторая часть респондентов женщин использовала либо междометие, либо необценное слово. Мужчины чаще использовали более грубые лексемы «faggot» и «retard», женщины же практически не использовали гендерно специфичных лексем, и лишь одна женщина употребила «stupid bitch». Кроме того, интересно то, что с лексемой «idiot» только 3 мужчины использовали усилительное обценное прилагательное «f\*\*king», в то время как среди женщин 13 респондентов употребили данное обценное прилагательное для эмфазы. В целом можно заметить, что респонденты достаточно терпимы к собственным ошибкам.

В следующем вопросе респондентам предлагалось перечислить

обсценные слова, которые они применяют к друзьям в функции дружеского подтрунивания. В данном случае ситуация, невербальные компоненты и интонация позволяют адресату понять, с какой функцией использована обсценная лексема и как нужно интерпретировать сказанное.

*Which obscenities can you apply to your close friends in a good way? Which obscenities with a positive connotation can be used when you talk to your friends? Write some possible words or phrases.*

Какие обсценные слова Вы можете использовать для подтрунивания?									
Вариант/лексема	Bit ch	Whore	Slut	Cunt	Faggot	Retard	Nigger	Ass hole	Пропуск
Количество употреблений (М)	13	0	2	4	10	6	4	4	5
Количество употреблений (Ж)	23	6	9	4	0	0	0	9	8
Общее количество употреблений	36	6	11	8	10	6	4	13	13
Вариант/лексема	Idiot	Dumb ass	Shit	Dick	F**ker	Douche bag	Bastard	Mother f**ker	Cock s**ker
Количество употреблений (М)	6	3	2	5	10	3	5	5	1
Количество употреблений (Ж)	5	1	3	6	2	1	2	4	1
Общее количество употреблений	11	4	5	11	12	4	7	9	2

Среди общих закономерностей можно отметить, что женщины чаще использовали гендерно специфичные лексемы, которые рассматривались при оценке оскорбительности как «первая группа». Тем не менее, лексему «cunt», которая имеет наибольшую степень оскорбительности, привело в качестве примера равное количество мужчин и женщин. Один респондент женщина отметила, что использует данную лексему только в присутствии сестры, т.е. несмотря на функцию подтрунивания, респондент с опаской относится к использованию лексемы «cunt» среди широкого круга знакомых. Примечательно, что лексему «whore» не указал ни один респондент мужчина. Вероятно, это произошло из-за семантического компонента «женщина, которая имеет много половых партнеров», который сильно осложняет использование данной лексемы мужчинами в адрес женщин, даже несмотря на функцию подтрунивания.

Наиболее грубые выражения, которые могут выступать оскорблениями

для меньшинств, использовали только мужчины. Респондент, указавший «nigga», добавил, что данное слово может быть оскорбительным в некоторых кругах. Два респондента, которые указали лексему «faggot», добавили, что применяют ее только к своим друзьям, которые являются гомосексуалами. Гендерно специфичные «bastard» и «f\*\*ker» также имели чуть большую популярность среди мужчин. Кроме того, можно заметить, что значительно возросло использование грубых лексем, что объясняется специфичным функциональным использованием.

Данная работа позволила рассмотреть не только отношение носителей американской культуры к обценной лексике и использование лексических единиц, принадлежащих к обценному слою, но и контекст, в котором те или иные лексемы могут употребляться. В различных речевых ситуациях респонденты отдавали предпочтение лексемам с разным уровнем оскорбительности. Тем не менее, основная масса респондентов для выражения агрессии предпочитала использовать лексемы с низкой степенью оскорбительности. Наиболее оскорбительные (по умолчанию) лексемы использовались в функции дружеского подтрунивания, когда экстралингвистическая ситуация позволяла бы адресату правильно понять то или иное высказывание. Интересен тот факт, что респонденты в основном предпочитали использовать обценную лексику безадресно, в качестве междометий. Стоит отметить, что работа позволила установить наиболее табуируемые обценные понятия и что более важно – узнать оценку оскорбительности лексем. Так, носители языка наиболее оскорбительными считают лексемы, обозначающие представителей меньшинств или людей с ограниченными возможностями, а также ряд гендерно специфичных лексем. При этом ни одна из гендерно специфичных лексем, которая могла бы применяться к мужчинам, не оценивалась высоким баллом. Все предложенные для оценки лексемы, женщины оценивали большим количеством баллов. В речевых ситуациях женщины в основном использовали менее оскорбительные лексемы. Вышеизложенные факты позволяют частично рассмотреть такое понятие как картина мира носителя американской культуры, но для более детального анализа потребуются проведение дополнительных исследований с использованием качественных методов сбора информации.

#### *Список использованной литературы*

1. Жельвис, В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема. М.: Ладомир, 2001. 349 с.
2. Мокиенко, В.М. Русская бранная лексика: цензурное и нецензурное. СПб.: Норинт, 2004, стр. 61 с.

**УДК: 811.111'42 (043.3)**

## **СПЕЦИФИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОДА В СМИ**

Исследование посвящено проблеме взаимодействия языка и культуры и вопросу определения лингвокультурного кода в рамках лингвокультурологической парадигмы. Статья раскрывает содержание понятия прецедентные феномены.

**Ключевые слова:** концептосфера, код, культурный код, лингвокультурный код, код культуры, лингвокультурный знак.

Research is devoted to the problem of interaction between language and culture and the question of the definition linguocultural code. The article reveals the content of the concept of precedent phenomena.

**Key words:** linguocultural code, conceptual sphere, code, cultural code, lingvocultural sign.

В настоящее время язык является одной из большого множества разнообразных знаковых систем, которыми люди пользуются в целях коммуникации, передавая сообщения о каких-то ситуациях в мире, о своих мыслях, чувствах, переживаниях, оценках, планах, целях, намерениях, делаясь со своими собеседниками информацией о результатах познавательной деятельности.

В языке отражены результаты человеческого опыта. Многочисленные исследования показывают, что носители разных языков выражают свой опыт по-разному. Специфичные особенности выражения опыта в совокупности с вербальным языком формируют лингвокультурные коды.

Культурные коды, выраженные вербально, возникают в художественной литературе и в устном народном творчестве и частично проникают в естественный язык, закрепляясь в нем в виде образной лексики, паремий, фразеологизмов, крылатых выражений и т.д. Таким образом, единицы естественного языка, соединяясь с образными кодами культуры, формируют лингвокультурные коды.

В свою очередь, культурный код распадается на субкоды и их иерархия в ряде случаев бывает полишаговой. Система культурных кодов с разветвленными вертикальными и горизонтальными отношениями внутри нее составляет образную парадигму культуры. Единицы культурных кодов представляют собой знаки с переменной субстанцией плана выражения. Один и тот же образ может воплощаться в различных материальных носителях.

Термин «лингвокультурный код» можно найти в ряде работ отечественных и зарубежных исследователей. С точки зрения В.В. Красных, код культуры – это «сетка», которую культура «набрасывает» на

окружающий мир, членит, категоризует, структурирует и оценивает его [1]. Коды культуры соотносятся с древнейшими представлениями человека, которые, по мнению В.В. Красных, «эти представления и «кодируют»» [2].

Описывая код культуры, В.Н. Телия указывает на то, что «это таксономический субстрат текстов. Этот субстрат представляет собой ту или иную совокупность окультуренных представлений о картине мира некоторого социума – о входящих в неё природных объектах, артефактах» [3]. В.Н. Телия отмечает, что культура и язык существуют в диалоге между собой. Культура – это «своеобразная историческая память народа. И язык, благодаря его кумулятивной функции, хранит ее, обеспечивая диалог поколений не только из прошлого в настоящее, но и из настоящего в будущее» [3, с. 226].

Постулируя в своих работах необходимость изучения культурных кодов, исследователи выделяют несколько их базовых видов. В. В. Красных выделяет соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный, духовный коды [4].

Любой вид дискурсивной деятельности осуществляется посредством целого корпуса текстов и понимается как динамическое явление коммуникативного характера, обусловленного социальными и культурными условиями или той средой, в которой он функционирует.

Лингвокогнитивный план дискурса связан с сознанием языковой личности, с теми знаниями и представлениями, которые представляют собой основу «культурного массива», транслируемого от поколения к поколению, и имеют вербальную реализацию. Следовательно, при анализе дискурса неизбежно рассмотрение его культурной составляющей, представленной во фрейм-структурах сознания в виде стереотипов-представлений и прецедентных феноменов. В фокусе дискурсного анализа оказывается совокупность импликаций, интертекстуальных и интрадискурсивных отношений.

Массмедиаальный дискурс, в частности рекламный, представляет собой определенный тип институционального дискурса, характеризующий вербализуемую речемыслительную деятельность в средствах массовой информации.

Многими учеными тексты СМИ, в том числе и рекламные, рассматриваются как важнейшие компоненты картины мира. Они, как указывает В.А. Маслова, пронизаны множеством культурных кодов и хранят информацию об истории, этнографии, национальном поведении, т.е. обо всем, что составляет содержание культуры, в то время как язык рассматривается как механизм, способствующий кодированию и трансляции культуры [5].

Помимо отдельных лексических единиц, создающих культурный контекст, в тексте на различных уровнях и в разных формах широко используются «обломки» других, предшествующих и/или окружающих текстов культуры. Каждый такой текст, по мнению Р. Барта, представляет собой «новую ткань, сотканную из старых цитат. Обрывки культурных

кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык» [6, с. 246]. В результате вхождения другого текста или его части в рекламный текст изменяется смысловое пространство рекламного текста, появляется потенциальная возможность генерирования новых смыслов.

Для того чтобы проанализировать способы маркированности такого вторжения, следует рассмотреть, на наш взгляд, прецедентные феномены.

На основе анализа работ, посвященных прецедентным текстам и высказываниям, можно сделать вывод о том, что для того, чтобы те или иные единицы могли выступать в качестве прецедентных, они должны: 1) находиться в сильной позиции; 2) относиться к разряду универсальных; 3) иметь непосредственную связь с национальной культурой в целом; 4) быть значимым для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях.

Все перечисленные прецедентные феномены тесно связаны. При актуализации одного из них может происходить актуализация сразу нескольких других прецедентных феноменов, связанных общностью происхождения.

Прецедентные феномены эксплицируются в прагматических целях и являются апелляцией к уже имеющемуся в имплицитной форме аналогичному устойчивому элементу с целью экономии коммуникативных усилий и/или маркированности ситуации общения. Внедрение в рекламный текст знакомой ситуации, связанной с тем или иным референтом, способно облегчить адресату восприятие рекламы и предопределить верную интерпретацию смысла. Прецедентный феномен является «пусковой кнопкой» развертывания в большей или меньшей степени известного сценария, за которым закреплено устойчивое эмоциональное переживание (преимущественно позитивное), формирующее соответствующее отношение к рекламируемому товару или услуге.

Используемые в рекламном дискурсе прецедентные феномены в большинстве случаев обладают прагматическим характером. Прецедентные феномены никогда не бывают «прозрачными», они всегда активно участвуют в формировании смысла высказывания, при этом основной акцент падает именно на то слово или словосочетание, которое замещает «классическое» в «каноническом».

Интертекстуальной доминантой англоязычного газетного дискурса являются прецедентные имена современности и имена личностей прошлых лет, а за ними следуют высказывания различных личностей или цитаты из произведений прошлых лет и современные прецедентные тексты.

Говоря о прецедентных феноменах, следует подчеркнуть, что в рекламных текстах наблюдается большая по сравнению с другими текстами СМИ семантическая трансформация прецедентных текстов и высказываний. При такой трансформации полностью сохраняется исходная форма текста или его части, однако в процессе нового употребления происходит



ситуативное переосмысление структурно неизменного знака в силу того, что меняется референция. В качестве прототекстов часто используется паремиологический фонд языка: пословицы и поговорки, которые представляют собой высказывания с широкой референтной отнесенностью. Хорошо известный текст начинает соотноситься с объектом, не имеющим к данному тексту никакого отношения.

Анализ текстов показывает, что семантическое переосмысление исходного варианта влечет за собой и структурные трансформации. В ряде случаев происходят редукция прецедентного вербального текста, перестановка вербальных компонентов либо их субституция (замещение) знаками других семиотических систем. Структурно-семантическая трансформация предполагает изменение как плана содержания, так и плана выражения, таким образом, изменяются лексическая, грамматическая и (или) синтаксическая исходная форма текста. В рамках семантической трансформации происходит наполнение исходного высказывания новым семантическим содержанием при сохранении структурной целостности.

Результаты исследования показывают, что в отдельных случаях семантическая трансформация настолько значительна, что рекламный текст только структурно напоминает вербальный текст, выбранный в качестве ссылки. В данном случае, на наш взгляд, можно говорить о прецедентной графической схеме построения текста. В качестве примера такого текста приведем два варианта аллюзии на детское стихотворение, начинающееся словами *This is the house that Jack built*: 1) *This is the dad who's allergic to dust, who loves the kids, who love the cabin, which is covered in dust, who tried different allergy pills, who continued to sneeze. Who finally found Zyrtec, which worked so well. His kids had to drag him. Away from the cabin*; 2) *This is the woman who is allergic to cats, who met the man, who had a cat who tried different allergy pills, who continued to sneeze, who finally tried Zyrtec, which worked so well she married the man who had the cat*. Семантические связи, возникающие путем аллюзии, усиливаются в данных примерах ритмико-синтаксическим повтором, характерным для стихотворения-источника. Нанизывающаяся с каждым последующим предложением цепочка сложноподчиненных предложений с одинаковым зачином полностью воссоздает ритмический строй аллюзивного стихотворения и углубляет смысловые ассоциации.

Анализ рекламных текстов свидетельствует о том, что выразительные возможности невербальных прецедентных феноменов не ограничиваются только передачей определенной информации в тексте. Наличие невербальных прецедентных феноменов в рекламном тексте может оказывать влияние на вербальные, трансформируя и видоизменяя последние. При этом возникает вопрос: приводит ли трансформация прецедентных вербальных феноменов к некоторым сдвигам в семантике и повышается ли, таким образом, экспрессивность и образность созданных визуально-вербальных инвариантов. Включая в свой текст фрагменты иных текстов, адресант подает адресату сигналы, по которым адресат может верно

определить авторскую интенцию, а значит воспринять данный текст в его диалоге с конкретно узнаваемыми текстами.

Рассмотренные в статье факты дают основание для ряда выводов. Актуализация набора культурных кодов, задействованных в рекламном тексте – частный, но очень показательный пример видения и оценки реалий, иллюстрирующий рекламную картину мира. Фигуры интертекста в данном отношении не только демонстрируют интерферирующее влияние со стороны текста-источника, но и выступают индикаторами социокультурных процессов.

#### ***Список использованной литературы:***

1. *Красных, В.В.* Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В.В. Красных [и др.] // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9, Филология. – 1997. – № 3. – С. 62–75.
3. *Красных, В.В.* От концепта к тексту и обратно / В.В. Красных // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9, Филология. – 1998. – № 1. – С. 53–71.
3. *Телия, В.Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки рус. культуры», 1996. – 288 с.
4. *Красных, В.В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: ИТДГК, 2003. – 375 с.
5. *Маслова, В.А.* Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. *Барт, Р.* Риторика образа / Р. Барт // Избранные работы. Семиотика. Поэтика; пер. с фр. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.

**А.А. Калинин**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81-22**

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ КИБЕРПРОСТРАНСТВА**

Улучшение коммуникационных технологий оказывает значительное влияние на развитие культуры, способствуя практически мгновенному распространению культурных единиц между странами и континентами. Язык, являясь отражением своей культуры, динамично реагирует на любые изменения в социальном пространстве, как в реальном мире, так и в виртуальном. Проблема языкового конструирования социальной реальности в Киберпространстве как никогда актуальна.

**Ключевые слова:** конструирование социальной реальности, языки, Киберпространство, Интернет.

The improvement in communication technologies has a significant influence on development of the culture, rendering the propagation of cultural units between countries and continents almost instantaneous. Language, being a reflection of its culture, dynamically reacts to any changes in social space both in the reality and virtuality. The problem of linguistic construction of social reality in Cyberspace is an essential topic for social sciences.

**Key words:** social construction of reality, languages, Cyberspace, Internet.

Language is the key component that provides communication between humans on all levels of social interaction. Languages are constantly evolving, with regard to social trends, dominating world power, and even means of communication that greatly affect how languages are spoken and written, but languages always reflect the culture of people who speak them. A good example of a language reflecting its culture would be Japanese, which has multiple levels of politeness which are so extensive and different from each other, that some compare them to different dialects. English is another example of a language that fits its culture really well, different accents, and complex spelling, that reflects the history of its phonology, vast vocabulary compiled from words borrowed from different languages, and local slang.

Another driver of language evolution is the means of communication, which in turn, depends on overall progress of humanity. The easier it is for people to exchange ideas, meanings, and culture, the faster parts of one culture merge into another. With the appearance of the telegraph, it became possible to exchange messages times faster than before, the advent of radio and television made possible instantaneous information access, and arrival of the Internet made long distance communication way more personal, profound and interactive.

Means of communication, as well as other factors, form what is called social reality - cognitive reality, representing as it does a phenomenological level created through social interaction. According to P. Berger and T. Luckmann reality is reproduced during the process of its interpretation, any knowledge, including common sense, is created during social interaction. People base their perception of reality on common sense, knowledge is being constantly reproduced and as the result, social conventions appear. Values, that come from conventions, are perceived as objective reality – hence, social reality is constructed by the people themselves. According to social constructionism, social construct is an idea, which is thought of as natural and is obvious to people who accept it. But the theory states that a social construct and the idea at its basis remain a cultural artifact which belongs to a particular culture or society [1]. In the case of the Internet, social reality becomes virtualized and exists in what is called “Cyberspace”, a virtual environment created by computers, where social interaction occurs in form of communication, business, gaming activity, and so on.

Internet usage drastically increased during last 5 years, but English remains the prevalent language by the amount of content, although its share has dropped from 57.6% in 2010 to 53.8% in 2016, Russian language, on the other hand, showed stable increase, from 3.7% in 2010, to 6.2% in 2016 and is on the second place after English, German decreased from 9.4 to 5.7 percent, Japanese decreased from 5.5 to 5 percent, and the share of the Spanish language increased from 3.9 to 4.9 percent. Chinese language is present only on 2% of websites [2]. Those numbers do not indicate the correlation of Internet users since the share of English speaking users is 25.9%, Chinese – 20.9%, Spanish – 7.6% and Russian – 3.1%. Another figure that is worth mentioning – percentage of Internet users per country: South Korea – 92.3%, Japan – 90.6 %, Great Britain – 91.6%, USA – 87.4%, Russia – 70.5%, China – 49.5% [3]. These numbers clearly indicate, that some languages are used way more

then others in Cyberspace, for example the amount of Chinese-speaking Internet users is several times greater than there are Russian-speaking Internet users, but the Internet holds 3 times more information in the Russian language, than in Chinese.

This can be explained with the fact that Russian users are more active in general, willing to make translations from other languages, primarily from English, German and Japanese. Extremely high amount of English content in the Cyberspace can be explained by the fact, that people from non-English speaking countries prefer to express themselves in English, which is used for international communication, than in their native languages, thus making their ideas available for more people.

As was said in the beginning of this article, communication technology can influence language evolution. Most prominent example would be loan words, any language has them, some more than others, Chinese writing system for example in general does not allow to directly borrow foreign words, because it is not phonetic, but it utilizes calques for that matter, on the other hand, languages with phonetic writing systems like Russian, take in foreign words pretty quickly. The trend of coning new words based on roots taken from English began with advent of online-gaming, when youth started using words such as “дамаг” derived from the word “damage”, meaning score or health damage, that a game character receives during a fight, “левел” which means “game level”, “апнуть левел” means “to level-up” “кастовать” which came from a phrase “to cast a spell”. Some of these words gain popularity in real life language use, for example the expression “восьмидесятый левел” denotes a high skill in something, and comes from the World of War Craft game, where the 80<sup>th</sup> level is the highest rank that can be achieved during the game, and requires a lot of time. It can be used to denote a person that succeeded in something, for instance “Водитель восьмидесятого левела” means an exceptionally good car driver. Another word that came to Russian from English - “фиксить, пофиксить” which means to fix, repair, and primarily was used by computer enthusiasts regarding computer and cellphone repairs, but now its meaning is extrapolated to other areas where it has nothing to do with computers, for example “пофиксить дверь”, to repair a door. A prominent example comes from the YouTube - “лайки, дизлайки”, although they are rarely used in other contexts besides the Internet. Another good example would be the word “google” which now can be used as a verb that means “to search for information on the Internet”, it is russified as “гуглить”. Some limited amount of slang words came to Russian from other languages, such as Japanese. Honorific suffixes “kun” and “chan” which are attached to the name of a person, in Japanese have nothing to do with the gender, “kun” is casual for ones who speaker considers his equals and “chan” conveys the feeling of affection. But in Russian they are used as words for guys “куны” and girls “тян” (recently a plural form “тни” appeared), they were used at first in the speech of anime-fans, but then gained wider use. The same with the Japanese word “nya” which means “meow”, but it was heavily russified to “няшечка” or “няшный” and has a meaning of “cutie” or “cute”. These examples show how Internet facilitates the word borrowing process, as the result of communication between cultures made easy.

Cyberspace also helps spread neologisms within one culture. It is especially relevant in the context of Internet memes. Meme is a unit of information related to some specific culture, and can be anything – idea, symbol, hyperlink, figure of speech, neologism, behavior, that is transmitted from person to person in a way similar to a virus. The idea of memes was proposed by British evolutionary biologist Richard Dawkins in his book *The Selfish Gene* (1976). According to Dawkins, memes build culture in the same way, genes build genome, and are prone to such biological processes as mutation, natural and artificial selection [4]. Memes basically drive the Internet, most of them die out at the very origin, but some become so popular that they leave a noticeable effect on the culture and the language, which in its turn, acts as a mirror into the culture. For instance a viral video starring a mentally unstable person and a policeman, gave birth to verbs “запилить” and “выпилить” that are derived from the verb “пилить” - “to cut, to saw”, but have little to do with carpentry, the first one meaning “to fix”, or “to create”, and the other “to break”, “to destroy”, or “to drive out”. Those words are being used in many contexts of casual speech outside of the Cyberspace, sentences with these words usually carry an ironic connotation.

Analogous processes happen with any language, English itself has enormous amount of expressions spreading by means of the Internet memes, there is a website called “The Urban Dictionary” - database of memes, Internet slang and neologisms. Some of them are abbreviations that became words such as “LOL” (laughing out loud), this sometimes conveys surprise and not laughter, “FYI” (for your information), “TMI” (too much information), “RTFM” (read the following manual), the last is used of forums when someone obviously did not bother to read instructions to a computer program or a device, was having problems with it, and came to a forum in search of a solution. Here is an exaggerated example of such a forum conversation:

- I am having a problem with my linux installation.
- rtfm
- tmi
- lol

Some of these abbreviations are used in Russian Internet slang as well.

Another array of Internet related vocabulary originated long before the the Internet's invention. When people see abbreviations such as “TNX” (thanks), “U” (you), “UR” (your or you're), “MSG” (message) they think, that those words came from cellphones with buttons, or from the early Internet users, although real origin for those words – Morse code, which has been used for communication for over a hundred of years. The abbreviation, that people associate the Morse code with, is “SOS” (save our souls), though “TNX” and “U” have the same origin [5]. These words were not as wide spread during the time Morse code dominated long-distance communication, because only few people knew it and the rest just used their services as telegraphists.

Internet as a technology has existed for quite a short period, but during this period it had a drastic influence on the language as we know it. As sometime ago, language evolution was driven by prominent writers and poets, now Cyberspace is

the new engine of language evolution, which makes languages change more dynamically. With even more profound globalization, in the long, it is bound to start erasing differences between languages, and now presents an enormous field of research for linguists, culturologists and sociologists.

#### *Список использованной литературы*

1. Berger, P. L. and Luckmann, T. 1966 . The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge, New York: Penguin Books
2. Usage of content languages for websites [http://w3techs.com/technologies/overview/content\\_language/all](http://w3techs.com/technologies/overview/content_language/all)(дата обращения 17.01.2016)
3. Top 20 countries with The highest number of internet users <http://www.internetworldstats.com/top20.htm> (дата обращения 17.01.2016)
4. Dawkins, Richard (2015), "Memes", Brief Candle in the Dark: My Life in Science (first ed.), London: Bantam Press (Transworld Publishers), pp. 404–408, ISBN 978-0-59307-256-1
5. Commercial Telegraphic Code Books James A. (Jim) Reeds Archived December 31, 2008 at the Wayback Machine

**Н.Н. Коноплёва**

*Саратовский государственный университет  
имен Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 801.665. 111**

### **ДУХОВНАЯ ПОЭЗИЯ ДЖОНА ДОННА КАК КВИНТЭССЕНЦИЯ ЕГО РЕЛИГИОЗНОЙ ПРОЗЫ**

В статье рассматривается влияние «Священных сонетов» Джона Донна на религиозное сочинение «Обращения к Господу в час нужды и бедствий». Выявлено, что в сонетах сопряженные в рифменные пары слова образуют законченное смысловое единство. Делается вывод, что концептуально нагруженные слова, проецируясь на религиозный прозаический текст, разворачиваются в подробное размышление о смысловых сущностях человеческого бытия.

**Ключевые слова:** духовная поэзия, рифменные слова, «Священные сонеты», «Обращения к Господу в час нужды и бедствий», религиозная проза.

The article looks at the influence of John Donne's 'Holy Sonnets' on his 'Devotions upon Emergent Occasions and Several Steps in my Sickness'. It is revealed that the rhyme-words produce the conceptual unity. It is concluded that the words loaded with sense when projected on the religious prose text are extended into a detailed meditation on the notional essence of human existence.

**Key words:** spiritual poetry, rhyme words, "Holy Sonnets", "Devotions upon Emergent Occasions and Several Steps in my Sickness", religious prose.

Джон Донн – уникальное явление в английской литературе, как поэтическое, так и личностное. Начав свою жизнь веселым повесой, он заканчивает ее настоятелем собора Св. Павла в Лондоне. Его любовная лирика насыщена глубокими образами, но все же, по мнению многих исследователей, уступает его духовным сочинениям.

Жанр духовного сонета – отличительная черта английской литературы. Как правило, сонеты передавали любовное чувство героев. В «Священных сонетах», написанных в 1609-1611 гг., бытие лирического героя определяется его любовью к Богу. Они отличаются необыкновенной искренностью и напряженностью религиозного чувства.

Некоторые исследователи считают, что Джон Донн находился под влиянием Игнатия Лойолы, который использовал прием «медитации»: воссоздание и переживание в воображении лирического героя событий какой-либо сцены из Ветхого Завета. Православные христиане категорически не приемлют такой прием. Святитель Игнатий Брянчанинов в «Аскетических опытах» указывает, что самый опасный, неправильный образ молитвы – когда молящийся сочиняет силой своего воображения мечты и картины из Священного Писания.

Для Донна медитация – это размышление о своем внутреннем духовном состоянии, это слово не имеет того богословского содержания, которое вкладывает в него Лойола. К тому же нет документально подтвержденных доказательств, что Джон Донн проходил обучение у иезуитов. Возможно, какое-то влияние со стороны Лойолы имело место, но оно не столь очевидно. Кстати сказать, Донн получил очень хорошее богословское образование, а всякого рода духовные упражнения существовали и до Лойолы.

Религиозность Джона Донна имеет сложную природу. Он родился в католической семье и получил соответствующее воспитание. Именно вследствие своих религиозных убеждений, он раньше положенного срока становится студентом Оксфорда, а через три года Кембриджа, чтобы по достижении шестнадцати лет не приносить клятву верности королю как главе англиканской церкви. В дальнейшем Джон Донн считал, что, принося клятву верности королю, можно духовно быть связанным с католической церковью.

К счастью, эклектичные религиозные взгляды имели слабое воздействие на творчество Джона Донна как поэтическое, так и прозаическое. Конечно, и художественный, и духовный приоритет нужно отдать его «Священным сонетам». Написанные позже в состоянии тяжелой болезни «Обращения к Господу в час нужды и бедствий» отмечены эмоциональной глубиной и печатью страдания. «Обращения» имеют трехчастную структуру: «Размышления», «Эксапостиларий» и «Молитва». «Эксапостиларий», по общему мнению, наиболее богословская часть «Обращений». Имея хорошую богословскую подготовку, в сжатой форме Донн передает соответствующее случаю содержание некоторых глав Нового и Ветхого завета. Рассмотрим «Размышления», которые, по устоявшемуся мнению, представляют собой замечательный образец высокохудожественной прозы.

Переключка «Сонетов» и «Размышлений» понимается нами не только в смысле совпадения идей, но и более конкретном смысле. Существует убеждение, правда, ничем не подтвержденное, что сопряженность слов в рифме связывает через заключенные в этих словах понятия явления внешнего мира. В значительной мере это можно рассматривать как дань

литературному романтизму. Однако выясняется, что это положение оказывается справедливым, хотя и в довольно ограниченных пределах – в рамках идиостилия. Сонет построен таким образом, что вертикаль текста – рифмы – обладает собственным потенциалом смысла. Сопряженность слов в рифменных парах разворачивается в некоторый континуум в религиозных сочинениях Джона Донна, поэтому становится возможным проекция рифмы на прозаический текст.

Без труда можно составить репертуар рифм, которые используются в «Священных сонетах» («Holy Sonnets»). В этом перечне без труда выделяется самая обширная группа рифм, в которых одно из слов рифменной пары семантически соотносится с темой смерти. Ключевой, безусловно, может считаться рифма *cunningly – die* (5 Sonnet), которая дается в следующем контексте: *I am a little world made cunningly // Of Elements, and an Angelike spright, // But black sinne hath betraid to endlesse night // My worlds both parts, and (oh) both parts must die.* (Здесь и далее сохраняется аутентичная орфография.)

Поэт говорит о двоякой природе человека: его плоти и духа. Он сокрушается, что грех становится причиной духовной гибели – вечной ночи, с которой ассоциируется смерть. В рамках данного четверостишия оба слова рифменной пары, на первый взгляд, относятся к разным смыслам. Первое (*cunningly*) относится к тому, как «хитроумно» устроен человек. *Cunningly* переводится не только как «хитрый», но и как «искусный», а в этимологическом словаре английского языка это значение рассматривается первым. *Die* (умирать), казалось бы, не увязывается с первым рифменным словом, так как относится к другому смыслу: обе части человека, душа и тело, должны умереть.

В данном случае Донн отталкивается от распространенных в XVI-XVII вв. трактатов, посвященных «искусству умирания» (*ars moriendi*). Эти сочинения повествовали о том, как правильно и достойно христианину уходить из жизни, как прощаться с близкими, отрешаться от земных привязанностей и забот, готовить себя к встрече с Создателем. В Англии особой популярностью пользовались два сочинения такого рода: анонимное «Искусство и умение умирать достойно», созданное около 1500 года, и изданный в 1620 году в Антверпене трактат иезуита Роберта Беллармина «Об искусстве доброй смерти».

Известные тексты подобного рода были написаны в историческом контексте последствий ужасов чумы, черной смерти. Джон Донн мог быть знаком только с первым сочинением, поскольку «Сонеты» относятся к 1609-1611 гг. Они далеко выходят за рамки трактатов «*ars moriendi*». Последние были лишь практическим наставлением для умирающего, в творчестве Донна они претерпевают значительные изменения.

Со словом «смерть» тематически связано слово «decay», оно также находится в рифменной позиции: *yesterday – decay* (1 Sonnet): *Thou hast made me, And shall thy worke decay? // Repaire me now, for now mine end doth haste, // I runne to death, and death meets me as fast, // And all my pleasures are like yesterday.* *Decay* означает «гниение, распад; разложение, упадок, загнивание», то есть в более широком смысле тоже смерть, гибель. «Ты дал мне жизнь, –



говорит поэт, – так неужели ты допустишь, чтобы твое творение подверглось тлению («яко прах и пепел»)? Исправь меня сейчас, поскольку мой смертный час близок и все удовольствия жизни представляются как далекое прошлое (вчерашний день)».

Это поэтическое обращение к Господу соотносится со словами из второго «Эксапостилария»: «*The first messenger that speaks to me doth not say, "Thou mayest die," no, nor "Thou must die, but "Thou art dead*». – И первый посланник не говорит мне «Ты можешь умереть, или ты должен умереть, но ты уже мертв.), что дословно повторяет проповедь Джона Донна в первую пятницу Великого поста, произнесенную перед членами королевской семьи: «*Hath any man here forgot today, that yesterday is dead?*» Поэту на память приходят слова Св. Иеронима: «*Quotidie morimur, et tamen nos esse aeternos putamus. – We die every day, and we die all the day long*». Поэт хочет сказать, что малая частица нас умирает каждый день и, поскольку мы не умерли полностью, мы называем это вечностью, вечным умиранием.

«Болезнь» (sickness), как тематически важное слово, должно было бы входить в рифменный репертуар, поскольку болезнь – преддверие смерти, но в этом качестве в «Сонетах» оно встречается редко, зато это слово становится сюжетообразующим в «Размышлениях»

Смерть и болезнь так же тесно связаны, как смерть и грех: «*I fall sick of sin*» (Я болен грехом). «Грех» – рифменное слово *sin – begin* (4 Sonnet). Как болезнь – предвестник смерти физической, так грех – начало смерти духовной: «*Immortality is blown out by our first sin*. – Как свечу, задувает грех наше бессмертье». «Грех» настолько важное слово, что его внутреннее пространство расширяется. Грех вызывает страдание. Осмысление греха как источника страдания особым образом воспринимается Джоном Донном. У него есть такая строка «*That sufferance was my sin, I now repent*. – Страданье было мне грехом, в котором я раскаиваюсь». Это страданье связывается со словом «*idolatry*» (язычество, идолопоклонство). Это слово в контексте нужно понимать как привязанность ко всему земному и переживание как отсутствие обладания чем-то. В этом смысле страдание не идет на пользу душе. Оно может быть душеполезно, если освящается верой и осознанием своего недостойства.

Следующая рифма *overthrow – blow* (7 Sonnet), на первый взгляд, не имеет духовного содержания, но контекст показывает обратное. *At the round earths imagin'd corners, blow // Your trumpets, Angels, and arise, arise // From death, you numberlesse infinities // Of soules, and to your scattred bodies goe, // All whom the flood did, and fire shall o'erthrow*.

*Overthrow* означает «опрокидывать, свергать, побеждать, уничтожать». В данном контексте «кого огонь спалит дотла». В приводимых строчках *blow* (дуть) входит в состав устойчивого сочетания *blow trumpets* (трубить в трубы). Ангел вострубит – это представление о конце света. В «Размышлении» (1 Meditation) оба слова формируют разные контексты, но совмещаются в пределах одного сложного целого: «*O miserable condition of Man, which was not imprinted by God, who as hee is immortall himselfe, had put a*

*coale, a beame of Immortalitie into us, which we might have blowen into a flame, but blew it out, by our first sinne.* – О, жалкая участь человека: не отмеченный печатью Господа нашего, который, будучи Сам бессмертен, вложил в нас искру, отсвет этого бессмертия, дабы могли мы раздуть его в яркое пламя, а вместо того – погасили, дохнув на него первородным грехом». *To blow*, хотя имеет то же значение (дуть), входит в другое словосочетание: *to blow a beam of immortality* – возжечь пламя бессмертия, но препятствием этому является человеческая греховность, имеющая следствием болезнь.

Сложный метафорический образ (*conceit*) позволяет поэту представить болезнь как врага, ведущего осаду крепости (тело): «*Our Health is a long and regular work; but in a minute a Canon batters all, overthrowes all, demolishes all; a Sicknes unprevented for all our diligence <...> destroyes us in an instant*». Сквозная метафора текста, когда больной и лечащий врач уподобляются гарнизону осажденной крепости, а болезни – нападающим, была своего рода ходячим образом того времени. Смерть часто изображалась как черный рыцарь с косой, скачущий на коне – что само по себе поддерживало метафору «борения со смертью» как боя или поединка.

Приведем в пример еще одну подобную рифму, подобную в том смысле, что образующие ее слова непосредственно к религиозному дискурсу не относятся: *art – heart* – искусство и сердце как средоточие всех чувств и помыслов (1 Sonnet). *Thy Grace may wing me to prevent his art, / And thou like Adamant draw mine iron heart*. Первое слово соотносится с происками врага рода человеческого (*subtle foe*), второе является полем битвы двух непримиримых сил. В этом случае видно, как искажается в переводе то, о чем пишет Донн. Адамант – алмаз, т.е. твердый камень. Господь твердой рукой вырезает на сердце узор. В переводе меняется образная составляющая: алмаз заменяется на магнит: «Железу сердца – только ты магнит» (Пер. Д.В. Щедровицкого).

В «Сонетах» есть противопоставление рая и ада. Это явно прослеживается в рифме *flight – right* (6 Sonnet): «*Then, as my soule, to 'heaven her first seate, takes flight, And earth-borne body, in the earth shall dwell, // So, fall my sinnes, that all may have their right, To where they're bred, and would presse me, to hell.* – Когда моя душа полетит в рай, а тело останется на земле, мои грехи по праву пойдут туда, откуда они произошли, в ад, и туда увлекут мою душу».

Нельзя сказать, что переживание греха замыкается на самом себе, есть надежда, что душа полетит к своему Создателю: «*You should behold God, and never taste death's woe.* – Ты увидишь Бога, и горестная смерть не коснется тебя».

#### **Список использованной литературы**

1. Donne, John. Devotions upon Emergent Occasions and Several Steps in my Sickness [Электронный ресурс]: Available at: [http // www. ebooks.adelaide.edu.au.> donne...devotions](http://www.ebooks.adelaide.edu.au/donne...devotions). Accessed 12.01.2015
2. Donne, John. Holy Sonnets. [Электронный ресурс]: Available at: [http // www theotherpages.org./ poems.donne02.html](http://www.theotherpages.org/poems.donne02.html). Accessed 12.02.2015

3. Walton, Isaac. Lives of John Donne, Henry Wotton, Richard Hooker and George Herbert [Электронный ресурс]: Available at: [http // www ibrivox.org/izaak-waltons-lives-of-john-donne-henry-wotton-richard-hooker-and-george-herbert-by-izaak-walton](http://www.ibrivox.org/izaak-waltons-lives-of-john-donne-henry-wotton-richard-hooker-and-george-herbert-by-izaak-walton). Accessed 10.03.2015.

**В.В. Кузьмина**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**Е.А. Чуслева**

*Саратовский социально-экономический институт  
РЭУ имени Г.В. Плеханова*

**УДК: 81'373**

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ КОММУНИКАТИВНЫХ РИСКОВ**

В статье разграничиваются две группы коммуникативных рисков: лингвистические и экстралингвистические. В фокусе изучения находятся лингвистические причины возникновения коммуникативных неудач, порождаемые языковыми тенденциями к эксплицитности и имплицитности. **Ключевые слова:** коммуникативные риски, лингвистические и экстралингвистические причины, эксплицитность, имплицитность, коммуникативная компетентность, разговорная речь.

The authors distinguish two categories of communicative risks: linguistic and extralinguistic. The article focuses on the linguistic reasons for communicative failure. These are attributed to the tendencies of language towards explicitness and implicitness. **Key words:** communicative risks, linguistic and extralinguistic reasons, explicitness, implicitness, communicative competence, colloquial speech.

Коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения. Воспринимающая информация сторона не остается пассивной, она реагирует на информацию вербальным или невербальным способом, пытаясь понять то сообщение, которое заложено отправителем. При правильном восприятии информации коммуникация проходит успешно, при ее искажении, непонимании, неверной интерпретации возникают риски, мешающие нормальному, продуктивному общению, иначе говоря, может произойти срыв коммуникации.

Наряду с владением языковой системой в ее фонетическом, лексическом и грамматическом аспектах преодоление и предупреждение непонимания входит в понятие коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция – это поликомпонентное понятие, включающее в себя знание норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, хорошую ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному менталитету. Например, как известно, негласное правило в

Англии предписывает собеседникам непременно высказывать согласие при обмене замечаниями о погоде. Прямое возражение может повлечь обиду и коммуникативный срыв. Только после вербально выраженного согласия участник коммуникации может уместно добавить реплику, содержащую его истинное мнение.

*“Chilly, isn’t it?”*

*“Yes, it is. But I quite like this kind of weather”.*

Коммуникативная компетентность складывается из способностей давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой происходит общение, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации, осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в конкретной ситуации. Эти способности и качества лежат в основе избираемой говорящим тактики речевого поведения, которая, как правило, модифицируется с учетом создавшейся ситуации и конкретного адресата. Так, один из героев романа С. Кларка «Краткая история будущего», почувствовав психологические особенности своего собеседника, меняет свою привычную манеру говорить.

*“You can go have a beer with his ancestors at the bar Trek on Main Street”: Muller didn’t say this with his usual tourist-industry enthusiasm. There was something about the stranger that prevented him. Something cynical, mocking<sup>2</sup>.*

Со стороны источника информации языковая компетенция выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе стремление избегать неопределенных, двусмысленных, расплывчатых выражений и слов, без необходимости не пользоваться незнакомыми или узкоспециализированными терминами. Со стороны адресата коммуникативная компетенция проявляется как постоянная готовность к пониманию.

В случае недостаточной языковой компетенции адресанта или адресата может иметь место полное или частичное непонимание информационного сообщения, его неточная интерпретация либо его эмоциональное неприятие, отторжение, то есть возникают коммуникативные риски. Так, водитель такси, не имея общей апперцепционной базы с клиентом, делает попытку пошутить, но посмотрев на клиента в зеркало, понимает, что его шутка была неуместной и старается исправиться и наладить контакт.

*“Fast as you can, please” Richie told the driver.*

*“Got your lunch in the microwave or something?” – the driver asked.*

*He looked back in the mirror at Richie and saw that the joke was misplaced.*

*“Oh, problems?” – he asked.*

*“Yeah. With the kiddies. They’ve gone missing.” It was physically difficult to say.*

---

<sup>2</sup> Здесь и далее англоязычные примеры даны из романа *Clark, S. A Brief History of the Future. Black Swan. GB, 2011.*

Представляется целесообразным разграничить две группы рисков, которые могут приводить к неполному и/или неточному пониманию сообщений: лингвистические и экстралингвистические.

Лингвистические риски могут возникать вследствие действия универсальных соотносительных тенденций развития и функционирования языка к эксплицитности и имплицитности. Эксплицитным, или явным, является то, что имеет свое собственное, полное непосредственное словесное выражение. Как пишет К.А. Долинин, «значение, или эксплицитное содержание высказывания (текста) – это содержание, которое непосредственно выражено совокупностью языковых знаков, из которых это высказывание составлено. Эксплицитное содержание – это то, что сказано «открытым текстом». Однако говорящий может оценить узуально адекватную языковую единицу как недостаточную, несоответствующую предмету речи. Он перестраивает её, дополняет, усиливает – субъективно совершенствует. В таком случае имеет место экспликация – результат стремления к употреблению более надёжного обозначения референта. Так, использование в речи имен собственных, обозначающих людей, с которыми говорящий хорошо знаком, может явиться рискогенным фактором, если собеседник никогда этих людей не встречал и не представляет, о ком идет повествование.

Информативно-избыточные конструкции, к которым исследователи относят некоторые вводные слова и предложения, излишняя детализация, чрезмерное многословие и приёмы демагогической риторики ухудшают качество передаваемой информации, делают её неясной и непонятной [Кормилицына 2014: 18], могут вызывать раздражение, неудовлетворенность, недовольство адресата.

В этой связи интересен следующий пример. Главный герой романа С. Кларка Ричи находится в состоянии сильного стресса, так как у него похитили детей, и когда, обращаясь к нему, Майкл начинает разговор издалека:

*“I’ve come to put your mind at rest”*, он получает грубое и агрессивное:  
*“You can, by buggering off out of the door”*.

Ричи отворачивается от него, он не намерен заниматься пустой болтовнёй. Коммуникация сорвалась из-за неуместной в этой ситуации многословной пафосной риторики.

Имплицитность может быть определена как языковая невыраженность части логических связей, существующих между предметами и явлениями действительности, в лексическом наполнении предложения и/или его грамматической структуре. Импликативные отношения представляют собой функциональное обогащение плана содержания языковой единицы, являющейся под углом зрения узуса неадекватной недостаточной для данных информационных целей [Скрёбнев, 1985: 66]. Импликация тесно связана с явлением компрессии. Считается, что наиболее продуктивно компрессия действует в разговорной речи, где она заключается в использовании определенных клишированных синтаксических конструкций или застывших

фраз, определенных редуцированных структурных моделей языка, которые могут получать различное лексическое содержание и практически безгранично реализовываться в языковом общении. Неоправданная компрессия речевой единицы может, однако, привести к тому, что, например, реклама услуги превращается в антирекламу. Объявление по местному радио «18 февраля в клинике Парамонова состоится день катаракты» вряд ли успешно передает коммуникативные намерения рекламодателя.

Разговорная речь насыщена диффузными обозначениями, применимыми в разных ситуациях к очень разным предметам и явлениям окружающего нас мира, прежде всего это местоимения (it, they, that, those, one, ones, он, она, они, этот, нечто, что-то и т.д.). Также в РР частотны особые слова – диффузеры, которые можно употребить применительно не только к любому предмету, но и процессу, явлению (thing, stuff, area, get, situation, вещь, штука, дело и т.д.). В РР употребление диффузеров и местоимений опирается на персональность общения и общность апперцепционной базы [Сиротинина, 2014].

Семантизирующим влиянием, восполняющим диффузность значения языковых единиц либо редуцированные компоненты высказывания, обладают такие невербальные составляющие речевой коммуникации как мимика, жесты, телодвижения, интонация. Показательным представляется следующий пример.

*“What’s that, a book?” – asked the neighbour, pointing to the printout that Richie was holding.*

Во избежание коммуникативного риска непонимания, вызванного использованием местоимения ‘that’, говорящий бессознательно прибегает к двум приемам: лингвистическому – эксплицирует местоимение существительным ‘a book’ и экстралингвистическому – жесту ‘pointing to’.

Двойственность значения высказывания, его двусмысленность также представляют собой следствие действия имплицативной тенденции. Многозначность сообщения может быть вызвана языковой омонимией. Фраза «Поздравляю, Вы поправились», судя по застывшему выражению лица адресата, была понята как «Вы прибавили в весе». На самом деле глагол «поправились» по интенции адресанта означал «выздоровели», что стало очевидным из продолженного диалога.

Экстралингвистические – это социальные, культурные, профессиональные и межличностные риски, которые наслаиваются на лингвистические в зависимости от ситуации и типа общения.

Проблема взаимопонимания может возникать при разговоре представителей различных социальных слоев, групп населения, отличающихся уровнем образования, культуры, приоритетами и предпочтениями. В этом случае имеют место социальные риски.

Культурные риски, как правило, предполагают межкультурную коммуникацию. Межкультурную коммуникацию можно определить как адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [Верещагин, Костомаров

1990: 26]. Поскольку каждая национальная культура характеризуется своей системой ценностей, своими нормами жизни в коллективе, специфическими стилями общения и поведения, постольку вероятность возникновения некоторой конфронтации, напряжения, трудностей понимания значительно возрастает.

При общении с представителями других стран типичной ошибкой является склонность приписывать свои национальные ценности чужой культуре, ожидать предсказуемого поведения, предсказуемой реакции на сложившуюся ситуацию. Стремление перенести систему ценностей из родной культуры в чужую культуру в антропологии называется этноцентризмом.

Следующий пример неправильного поведения по отношению к представителю американской культуры может послужить иллюстрацией сказанного. Когда американец, работая в Саратове, спросил русскоязычную женщину, владеющую английским языком, где находится ближайшая остановка трамвая № 3, она не только все вербально объяснила ему и показала направление рукой, но и стала настаивать на том, чтобы проводить его до нужной остановки. Очевидно, женщина хотела ему всячески помочь, не зная о том, что один из ведущих принципов американцев – это self-reliance, то есть опора на самого себя, что они предпочитают делать все сами, ни на кого не полагаясь. Ее излишняя опека показалась американцу странной и неуместной.

Особенности речевого поведения как части общей культуры также могут быть восприняты носителями иного языка как нелепые, абсурдные, даже непозволительно оскорбительные. Так, однажды американский ученый, неплохо владеющий русским языком, находясь в гостях у русских друзей, вышел на балкон. В это время на соседний балкон вышли пожилые муж и жена. Стремясь показать свое дружелюбие, американец поприветствовал их, сказав "Приветик!". Будучи лингвистом и зная русский язык, он полагал, что добавление уменьшительно-ласкательного суффикса "-ик" поможет ему проявить свое особое расположение по отношению к этим людям. Эффект оказался прямо противоположным. Пожилая чета решила, что над ними насмеяются, и это им показалось очень обидным. Очевидно, что воспитанный в обществе, где идеи демократии и равенства преобладают над идеями иерархии и субординации, где к пожилому человеку нормой является обращение по имени, он не учел особенности российского менталитета, российской культуры, в которой манера общения, обращения должна учитывать возраст собеседника.

Общение людей, занятых в разных сферах трудовой деятельности, может вызвать профессиональные коммуникативные риски. Отсутствие адекватного понимания сообщения может быть обусловлено использованием слов с узким терминологическим значением, недостаточным знанием предмета речи или темы разговора или нежеланием вникнуть в суть и попытаться разобраться в профессиональных тонкостях.

Предлагаемая дифференциация двух групп рисков, однако, не означает невозможность их одновременного существования в конкретном акте коммуникации. Так, гипотетическое предположение составителей рекламы, заключающееся в том, что все слушатели радио знакомы с популярной передачей А. Динеса «Телеигра Маркиза», повлекло за собой компрессивное высказывание «*Смотрите новую «Маркизу» в Интернете*». Результатом явилось недоумение на лицах слушателей радио, не интересующихся подобного рода телепередачами и не знающих об их существовании.

**Список использованной литературы:**

1. Долинин К.А. Интерпретация текста: французский язык. – М.: КомКнига, 2005. – 304с.
2. Кормилицина М. А. Качество передаваемой в печатных СМИ информации как фактор социальных рисков // Проблемы речевой коммуникации. Саратов : Изд-во Саратов. Ун-та, 2014. Вып. 14. С. 13-25.
3. Скребнев Введение в коллоквиалистику. Изд-во Саратов. Ун-та, 1985.
4. Сиротинина О. Б. Общение в зоне рисков и тенденция к диффузности значений // Проблемы речевой коммуникации. Саратов : Изд-во Саратов. Ун-та, 2014. Вып. 14. С. 5-13.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М, 1990.

**А.Е. Кулаков**

*Саратовский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 821.133.1(71) –1+929Трамбле**

**СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РОЗЫ УИМЕ  
В ПЬЕСЕ МИШЕЛЯ ТРАМБЛЕ «LES BELLES-SŒURS»**

Статья посвящена особенностям создания одного из ключевых образов в пьесе квебекского писателя М.Трамбле «Les belles-sœurs» — образа Розы Уиме. Рассматриваются стилистические и иные языковые средства создания данного образа. Отдельное внимание уделяется значимости пьесы в контексте общественно-политической жизни Квебека 1960-х гг.

**Ключевые слова:** Мишель Трамбле, квебекская драматургия, «Les belles-sœurs», художественный образ, стилистические средства.

The paper discusses features of characterization of Rose Ouimet, one of the central characters in Michel Tremblay's *Les belles-sœurs*. The paper focuses on stylistic and other linguistic devices of Rose Ouimet's characterization. A special attention is paid to the significance of the play in the socio-political life of Quebec in the 1960s.

**Key words:** Michel Tremblay, Quebec theatre, *Les belles-sœurs*, characterization, stylistic devices.

Пьеса одного из крупнейших квебекских писателей Мишеля Трамбле «Les belles-sœurs» по праву является ключевым произведением квебекской



драматургии и — шире — литературы. Первая редакция пьесы датируется 1965 г., однако поставлена она была в 1968 г. (премьера состоялась в монреальском театре «Ридо-Вер» 28 августа 1968 г.). Важность этого произведения обусловлена, с одной стороны, историческо-политическим контекстом, в который пьеса не только органично вписалась, но и стала одним из его атрибутов и, в некотором смысле, его *программным* произведением. 1960-е гг. в истории Квебека ознаменованы рядом событий, получивших общее название «Тихая революция» (*la Révolution tranquille*), которая привела, прежде всего, к социальной, экономической и политической модернизации Квебека. Одним из частных проявлений этой модернизации стало значительное ослабление позиций католической церкви в Квебеке и сведение к минимуму того влияния, которое она оказывала прежде на все сферы жизни квебекского общества. Другим важным итогом Тихой революции стал заметный рост уровня национального самосознания квебекцев. Тихая революция закрепила за жителями крупнейшей франкоязычной провинции Канады право на самобытность и создала предпосылки для принятия законов № 22 и № 101, которые по сей день регулируют использование французского языка в Квебеке и наделяют его преимуществом перед английским языком. Особенность пьесы «*Les belles-sœurs*» состоит не только в том, что ее автор запечатлел в ней рядовых жителей Квебека, стремящихся адаптироваться к новым социально-политическим реалиям. Немаловажно и то, что «*Les belles-sœurs*» — первое драматургическое произведение, сознательно и последовательно написанное на жуале (словом *joual* пренебрежительно называют обиходно-разговорную форму французской речи в Квебеке, которая значительно отличается от общефранцузской языковой нормы). Юный писатель (на момент премьеры пьесы Мишелю Трамбле было 26 лет), таким образом, открывает своим произведением новый квебекский реализм, в котором реалистичен не только сюжет, но и средства (в первую очередь, языковые) его воплощения [см. об этом: Jubinville 1998: 29-30]. Во многом благодаря пьесе Трамбле канадцы начали ценить своеобразие и самобытность квебекского варианта французского языка и признавать его своеобразие частью национальной квебекской культуры.

Сюжет пьесы довольно прост: главная героиня пьесы Жермена Лозон выиграла миллион премиальных марок, которые она может обменять на разнообразные предметы обихода — от кухонной утвари до ковров, пижам и душевой кабины. Для этого Жермена должна за довольно ограниченное время вклеить марки в специальные буклеты. Поскольку она не может справиться с этой работой самостоятельно из-за ее объема, Жермена решает устроить *un party de collage*: она приглашает своих сестер, соседок и подруг, которые соглашаются ей помочь. В течение всего вечера женщины обсуждают за наклеиванием марок насущные проблемы, делятся друг с другом заботами и переживаниями. Многие из приглашенных женщин завидуют успеху Жермены Лозон, неоднократно на это намекают или говорят об этом напрямую и в определенный момент начинают воровать у

нее марки и чистые буклеты, что в конечном итоге приводит к скандалу, в результате которого Жермена лишается большей части своего выигрыша и всех своих помощниц. В пьесе Мишель Трамбле соблюдает классические единства времени (действие занимает один вечер), места (все происходит дома у Лозон) и действия.

Роза Уиме является одним из центральных персонажей пьесы — это сестра Жермены Лозон. Роза обладает достаточно взрывным характером, поэтому нередко она является инициатором ссор, которые провоцируются ее резкими высказываниями в сторону собеседниц. Это связано еще и с прямолинейностью Розы, которая откровенно сообщает собеседникам свое мнение по тому или иному поводу. Кроме того, Роза достаточно придирчива к словам других и, как правило, вставляет свои реплики даже в те разговоры, непосредственным участником которых она не является. Можно сделать предположение о неслучайном характере выбора фамилии Мишелем Трамбле для героини пьесы: Уиме (*Ouimet*) фонетически совпадает с французским *oui, mais...* «да, но...», которое отражает своеобразие коммуникативного поведения носительницы фамилии.

Как и речь остальных персонажей, реплики и монологи Розы Уиме насыщены квебецизмами разных типов: лексическими, морфологическими синтаксическими. Помимо этого, особенности графической репрезентации речи Розы Уиме и других женщин Мишелем Трамбле подчеркивают и значительную локальную маркированность фонетической стороны их высказываний. Приведем в качестве иллюстрации одно из высказываний Розы Уиме о своей младшей сестре Пьеретте, которой стыдится вся семья из-за того, что она работает в ночном клубе:

*On se disait : «C'est la plus jeune. C'est toujours comme ça, c'est les plus jeunes qui sont les préférés...» Quand a l'a commencé à aller à l'école, on l'a habillée comme une princesse! J'étais déjà mariée, moé, j'm'en rappelle comme si c'était hier! Eh! qu'a l'était donc belle! Une vraie Shirley Temple! Pis a l'apprenait donc vite, à l'école! Ben plus vite que moé! moé, j'ai jamais été ben bonne à l'école... J'étais la grosse comique d'la classe, c'était toute c'que j'pouvais faire, de toute façon... Mais elle, la p'tite bougraisse, a vous en a-tu décroché, des prix! Prix de français, prix d'arithmétique, prix de religion... Oui, de religion! C'était pieux comme une bonne sœur, c't'enfant-là. C'est ben simple, les sœurs étaient folles d'elle! Quand on la voit, aujourd'hui... Mon Dieu, au fond, j'ai un peu pitié d'elle. A doit avoir de besoin d'aide, des fois... Pis a doit être ben tu-seule! [Tremblay 1972: 68]*

В этом небольшом монологе Роза упоминает, что во время учебы в школе она смешила весь класс (*J'étais la grosse comique d'la classe*). Отметим, что немаловажной особенностью речи Уиме является частое стремление героини произвести комический эффект: она играет со словами, подтрунивает своих собеседниц или просто шутит. Как заявляет сама Роза, «*j'ai pour mon dire, que quand c'est le temps de rire, allons-y gaiement! Même quand je conte des histoires tristes, je m'arrange toujours pour les rendre un peu comiques...*» [Tremblay 1972: 39]. Так, узнав, что дочь Иветты Лонгпре

провела медовый месяц на Канарских островах, Роза делает предположение, что архипелаг назван так из-за обилия канареек:

*YVETTE LONGPRE — Ben, lui y'avait gagné un voyage aux îles Canaries, hein, ça fait qu'y se sont dépêchés pour se marier...*

*ROSE OUIMET, riant — Les îles Canaries? Ça doit être plein de serins, par là!*  
[Tremblay 1972: 27]

Разгадывая шараду, предложенную гостям Лизеттой де Курваль, Роза сравнивает своего мужа с грызунами:

*LISETTE DE COURVAL — Mon second est un rongeur... bien... «rat».*

*ROSE OUIMET — Mon mari aussi, c't'un rat, pis c'est pas un rongeur...*  
[Tremblay 1972: 43]

Роза Уиме достаточно груба. В частности, она едва ли не единственная из персонажей пьесы использует инвективные имена лица для номинации своих собеседников или третьих лиц, не принимающих непосредственного участия в коммуникативном акте:

*Le p'tit maudit, par exemple! Y'avait pas assez d'un cochon dans'maison...*  
[Tremblay 1972: 28]

*Comment ça, commère comme que chus. T'es pas ben ben gênée! Tu sauras que chus pas plus commère que toé, Gabrielle Jodoin!...* [Ibid.: 30]

*Farme donc ta grande yeule, maudite menteuse!...* [Ibid.: 48]

*Reste donc dans ton monde pis laisse-nous tranquilles! Maudite guidoune!...* [Ibid.: 100]

Речь Розы Уиме в принципе изобилует стилистически сниженной лексикой. Если в начале пьесы ее употребление представляет собой для Розы своеобразный способ самоидентификации и самоутверждения как женщины с твердым характером, самостоятельной, опытной и обладающей чувством юмора, средство выражения некоего превосходства над присутствующими, то к середине и концу пьесы, когда значительно вырастает эмоциональное напряжение действия, сниженная лексика становится более частотной в речи Розы и весьма увеличивает ее аффективность:

*On le sait que ton mari se fend le cul en quatre pour pouvoir emprunter de l'argent pour te payer des fourrures pis des voyages! C'est pas plus riche que nous autres pis ça pète plus haut que son trou! J'ai mon verrat de voyage!*  
[Tremblay 1972: 48]

*Y'est toujours là, y'est toujours après moé, collé après moé comme une sangsue! Maudit cul! Ah! ça, y le disent pas dans les vues, par exemple! Ah! non, c'est des choses qui se disent pas, ça! Qu'une femme soye obligée d'endurer un cochon toute sa vie parce qu'à l'a eu le malheur d'y dire «oui» une fois, c'est pas assez intéressant, ça!* [Ibid.: 101-102]

В речи Розы также встречаются междометные инвективы. Напомним, что во французском языке Квебека подавляющее большинство из них этимологически связано с лексикой церковного обихода и именами библейских персонажей и являются чрезвычайно продуктивными в деривационном плане [см. подробнее: Кулаков 2011]. Для Трамбле введение квебекских ругательств в текст пьесы было достаточно смелым шагом,

поскольку память о всеобъемлющем влиянии католической церкви на жизнь Квебека была еще достаточно свежа ко времени создания произведения. Неслучайно, что именно Роза произносит эти слова:

*Oui, la vie, c'est la vie, pis y'a pas une crisse de vue française qui va arriver à décrire ça!* [Tremblay 1972: 101]

*Quand t'arrive à quarante ans pis que tu t'apasois que t'as rien en arrière de toé, ça te donne envie de toute crisser là, pis de toute recommencer en neuf!* [Ibid.: 102]

Роза Уиме является ключевым персонажем пьесы еще и потому, что именно ей автор доверяет рассказать о важнейших проблемах, которые переживают женщины в квебекском обществе того времени: страдания от патриархального уклада семейной жизни и деспотизма мужа, о разрыве между поколениями родителей и детей, ставшем особенно заметным в течение Тихой революции. Она единственной из героинь пьесы произносит два больших монолога: один шуточный о том, как ее невестка не препятствует увлечению детей домашними птицами, из-за чего ее дом полон воробьев, другой — о несчастной участи женщины, находящейся фактически в рабстве у своего мужа, в том числе сексуальном. Второй монолог произносится Розой почти в финале пьесы и с ним совпадает эмоциональная кульминация пьесы: именно этим монологом автор дает понять зрителю или читателю, что основная тема пьесы — судьба женщины в Квебеке 1960-х гг. Оба монолога являются очень аффективно напряженными, что проявляется в преобладании восклицательных предложений, в частой парцелляции фраз и аффективных модификациях синтаксической структуры высказываний:

*Ben bonyeu, c'est ben plus triste que ben des vues! Parce que ça dure toute une vie, ça! (Silence.) J'ai-tu assez r'gretté, mais j'l'ai-tu assez r'gretté. J'arais jamais dû me marier! J'arais dû crier «non» à pleins poumons, pis rester vieille fille! Au moins, j'arais eu la paix! C'est vrai que j'étais ignorante dans ce temps-là pis que je savais pas c'qui m'attendait! Moé, l'épaisse, j'pensais rien qu'à «la Sainte Union du Marriage»! Faut-tu être bête pour élever ses enfants dans l'ignorance de même, mais faut-tu être bête! Ben, moé, ma Carmen, à s'f'ra pas poigner de même, ok? Parce que moé, ma Carmen, ça fait longtemps que j'y ai dit c'qu'y valent, les hommes! Ça, a pourra pas dire que j'l'ai pas avartie! (Au bord des larmes.) Pis a finira pas comme moé, à quarante-quatre ans, avec une p'tit gars de quatre ans sur les bras pis un écœurant de mari qui veut rien comprendre, pis qui demande son dû deux fois par jour, trois cent soixante-cinq jours par année!* [Tremblay 1972: 102]

Таким образом, персонаж Розы Уиме выделяется в ряду других образов пьесы и позволяет автору реализовать драматургическую интенцию как на уровне общего контекста произведения, так и создания отдельного образа.

#### **Список использованной литературы**

- Jubenville, Y. Une étude de «Les belles-sœurs» de Michel Tremblay / Y. Jubenville. Montréal: Boréal, 1998. 114 p.  
Tremblay, M. Les belles-sœurs / M. Tremblay. Montréal: Leméac, 1972. 156 p.

Кулаков, А.Е. Лингвокультурный и коммуникативный аспекты инвективного лексического инвентаря (на материале территориальных вариантов французского языка Франции, Канады и Африки): автореф. дис. ... канд. филол. н / А.Е. Кулаков. Саратов, 2011. 22 с.

**Г.В. Лашкова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.112.6**

## **АФРИКААНС КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОЛИЛИНГВИЗМА. К ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ**

Изучение вариантов и диалектов английского языка привлекает все больше внимания ученых-лингвистов в силу определенных причин: процесс глобализации, с одной стороны, и рост национального сознания и попытка сохранить национальную идентичность, с другой. При этом своеобразии английского языка в ЮАР обусловлено одновременным функционированием на этой территории такого языка как африкаанс, изучение которого представляется весьма актуальным и продуктивным, так как он является результатом полилингвизма.

**Ключевые слова:** варианты и диалекты английского языка, экстра- и интралингвистические факторы, африкаанс, полилингвизм, смешение и унификация диалектов, трансформация языка.

The study of territorial variants and dialects of English has recently become of paramount importance in linguistics for several reasons: the tendency to globalization, on the one hand, and the attempt to preserve national identity, on the other. The peculiarities of the English variant on the territory of South African Republic were caused by the formation and functioning of Afrikaans, which in its turn is the result of polylingualism.

**Key words:** territorial variants and dialects of English, extralinguistic and linguistic factors, Afrikaans, polylingualism, mixing and unification of dialects, transformation of a language.

В последнее время в лингвистике сложилось отдельное направление, которое получило название теории вариантологии. В рамках этого направления изучаются варианты и диалекты английского, французского и других языков (см. работы D. Crystal, В.Т. Клокова, Г.В. Лашковой и др.).

Как известно, английский язык используется как государственный или как один из государственных языков в свыше 60 странах мира и занимает ведущее место еще в 20 странах [Crystal 2003: 212].

Основными вариантами английского языка считаются американский, канадский, австралийский, новозеландский и английский в ЮАР. Поскольку эти варианты обладают общей грамматической и сходной фонетической системой и относительно единым лексическим составом, их нельзя считать отдельными языками. Ошибочно также причислять их к диалектам английского, поскольку каждый из них обслуживает все сферы коммуникации в обществе, имеет свою национальную литературную норму и уже обладает собственной диалектной дифференциацией.

Вариант английского в ЮАР до последнего времени мало исследовался в отечественной лингвистике и традиционно не выделяется как основной вариант английского языка. Однако необходимо отметить тот факт, что наличие определенного лингвистического своеобразия английского языка в ЮАР позволяет определять его как особый территориальный вариант, который является основным наряду, например, с австралийским английским.

Рассматривая этот вариант, необходимо, прежде всего, изучить экстралингвистические и интралингвистические факторы, которые способствовали появлению у него специфических черт, обусловленных своеобразием языковой ситуации, сложившейся на юге Африки начиная с середины XVII века. В связи с этим в данной работе предпринимается попытка рассмотреть историю возникновения и формирования языка африкаанс, который оказал и оказывает свое влияние на английский в этой африканской стране.

Африкаанс (Afrikaans, ранее более известен как бурский язык) до начала XX века являлся диалектом голландского. В настоящее время это один из официальных языков Южно-Африканской Республики, также распространенный в Намибии. Есть небольшие общины носителей африкаанс, которые проживают в других странах Южной Африки: Зимбабве, Лесото, Ботсване, Свазиленде и др. Некоторое количество эмигрантов из ЮАР, говорящих на африкаанс, проживают в Великобритании, Новой Зеландии и Австралии.

В настоящее время африкаанс является родным для большей части белого и цветного населения ЮАР и Намибии. Носители африкаанс составляют большинство в Западной Капской и Северной Капской провинциях ЮАР, а также на западе Свободного государства (на этих территориях проживает немалая часть цветного населения). Следует отметить, что много (в основном белых) носителей африкаанс живут в некоторых сравнительно крупных городах на центре страны (Претория, Блумфонтейн, Йоханнесбург и др.). В целом, африкаанс является родным для примерно 6 миллионов человек (в ЮАР по переписи 2001 года — 5 983 426<sup>3</sup>); общее число говорящих – около 10 миллионов. Носители африкаанс и голландского языков могут понимать друг друга без предварительной подготовки (литературный африкаанс отличается от литературного голландского меньше, чем многие собственно нидерландские диалекты) [Миронов 2000].

С момента колонизации современной территории ЮАР голландцами началось формирование местного пиджина на основе африканских диалектов племен, проживающих в данной местности, и голландского языка колонистов. И с этого момента<sup>4</sup> начинается формирование языка, который получил название африкаанс. В то время в колонии существовало как бы два

---

<sup>3</sup> <http://www.salanguages.com/stats.htm>

<sup>4</sup> Традиционно его относят к 1652 году – времени появления первого постоянного поселения голландцев на Капском полуострове.

«языка»: литературный голландский, распространение которого ограничивалось представителями высших слоев общества, которые прибывали и оставались в Южной Африке лишь на определенный срок, и разговорный пиджин, на котором говорили представители низших слоев – как белые, так и небелые жители колонии, считавшие Южную Африку своей родиной.

Однако роль голландского языка не столь абсолютна, так как этнический состав образовавшейся колонии был неоднороден: кроме переселенцев из разных областей Нидерландов, составлявших около 50% населения, среди колонистов были выходцы из других европейских стран, так немцы составляли 28%, фламандцы, австрийцы, англичане, шведы, датчане и другие – 22%. Неизбежно прибывшим переселенцам пришлось столкнуться с племенами, относящимися к койсанской культуре, а именно с готтентотами и бушменами.

Британское влияние на данный регион относится к 1795 году. Полный контроль Британии был установлен в 1806 году, а кампания по переселению жителей Британии началась в 1820 году (первые 5000 британцев получили земли в юго-восточной части ЮАР). В 1822 году английский был провозглашен официальным языком этой области. В это же время была предпринята попытка заставить жителей этого региона, говорящих на африкаанс, полностью перейти на английский. Данная попытка встретила значительное сопротивление со стороны местного населения, и, хотя английский стал языком юриспруденции, образования и других сфер общественной жизни, языком бытового общения остался африкаанс. С этого момента английский использовался как второй язык носителями африкаанс [Crystal 2003: 39].

При этом голландский язык оказался в основе формирования африкаанс в результате полилингвальной ситуации, которая сложилась в ходе его контактирования и интерференции с местными африканскими диалектами.

Изучение возникновения и развития африкаанс представляет значительные сложности, что вызвано малым количеством текстов, относящихся к периоду его формирования. Это объясняется тем, что до второй половины XIX века голландский язык использовался в качестве официального языка всех письменных документов. Косвенными данными служат в основном ошибки, допускаясь бурами в их письмах, дневниках и других документах, которые они старались писать по-голландски. На основе анализа этих «африканизмов» большинство исследователей приходит к выводу, что важнейшие черты африкаанс сложились еще в первой половине XVIII века [Игнатенко 2000].

Итак, становление африкаанс как нового языка на территории Капской колонии ученые, изучающие это явление, объясняют, применяя различные подходы. Отметим некоторые из них.

Так, например, голландский диалектолог G.G. Kloeke считает, что формирование африкаанс связано с развитием некоторых особенных черт

диалекта голландской провинции Южная Голландия, что привело к доминированию одного диалекта [Kloeke 1950].

Отмечается также интерференция и унификация нескольких диалектов, что объясняется лингвистической пестротой на данной территории, вызванной тем, что голландские переселенцы были родом из разных провинций Голландии. Подобное смешение привело к упрощению некоторых грамматических форм, которые стали характерными для африкаанс. В это же время усиливается тенденция к аналитизму, типичная для большинства германских языков, к которым относится и африкаанс. Поскольку африкаанс существовал в основном в устной форме, тенденция к аналитизму реализовалась в нем наиболее последовательно, так как на то время отсутствовала письменная норма, которая призвана выполнять функцию стандартизации. Это явление поддерживалось также тем, что местное неголландское население игнорировало грамматические формы голландского языка, допуская типичные ошибки, которые со временем также стали нормой в африкаанс.

Важную роль в формировании африкаанс сыграл креольский язык, возникший как результат билингвизма португальского (романская группа индоевропейских языков) и малайского (малайско-полинезийская семья языков). На этом креольском языке говорили, как правило, большинство рабов, привезенных в Капскую колонию из Юго-Восточной Азии [Kloeke 1950].

Итак, признавая обоснованность всех выше перечисленных подходов, можно сделать вывод, что формирование африкаанс было обусловлено целым рядом факторов как лингвистического, так и экстралингвистического характера.

Интенсивное влияние английского языка и культуры на местное население, которое было представлено бурами, т.е. белыми фермерами, говорившими на африкаанс, относится к началу XIX века, когда Капская колония была окончательно присоединена к Британской Империи. Это в свою очередь привело к борьбе против британского господства и стимулировало рост национального самосознания и утверждения идеи о самобытности языка и культуры буров на протяжении всего XIX века.

«Общество истинных африканеров», которое возникло в 1875 году, своей целью имело борьбу за признание африкаанс национальным литературным языком африканеров. Именно в это время утвердились термины «африкаанс» и «африканер» для обозначения языка и нации. Члены этого общества, которые представляли собой местную интеллигенцию, начали издавать газету на африкаанс “Die Afrikaanse Patriot”.

Поражение в англо-бурской войне (1899-1902) лишило африканеров государственной независимости, но их борьба за языковую и культурную идентичность продолжалась. Африкаанс пережил эпоху расцвета в годы правления Национальной партии (1948-1994), что было связано с тем фактом, что ключевые посты в государстве занимали африканеры. В 1993 году новая Конституция определила статус африкаанс как одного из одиннадцати



государственных языков Южной Африки, наряду с английским и другими африканскими языками [Crystal 2003].

Как свидетельствуют данные переписи населения на 1996 г., африкаанс является родным языком для 14,4% жителей ЮАР, что составляет около 6 млн. человек. Другие распространенные языки Южной Африки: зулу — 22,9%, коса — 17,9%, сепеди — 9,2%, английский — 8,6%. Граждане ЮАР, считающие африкаанс родным языком, не только белые: половина из них — цветные; кроме того, африкаанс используют как первый язык азиаты и негритянское население. Африкаанс используется во всех провинциях страны, но особенно сильные позиции он занимает в Западном и Северном Капе, где его считают родным соответственно 59,2% и 69,3% населения.

Специалисты, изучающие африкаанс, в том числе Д. Кристал, отмечают, что этот язык близок другим германским языкам и особенно голландскому с лингвистической точки зрения, в частности в области грамматики. Так, в африкаанс произошло упрощение системы склонения и спряжения, что вполне сравнимо с некоторыми лингвистическими особенностями современного английского языка. В современном африкаанс обнаруживается тенденция к расширению сферы употребления пассивной конструкции и выражению ею не только значения принадлежности, но и иных значений, присущих родительному падежу [Crystal 2003].

Таким образом, в ходе исследования было установлено, что африкаанс явился результатом полилингвизма, основой которого являлся голландский язык, принадлежащий германской группе языков. Условия интеграции различных африканских диалектов, в которых развивался африкаанс, и его контактирование с близкородственными языками способствовало усилению дивергентных процессов и тенденции к изменению его грамматического строя, например, закрепление одних и исчезновение других морфологических категорий. На фонологическом (в противовес фонетическому), лексическом и синтаксическом уровнях количество инноваций было незначительным, поэтому африкаанс сохранил свою исконно голландскую специфику [Индонго 2004].

Все это не могло не повлиять на формирование особого территориального варианта английского языка в ЮАР, специфика которого обусловлена функционированием как местных африканских диалектов, так и языка африкаанс, который, в свою очередь, прошел несколько стадий лингвистической эволюции от пиджина до отдельного языка.

#### *Список использованной литературы:*

1. Crystal, D. English as a Global Language. New York: Cambridge University Press, 2003. – 212 p.
2. Клоков В.Т. Французский язык в Африке. Лингвокультурологическое исследование. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – 284 с.
3. Лашкова Г.В. Английский язык за пределами Англии. Социально-культурные и лингвистические особенности // Коммуникативные и социо-культурные проблемы романо-германского языкознания: материалы межвуз. науч. конференции 29 ноября 2006 г. Саратов: Изд-во «Научная книга», 2007. – с. 7-13.

4. Миронов С. А. Африкаанс // Языки мира. Германские языки. Кельтские языки М., 2000.
5. Игнатенко А.К. Территориально-этнические разновидности языка африкаанс // Под небом Африки моей. История, языки, культура народов Африки. Вып. 1, М., 2000.
6. Kloeke G.G. Herkomst en groei van het Afrikaans. Leiden: Universitaire Pers, 1950.
- Индонго П. Взаимодействие африкаанс с другими языками Намибии и ЮАР. 2004
7. <http://www.africana.ru/lands/RSA/africaans.htm>

**А.И. Матяшевская**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.161.1'271.12+811.161.1'271.16**

## **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СНИЖЕННОЙ ЛЕКСИКИ В КАНАДСКОЙ ГАЗЕТЕ NATIONAL POST**

В данной статье рассматриваются сниженные слова и выражения в материалах англоязычной канадской газеты. Определены их источники и функции.

**Ключевые слова:** медиалингвистика, национальная специфика медиадискурса, сниженная лексика.

The paper describes substandard vocabulary used in English Canadian newspaper. Its sources and main functions are determined.

**Key words:** media linguistics, national peculiarities of media discourse, informal, spoken and slang words.

В диссертационном исследовании [Матяшевская 2014] нами были рассмотрены российские и британские газеты с точки зрения употребления в них лексики различной степени сниженности. Данная статья призвана проверить результаты исследования на новом материале англоязычной канадской газеты National Post. Основанная в 1998 году, эта «качественная» газета обладает ежедневным тиражом в 142509 экземпляров и выходит с понедельника по субботу. Для исследования были выбраны отдельные номера (за 2014-2016 годы) её онлайн-версии, дающей обзор национальных, мировых и финансовых новостей. Значительная часть материалов посвящена журналистским мнениям, комментариям и оценкам актуальных общественно-политических и острых социальных проблем (раздел *Full Comment*).

Степень допустимости сниженной лексики определялась на основе словарных помет (*informal, spoken, slang*). Учитывались также пометы, указывающие на принадлежность слова к британскому, американскому или канадскому варианту английского языка. Поскольку автор данной статьи не является носителем английского языка, характеристика сниженных лексем производилась при помощи электронных словарей Longman

[<http://www.ldoceonline.com/>], Macmillan  
[<http://www.macmillandictionary.com/>], Collins Dictionary  
[<http://www.collinsdictionary.com/>], Cambridge Dictionaries Online  
[<http://dictionary.cambridge.org/>], The Urban Dictionary  
[<http://www.urbandictionary.com/>].

При этом в канадской National Post, как и в британских газетах, преобладают разговорные элементы (informal), в то время как доля сленгизмов, в том числе, специфически канадских выражений, незначительна. Среди наиболее употребительных отметим *kerfuffle* (суматоха); *stag/stagette* (мальчишник/девичник) и *kitty-corner* (по диагонали): *The **kerfuffle** (slang) began when Khalifa declined an officer's request to step off the board (24.08.2015); "It's a fun way to explore your creative side with your friends," says Jamie Nordhagen, who organized the Kensington party for her sister's **stagette** (slang; 28.11.2014); At 8:30 a.m. Sunday, Dennis Cotsaftis was two hours into his shift at Daybreak, a breakfast place **kitty-corner** (slang) to the old Maple Leaf Gardens, when he saw an older man running with a knife, talking to himself (27.01.2015).*

Как и в рассмотренных нами ранее британских газетах, сниженные слова и выражения становятся необходимой частью высокоинформативных материалов. Их употребление продиктовано, в первую очередь, заботой журналистов об адресате. Так, в одной из статей после цитирования официального заявления одного из политиков приводится его «перевод» на общедоступный язык: при указании последствий для свободы слова рядовых граждан используется разговорное выражение со значением «упрятать за решетку»: *Translated into English, that means that if someone posted an anonymous blog about a sensitive political subject — say, criticizing Canada's military role in Afghanistan — it would quite conceivably be legal for the authorities to have the post wiped from the web and have the author tracked down and **put behind bars** (inf; 25.05.2015).* В другом случае, анализируя экономическую политику греческого правительства и рассуждая о перспективах ЕЭС, журналист использует разговорные выражения со значением «финансовая помощь» и «вышвырнуть» из зоны евро: *The new government, a continuation of the coalition between Syriza and the small right-wing Independent Greeks, is now tasked with implementing the same policies Tsipras had initially vowed to abolish in return for the disbursement of **bailout** (inf) funds that will prevent the country from defaulting and potentially being **kicked out** (sp) of Europe's joint currency. (11.11.2015).* Употребление ряда разговорных выражений в рассказе о трудностях выращивания винограда и технологии производства вина (резкое падение кислотности и столь же стремительное возрастание в нём содержания сахара) передано посредством метафор, что делает выводы журналиста обоснованными, а использование сленга помогает передать степень обеспокоенности виноделов: *Pinot gris is not the easiest grape to grow, and herein lies the difficulty. <...> A delay of a day or two, and it's acidity can **go through the floor** (inf) as the sugars **go through the roof** (inf). But even if picked at the exact*

*right moment, there's usually a relatively high amount of sugar and unless you want a wine with 16% alcohol, the winemaker needs to leave some residual sugar. <...> And this scares the crap out (slang) of most winemakers (12.06.2014).* Иногда нагнетание разговорных выражений в статье придаёт заявлениям журналиста оттенок неявной критики: в трудные времена многонациональные нефтяные корпорации неоднократно подвели страну, а «свои», канадские компании неизменно оставались на рынке и, не имея выбора, принимали существующие условия: *Oil multinationals have repeatedly dropped the ball (slang) on Canada when the going gets tough (inf), while Canadian companies tend to stick around (inf) and adapt because they have fewer choices (21.09.2015).*

Одной из важнейших функций разговорной лексики, как и в газетных материалах других стран, можно признать её активное использование для сокращения дистанции между автором и массовым адресатом. В первую очередь, эта тенденция проявляется в подчёркивании авторского «я» и оформлении статьи в тональности дружеского разговора с читателем: *I can't wrap this column up (inf) without a quick word on "healthy" and "fresh" foods, which seem to have taken on an almost moral dimension in the public health literature (16.11.2015); I'll probably be dismissed as just another gun nut (inf) being nutty (inf) about guns, but I confess to not being particularly bothered by the recent decision by the Toronto Police Service to deploy 51 C8 carbines (compact rifles) to frontline officers (23.01.2016).* Поэтому ожидаемо появление разговорных выражений в составе авторского личного мнения: *But cool (inf) people don't tend to brag (inf) about themselves as much as Canadians brag (inf) about their idealized vision of Canada, it seems to me (22.01.2016); I resent those among us who, either through inherent cheapness or partisan bias, want to nickle-and-dime (inf) our heads of government to death (01.12.2015).* Обращения к читателю призваны втянуть его в активный диалог, привлечь внимание к заметке и заставить всерьёз задуматься над её содержанием: *But if you take a step back and consider the issues Rempel is raising... none of them are actually unreasonable concerns to have about any potential new leader. Would these questions be asked of a male candidate? I don't know... and that's a fair question to ask. But they sure as hell (sp) ought to be (26.10.2015); If you've recently filled out a mortgage or an insurance contract in Canada by clicking in the box instead of signing on the dotted line (inf), there is a good chance you've been using software by Montreal-based company Silanis Technology Inc. (26.11.2015).* Объединение автора и читателей при помощи инклюзивного «мы» (народ, общество, избиратели) и выражения «только представьте» превращает их в единомышленников, одновременно противопоставляя недалёковидному руководству Новой Демократической Партии Канады, которое «отмахивается» от проблемы баланса государственного бюджета: *Until this issue is faced head on, we will continue as a society to pussyfoot (inf) around this elephant in the room (inf) and suffer the risk of being trampled to death while clutching our politically correct handbooks in our palsied hands*

(10.05.2014); *Everyone, listen up* (inf). *Eventually, no matter whom we elect to Parliament, we have to come to terms with the fact that we're ultimately much better placed to help, and be helped by, the people around us — including ourselves — than we are to be saved by official representatives and policies* (29.07.2015); *You'll never guess what* (sp): *the chief economist at the left-wing Centre for Policy Alternatives, the NDP's favourite think tank* (inf), *says Ontario's massive debt isn't really a big deal. Fuggedabouddit* (sp). *\$300 billion... pah!*(sp) *Peanuts* (slang). *The report, which tells you everything you need to know in the title, "No Crisis on the Horizon: Ontario Debt, 1990-2015," comes as the province prepares its spring budget and ... you'll never guess!*(sp)...*suggests it's fine to forget about balancing the budget* (21.01.2016). Критические замечания в адрес правительства также подаются при помощи разговорной лексики, тем самым подчёркивая решимость журналиста открыто и прямо говорить о серьёзных проблемах, называя вещи своими именами: *This ought to be a lesson: don't extort dumb* (inf) *promises from desperate governments with a long track record of failures. It won't end well for you* (22.01.2016); *Endless debate is paralyzing. Governments need to have the guts* (inf) *to govern* (24.09.2015).

Ещё одним весомым доводом за употребление разговорных слов и выражений в газетном тексте становится ёмкость их значения. Так, слово *folksy* несёт в себе значения «дружелюбный, непринуждённый, общительный», лексема *headache* (буквально «головная боль») — «постоянное, неразрешимое беспокойство», а выражение *thanks but no thanks* передаёт вежливый, но предельно категоричный отказ: *Of course, Reagan had served as California governor, whereas Trump has no experience in office; and Reagan had a folksy* (inf) *charm that the name-calling Trump will never exude* (23.07.2015); *Cratering commodity prices, a dipping Canadian dollar, sluggish economic growth and costly campaign promises are proving a mammoth financial headache* (inf) *for the government, and, with Parliament set to resume Monday, could soon be a political one as well* (23.01.2016); *When taxi drivers in Ottawa started secretly filming Uber drivers and posting the videos online, they said they were helping gather evidence against lawbreakers. <...> In response, Ottawa officials said thanks but no thanks* (sp): *gathering evidence is the job of police, not vigilante videographers who are aggressively confronting their competition* (07.09.2015). При этом разговорные слова нередко выступают в роли столь необходимого автору ярлыка, например, *tree hugger* (буквально «обнимающий дерево») можно перевести как «активист-эколог»: *From the governor of the Bank of England, to the U.S. president and the investment arms of the planet's biggest banks, 2015 was the year that "stranded assets" stopped being some mythical bedtime story* (inf) *told by tree huggers* (inf) *to spook* (inf) *oil workers and landed in the mainstream* (23.12.2015).

Кроме того, для журналистов National Post характерна возможность расширения синонимического ряда при помощи разговорного слова: *A lot of governments raised taxes on metal production back when prices were high,*

*and now that prices are down, those taxes threaten the viability of projects. Barrick Gold Corp. nearly shuttered a massive copper mine in Zambia last year before the government backed off a large tax hike* (AmE inf) (19.01.2016). В некоторых случаях разговорный синоним несёт в себе дополнительное значение: например, *suicide-by-cop* — «самоубийство руками полицейского»: *But don't blame the police. A note found on Lewis's body, which said, among other things, "Take my life" and "I have crossed over to the other side," made it clear that this was suicide-by-cop* (inf; 05.01.2016).

Поскольку National Post является «качественным» изданием, использование сниженной лексики ради создания броских заголовков для данной газеты не характерно. Один из немногих примеров такого употребления: *NATO allies miffed* (sp) *over Canada's failure to meet defence spending commitment* (21.01.2016).

Очевидно, использование разговорных слов и выражений становится неотъемлемой частью современного языка газет в различных лингвокультурах. Журналисты канадской National Post нередко употребляют подобную лексику в собственно коммуникативной функции, как выразительное и внутритекстовое средство. Следует подчеркнуть, что сниженные слова в ней не являются грубыми, и их использование направлено в первую очередь на создание доверительного стиля общения с читателями на злободневные для нации темы.

#### **Список использованной литературы**

1. Матяшевская, А.И. Сниженная лексика в СМИ: классификация, употребление, этнокультурные различия (на материале российских и британских газет): дис...канд. филол. наук: 10.02.19: защищена 12.11.14. Саратов, 2014.
2. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 17.02.2016).
3. Macmillan Dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 12.02.2016).
4. Collins Dictionary. URL: <http://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 18.02.2016).
5. Cambridge Dictionaries Online. URL: <http://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 17.02.2016).
6. The Urban Dictionary URL: <http://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 12.02.2016).

**К. Менг,**  
*Институт немецкого языка, Мангейм, Германия*  
**Е. Протасова,**  
*Хельсинкский университет, Финляндия*

**УДК: 908, 81-23**

## **ЧЕТВЕРТЬ ВЕКА В ГЕРМАНИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ И СОХРАНЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В СЕМЬЯХ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ**

Проведенное нами лонгитюдное исследование в нескольких семьях российских немцев в Германии (часто состоящих из нескольких поколений) показывает, каким образом происходила интеграция в языковом и культурном планах в разном возрасте. На основе анализа письменных и устных документов мы обсуждаем, какую роль играют немецкий и русский языки на разных этапах интеграции и чем характеризуется новое поколение переселенцев, приехавших в Германию маленькими детьми или родившихся здесь.

**Ключевые слова:** языковая и культурная интеграция, иммигранты в Германии, российские немцы, межпоколенческая передача языка и культуры

The longitudinal study was conducted in several Russian-German families in Germany; often they include several generations. It shows the process of linguistic and cultural integration in different ages. The analysis based on written and oral documents discusses the role of German and Russian at different stages of integration and assumes what are the characteristics of the new generation of Aussiedler (immigrants) who came to Germany as small children or who were born here.

**Key words:** linguistic and cultural integration, immigrants in Germany, Russian-Germans, bilingualism, intergenerational transmission of language and culture

Наше лонгитюдное исследование проводилось на базе Института немецкого языка в Мангейме в семьях российских немцев, большинство из которых переехало в Германию между 1990 и 1993 г. (см. подробнее [Менг, Протасова 2002, Meng 2001]). Были выбраны семьи, состоящие из нескольких поколений, в которых были маленькие дети. Первоначальные интервью проводились вскоре после переезда со всеми членами семей по-русски и по возможности по-немецки. В первые годы жизни в Германии посещения семей проводились раз в месяц, речевое развитие детей и взрослых прослеживалось на обоих языках. В последующем посещения стали реже, но контакты со всеми сохранялись. В последние годы мы вновь посетили все семьи и провели интервью с участниками исследования. Основное внимание было уделено языковому развитию молодого поколения. Их владение русским языком было прослежено, в частности, на основе прочтения письма, написанного по-русски, и ответов на содержащиеся в нем вопросы (ср. [Менг, Протасова 2012]). Развитие немецкого языка описывается в отдельной публикации.

Не кажется удивительным, что идеальное двуязычие сформировано не у всех и не всегда, что существует много трудностей и в овладении немецким, и в сохранении русского, как об этом пишут исследователи

[Besters-Dilger, Schölller 2013; Rethage, 2012]. Самосознание и культурное самопонимание также подвергаются трансформации в процессе интеграции [Dietz, Holzapfel 1999; Heinen 2000]. Особенности авторефлексии раскрываются нами в статье [Менг, Протасова 2015]; методология исследования подробно приводится в [Meng, Protassova 2016], там также дается пример одной семьи в четырех поколениях.

В настоящей статье мы остановимся на результатах языковой социокультурной интеграции в одной семье. Прежде всего мы проанализируем, как сегодня говорят дети, выросшие в этой семье, а также сосредоточимся на изменении отношения к владению русским языком, произошедшем за последние годы.

Семья Зеннвальд (о языковых биографиях членов этой семьи в Советском Союзе и в первые годы в Германии см. подробнее [Meng 2001]), российские немцы, и сейчас состоит из четырех поколений: прабабушка Антония родилась в 1918 в Крыму, ее первый язык немецкий, родители (учителя) воспитывали дочь двуязычной, а отец знал еще и крымско-татарский. Антонию называют в семье бабушкой. У дедушки Гильдебурта (1940-1998) и бабушки Паулины (1940 г.р.) первым языком был немецкий, после свадьбы они без родителей переехали в 1958 г. в Казахстан. Там русский стал их доминирующим языком. Паулину называют в семье омой (от нем. Oma). Дочь Марина (1968 г.р.) овладела вначале русским, немецкий осваивался в значительной степени после переезда из Казахстана в Германию в 1992. Первый язык ее мужа Вальтера (род. в 1965) был немецкий, которому он выучился от своей бабушки. Однако уже в школьном возрасте он перешел на русский как основной. Сын Марины и Вальтера Эрих родился в 1990 в Казахстане, дочь Элиза в 1999 в Германии, сын Гильдебурт в 2001 в Германии. Первыми языками детей были и русский, и немецкий.

Прабабушка, приближающаяся к столетию, до сих пор одинаково бегло говорит на обоих языках. Читать ей легче, как она говорит, по-немецки; она стремится сохранить подвижность, делая гимнастику, и старается гулять по квартире и быть активной. В ее немецком дискурсе встречаются казахские и русские слова. Она подчеркивает, что в ее семье всегда знали много языков, так, ее отец говорил на четырех.

Остальные члены семьи действительно интегрировались. Вскоре после переезда Паулина смогла реанимировать и расширить свои знания немецкого. Она заботится о своей внешности, приятна и активна в общении и сразу смогла найти работу уборщицы в престижной фирме, где ей пришлось наблюдать за поведением местных немцев и разговаривать с ними, в том числе и том, что ей было непонятно. Благодаря этому ей удалось объяснить Марине и Вальтеру, как в Германии принято вести себя в обыденной жизни. Позже, став пенсионеркой, она помогала водить детей на кружки и забирать их оттуда.

Марина (учительница музыки) и Вальтер (сварщик) работают по специальности, говорят по-немецки (родители, возможно, хуже детей; уровень владения немецким у детей соответствует их возрасту).



Марина пишет о себе и своей семье в 2014 г. по электронной почте: «Я уже много лет работаю *selbstständig* [самостоятельно] преподаю фортепиано и ранее детское музыкальное образование в различных детских садах. Мне очень нравится и дети с родителями тоже довольны. Вальтер работает сварщиком строят каптилки для копчения мясо и колбасы. Мои дети уже совсем большие. Эрих работает на фирме где делают различные категории рекламы, обрабатывают фильмы в световом качестве и многое другое. Ему важно знать много программ и систем и их возможности. Элиза и Гильдеберт учатся в гимназии в 9 и 7 классах. Занимаются музыкой спортом танцами. В школе учат русский язык. Занитасти хватает только бы время не подкачал. уходим утром и вечером только все опять дома. Вот такая у нас картина». Мама говорит детям, что когда-нибудь они поедут в Казахстан все впятером, а пока посещали свое прежнее местожительство по очереди.

Употребление и передача языка вскоре после переезда. В начале 1990-х в семье был только один ребенок, общение с которым происходило на смешанном языке. Знакомыми немецкими выражениями были: *Was willst du?* [Что ты хочешь?], *Unfall* [несчастье], *tatsächlich* [действительно], они вставлялись в русскую речь. Паулина говорила: «У них есть трудности только то, что у них большой акцент сейчас, им тяжело общаться». Ниже мы приводим образцы семейной речи. В квадратных скобках дается перевод, /.../ означает пропуск в транскрипте. Ниже приводятся фрагменты из записей, сделанных, когда ребенку было около 4-х лет.

В следующем примере мама использует как можно больше немецких слов, произнося их то с русским (шмегут), то с немецким акцентом (*schmeckt gut*), то по-русски (вкуснячка), и сын копирует ее выражения в своей речи. У мамы есть привезенные с собой словечки типа *шацель* и новые, приобретенные в Германии, типа *super*. Речь носит разговорный характер.

Марина (МЗ) (обращаясь к Эриху): *Schmeckt gut* [вкусно], правда? *Super*. Вкуснячка! Первой марки. И еще с чебуреком вдобавок. Вкусно, шмегут [вкусно], ну *gut* [хорошо], *шацель* [сокровищице], кушай.

Эрих (ЭЗ): *Майн готт!* [Боже мой!] Оставь меня в покое, *битте* [пожалуйста].

На русскую реплику ребенка мама отвечает по-немецки, используя готовую формулу и готовое обращение:

ЭЗ: Это кого?

МЗ: Их вайс эс нихт [я не знаю], *шац!* [сокровище]

Мама говорит по-русски, а потом сама себя переводит на немецкий. Ребенок отвечает по-русски:

МЗ: Прости, пожалуйста. *Энтшульдигунг!* [Извини!]

ЭЗ: Не больно.

Ребенок привыкает к тому, что некоторые русские слова следует переводить на немецкий, это радует маму, и постепенно начинает сам так же говорить:

МЗ: Сняла Таня и положила шапку.

ЭЗ: Шапку.

МЗ: Шапку. И тапочки.

ЭЗ: А шапочку как по-немецки - мютце.

МЗ: Мютце, правильно, сынок.

Беседа по картинкам происходит в данном случае на русском языке, но автоматически в ответ на неверную реплику сына мама переходит на немецкий:

МЗ: Сначала что она сняла?

ЭЗ: Аготки.

МЗ: Найн.

Ниже следуют примеры так называемого *translanguaging*, здесь это – сопоставление слов и выражений двух языков, объяснение на одном языке явлений другого языка, типичный в ситуации двуязычного развития:

МЗ: Кто это?

ЭЗ: Энте. [Утка]

МЗ: Нихт энте. Ганс. [Не утка. Гусь.]

ЭЗ: Ганс.

МЗ: Гусь.

ЭЗ: Гусь. /.../

ЭЗ: Ква-ква - это фрош.

МЗ: Фрош! А по-русски это ля- ли- лягушка. /.../

Характерно, что в объяснении с апельсинами мама дает неверное и нелогичное истолкование различий, поскольку и сама не очень знает разницу:

МЗ: Аранжензафт [Orangensaft – апельсиновый сок, в южной части Германии] и апельсинензафт [Apfelsinensaft – апельсиновый сок, в северной части Германии] - это одно и то же по-русски. Оранжи по-немецки, апельсины по-русски.

На данном этапе мама не разделяет языки и употребляет знакомое ей немецкое слово, склоняя его по-русски. В другом случае она же говорит вместо «на автобусе» в русском контексте «на бусе». Видимо, вообще названия средств транспорта усваиваются достаточно быстро:

ЭЗ: А как зайчик поедет?

МЗ: Ну он на цуге [Zug – поезд] поедет, на ракете полетит.

Знакомый по-немецки счет заменяет русский, хотя первоначально названо число по-русски:

МЗ: Нужно взять по шесть штук. Айнс, цвай, драй, ... [1, 2, 3]

Можно предположить, что в детском саду трапезы проходят не так, как дома, поэтому Эрих логичным образом переносит названия того, что происходит в детском саду, в свою русскую речь, соединяя их русским союзом. Мама не переводит использованные слова на русский, а точно так же вставляет их в русскую фразу.

МЗ: А что вы в садике делаете?

ЭЗ: Миттагессен и фрюштюк. [обед и завтрак]

МЗ: Ну только миттагессен и фрюштюк и все?

В следующем случае мама выступает как авторитет в немецком языке, исправляя не только использованный Эрихом в смешанной фразе русский предлог на немецкий, но и меняя падеж использованного местоимения с аккузатива на датив:

ЭЗ: У мих зо. [mich so – У меня так]

МЗ: Скажи: бай мир зо. [Bei mir so – У меня так.]

Итак, мы видим, что общение мамы с ребенком в первые годы интеграции происходило преимущественно на русском, но в речь активно вставлялись немецкие элементы, причем не только те, к которым они уже привыкли (так называемые тэги, tags, фрагменты, заимствованные из другого языка, часто являются символом влияния одной культуры на другую). По мере социализации ребенка в немецком социуме мама начинает заимствовать из его речи немецкие слова и вставляет их в свою речь. В начале процесса интеграции обоим еще важно, что они могут обсуждать значения слов друг с другом. Такое общение носит доверительный характер, но вряд ли может способствовать сохранению русского языка в полном объеме.

Семейное употребление языков 20 лет спустя. В семье придает большое значение образованию, стараются заинтересовать детей различными занятиями, например музыкой. Если кто-то из детей отстает в школе, родители оплачивают дополнительные уроки репетитора. Русский язык продолжает использоваться, и многоязычию уделяется большое внимание.

Перенесемся в 2014 год и посмотрим, насколько хорошо дети владеют обоими языками, как они рассказывают о своем самосознании, о том, что повлияло на их становление. Интервью проводились на немецком языке за исключением последней части, связанной с обсуждением письма от ЕП на русском языке: «Дорогая / Дорогой ...! Узнав о том, что КМ собирается к вам в гости, я решила написать вам письмо. Как вы все поживаете? Кто чем занимается? Какая у вас сейчас квартира? Кто чем увлекается? Я работаю в университете, преподаю русский язык. А вы говорите дома по-русски? Можете ли вы читать и писать по-русски? Желаю вам и вашей семье всего самого доброго, здоровья, больших успехов, благополучия!». Ниже обсудим результаты общения с каждым из детей по отдельности. В записях / означает обрыв слова, // – паузу. Мы приводим только ответы на вопросы письма.

Эрих получил специальное образование без отрыва от производства, он занимается анимацией, редактированием фильмов, а кроме того ведет три танцевальных класса. Считает, что его выделяют по произношению Р и внешнему виду; не то, что он из Казахстана, а то, что он из так называемого Восточного блока. Обычно это не мешает, но однажды его не пустили на дискотеку, хотя других «русских» пустили. Ostblock говорят про всех, кто выглядит подозрительно. На это он просто смеялся, национальная гордость при этом не затрагивалась; он не считает, что на него наложила отпечаток страна – скорее город, где он живет. Хотя он практически не жил в Казахстане, но вырос с этой ментальностью. Он считает, что не смог бы жить в Казахстане, потому что там другой мир. Он не бывал с тех пор на родине, когда-нибудь хотел бы туда поехать, но не сейчас. Там нет никого, кого

нужно было бы посетить. В городе, где он родился, не так много интересного. В жизни нравится все, что происходит: прекрасно и замечательно, что есть возможность свободно распоряжаться своей жизнью, все согласны с тем, как он живет и чем занимается, что он живет самостоятельно – только что стал жить вместе со студентами в жилищной коммуналке. Он очень семейный человек и любит брата и сестру, но хочет самостоятельности. Пока не хочет заводить свою семью, потому что еще не встал на ноги, хочет добиться успеха в своей области, т.е. в цифровой обработке изображений. Что не нравится в своей жизни – трудно сказать, возможно, неопределенность ситуации, как все будет в будущем в жизни, потому что непонятно, как лучше – учиться или в работе осваивать новые вещи. Не может быть неверного пути, поскольку он старается из всех сил доказать, что он что-то значит. В Германии нравится то, что если есть воля, открывается много возможностей для самореализации, что Германия предлагает так много, что все зависит от самого себя. Что не нравится в Германии – трудно сказать, не с чем сравнивать, полностью доволен тем, какая страна, ему ничто не мешало. Политикой не очень интересуется.

Читать по-русски не может, но понимает все, когда ему прочитывают вопросы. Отвечает на смешанном языке:

ЭЗ: Хорошо.

ЭЗ: По-русски? // Я заи/ зани / занимаюсь Film Film по-русски Film?

КМ: Фильмами

ЭЗ: Фильмами, и брейкданс, // до э,

ЭЗ: Ну, э мама // мама с музыкой, и мм Элиза тоже с музыкой и танцами, тан/ // танцами, ach, das, so

ЭЗ: папа ну с с меха/ с механики, Handwerk, wie ist Handwerk auf...? [ремесло, как ремесло по...]

ЭЗ: своей работой, да, да, //

КМ: слесарь, наверно,

ЭЗ: ja, с работой, с работой, и / и мой брат Гильдебарт тоже с мм с брейкданс, акти/, акти/ акти/ да. И в школе.

КМ: У тебя еще твоя танцевальная школа?

ЭЗ: Да. У меня есть три танцевальные школы.

КМ: Сколько студентов?

ЭЗ: А мм, десять рго [на] школы, да, ну, тридцать.

ЭЗ: А с с мамой? Вот эта? // Ну моя квар/ квар/ квартира // квартира см/ маленькая, пят/ пятнадцать квадратметр/ // квадратметров, и хороший ну Garten, как это? // сад, да. У мамы и папы маленький дом, да, и zwei Stockwerke, два эт/ этАжа, // два этажа, два этажа,

ЭЗ: Еще раз?

ЭЗ: Это я сказал, да, ну, Элиза с балетом и хипхоп, и с/ она петь singt поёт // поёт, и Schauspiel как с музыкой мюзикл, как schauspielern?

КМ: она актриса маленькая

ЭЗ: ну и Гильдебарт я брейкданс, с брейкдансом, и как это зовут? Na nicht Flöte sondern [ну не флейта, а]

ЭЗ: Klarinette, ja ja // с кларинетой, с кларинетой, Элиза тоже на клавише, o/ bei Mama, она идёт zu Joga [на йогу], да. И она с музыкой тоже. Папа он любит zu bauen also Hand/

КМ: строить

ЭЗ: строить, строит, да.

КМ: Вы дома говорите по-русски?

ЭЗ: Я нет. // Я, да, мама говорит э с нам по-русски, папа немножко, Элиза и мама говори/ говорит/ zusammen? [вместе]

КМ: между собой

ЭЗ: между собой по-русски, а Гильдебарт тоже немножко.

КМ: А на каком языке вы говорите с бабушкой?

ЭЗ: по-немецки. Бабушка/

КМ: И с омой?

ЭЗ: Ома по-русски и по-немецки.

ЭЗ: Нет.

ЭЗ: Пожалуйста.

Комментарий: Эрих говорит с длинными паузами, с трудом подбирает слова, не уверен в себе, но легко пользуется подсказками и тогда говорит быстро. Чувствуется, что ему непривычно говорить по-русски. Он может путать глагольное управление, место ударения, род существительных, вставляет немецкие слова или произносит некоторые слова с немецким акцентом. В целом представляется, что говорить с ним по-русски можно, но это требует определенных усилий со стороны обоих коммуникантов. К бабушке по традиции всегда обращались немецким словом «ома», склоняя его.

Средней по возрасту Элизе 15 лет. Ходит в гимназию, легко попала туда. Там есть музыкальный и языковой уклон, и она учит русский в качестве третьего языка, его она уже знала из дома. Играет на пианино и скрипке, играет в оркестре, поет, выступает на сцене в мюзиклах. Учится с удовольствием, не всегда достаточно времени, но нормально. Занимается музыкой у профессора из Москвы в музыкальной школе. Скрипкой занималась 6 лет и продолжает играть в оркестре. Мечтает стать музыкантом-исполнителем. Друзья – самые близкие из класса и параллельного, приличные, не курят, есть и друзья-мигранты, в том числе из Казахстана одна девушка, которая приехала 4 года назад, и ее семья очень похожа на их семью, особенно мама, и из Польши одна подруга, и из Америки, но происхождение для дружбы не особенно важно. В жизни нравится все, в том числе семья, приятно, что такие тесные отношения, взаимопонимание, и с удовольствием занимается всеми хобби, и счастлива, когда хвалят и делают комплименты. Нет того, что бы не нравилось в своей жизни. В Германии нравится чистота, не то чтобы у них самих было много денег, но это богатая страна, если сравнить ее с другими. Все нравится. Другие иногда спрашивают, не из России ли она – на основании внешнего вида, а не языка, но есть и такие, кто не считает, что она отличается от немцев.

Читает письмо с запинками, но довольно быстро, незнакомые слова по слогам или с нескольких попыток. Отвечает на вопросы почти в один присест.

ЭЗ: Альзо, мы все вообще-то очень хорошо живем, и поживаем, // и мм, альзо, и... я занимаюсь музыкой и танцами и я играю в театре, и мьюзиклс, и мама тоже занимается музыкой, мм у папы альзо он ха любит хм альзо быть на улице альзо или на даче, там работать чем-то, и Гильдеберт он тоже альзо занимается музыкой и танцами, брейкдансом, и Эрих тоже, тоже танцует, и преподает тоже танцы, и он работает тоже и эм э делает много фильмы и там тоже фотки какие-то, да, и квартира у нас альзо вообще-то большая такая, альзо не дом, а квартира и у нас два этажа, и четыре комнаты, и у нас у вс/ у всех альзо ээ наша ээ альзо eigene комната ха,

КМ: у каждого своя комната

ЭЗ: своя комната, своя комната, и Эрих уже не живет у нас больше, но часто приходит к нам.

КМ: Слава Богу, да? Ты очень любишь его?

ЭЗ: Да, очень. И мм да. И дома мы много говорим по-русски, альзо мама и папа вообще-то всегда по-русски, или папа тоже много на немецком с нами говорит, и я с Гильдебертом и с Эрихом много вообще-то всегда только по-немецки говорю, а с мамой иногда по-русски или по-немецки, а она всегда вообще-то почти по-русски с нами, и она тоже почти всегда по-русски, ну иногда тоже по-немецки. Да, и вообще-то всё уже.

ЭЗ: Да, альзо читать я альзо не могу очень быстро, но в школе мы учим читать тоже, и писать я тоже уже могу лучше, альзо, и да.

Комментарий: произношение хорошее, английские слова произносит по-английски, как и ее братья. Словарный запас маленький, средства связности однообразные, много повторов. Альзо [то есть, итак] – слово из тех, что были привезены с собой, так что вряд ли можно считать, что его употребление в русском языке чем-то специфичным. Беглая естественная речь, возможно, отражает ориентацию девочки на образ матери, предпочитающей говорить в семье по-русски.

Младший ребенок Гильдеберт 13 лет назван старинным именем в честь покойного деда. Считает, что сначала его русский акцент был замечен, потом постепенно исчез, но люди вокруг слышат, как он говорит по-русски по телефону с мамой. Иногда люди слышат по его речи, что он частично из России. Если не сказать, то окружающие не заметят. Его не обижали из-за его происхождения. Сейчас учится в седьмом классе гимназии, где уже раньше учились некоторые из его родственников, записался на изучение русского языка со следующего года. Выбрал потому, что уже говорит на языке, что позволит ему получить хорошую оценку в аттестате. Когда был принят в гимназию, его оценки были 2,0. Оценки неплохие, но не все предметы даются одинаково легко (французский, биология и физика трудны). Изучает английский. В классе есть и билингвы, и дети мигрантов. По немецкому в среднем 3. Старшая двоюродная сестра помогает ему с уроками, делает с ним упражнения, что ему очень нравится. Дружит с одноклассниками, с ребятами

из параллельного класса, с соседями, среди друзей в основном немцы, но есть и несколько из России, Кореи, Хорватии. Увлекается музыкой (играет на кларнете) и брейк-дансом. В жизни ему все нравится: ему весело, у него есть друзья, редко бывает стресс, но бывают и такие дни, когда ничего не хочется делать, устал, плохое настроение. В Германии нравятся достопримечательности, вроде телебашни, здесь все красиво, убрано, но есть, конечно, места, где грязно, и тогда думаешь, почему это так, не нравится, когда люди плохо себя ведут, бросают мусор, плохо и то, что много бездомных. Родители обсуждают политику, а дети нет.

Читать по-русски пока не может (знает отдельные буквы), но все понимает и отвечает связно. Произношение окрашено немецким акцентом: звук Х несколько звонче, есть смычка после согласных. Перед И согласные не смягчены.

ГЗ: Мы э живём хорошо. Наша квартира э не очень большая, аба хорошая ии: да. // Я з/занимаюсь брейк/ дан-сом и кларинетой, Элиза и на клавире и балет, и хип-хоп

КМ: Тоже? Да?

ГЗ: Да, и и и Эрих Гильдебарт только на брейк-данс.

КМ: Да, а вы где-нибудь учитесь еще?

ГЗ: Да, я и Элиза учи/ учИм в шко/ в школе, и Эрих уже работает. // У нас хорошая, большая, мм не очень большая, аба хорошая квартира, думаю, э думаю, четыре э комнаты ии да // Я не могу читать и писать, а я могу га/ говорить и понимаю.

ГЗ: Да, немножко, // с мамой, омой, папа, с бабушкой.

КА: Со всеми?

ГЗ: Да, аба найн [но нет]. Если я говорю с Элизой, именно по-немецким.

КМ: Ага. А с Эрихом?

ГЗ: Э тоже на по-немецким.

КМ: Есть ли какое-нибудь слово, которое ты не понял?

ГЗ: Нет, я все понял.

Комментарий: из привезенных российскими немцами с собой специфичных для их русского языка слов в речи Гильдебарта встречается аба, от немецкого aber, неоднократно отмеченное нами в русском дискурсе разных информантов. Возможно, употребление немецких «да» и «нет» вместо русских относится к тому же разряду: в семье так принято, поэтому просто не приходит в голову заменять эти слова какими-то другими. Есть ошибки в произношении, в форме и роде слов, в отсутствии возвратности в глаголе и ударении (учИм в школе вм. «учимся в школе»), однако в основном речь связная и понятная.

Выводы. Подводя итог, можно сказать, интеграция произошла, но при этом русскость не потеряна. В семье не отрицают интереса к русской культуре и стране происхождения – Казахстану – и воспитали в детях положительное отношение к русскому языку. В случае старшего сына уровень сохранности языка ниже, чем в случае более младших детей. На это

могло повлиять много обстоятельств, например, то, с какими трудностями встретились переселенцы, приехав в Германию, где все было новым, а ключом к этому миру было владение немецким, так что подспудно желание дать своему ребенку главное – немецкий язык – доминировало. О нормально развитом двуязычии знали мало и не умели его добиваться. В семье были споры о том, как лучше говорить с детьми: на ломаном немецком или на русском с примесью немецкого. Когда появились младшие дети, в семье было сравнительно устойчивое положение, родители нашли свое место в обществе, они почувствовали себя нужными, перестали стесняться говорить, стали свободнее в употреблении того языка, на котором им хотелось в данный момент высказаться. Все это нормализовало и отношение к языку. С другой стороны, в Германии выросло число русскоговорящих, и они стали более открыто и активно использовать русский язык, организовали различные учебные заведения с преподаванием русского языка и на русском языке. Возможность сдать экзамен по русскому языку и получить хорошую оценку в аттестат также оказалась привлекательной. Говорить по-русски в Германии стало обычным делом, к тому же экономические выгоды владения языком в этой семье также обсуждались: в семье Марининой сестры обе дочери, обучающиеся в престижных университетах, изучали русский и собираются использовать его дальше в своей работе.

Социальные и языковые условия интеграции оказались тесно переплетенными между собой. Почти никто из детей не помнит, как овладевал языком, а дискриминация по происхождению не очень значительна. Проходя стадии получения образования, поисков работы, создания семьи и приобретения дома / квартиры / дачи, приехавшие становились все больше похожими на коренных немцев. В то же время увеличение числа русскоговорящих в Германии позволило им осознать свою русскость и перестать ее отрицать

Мало кто овладел русским языком на уровне, выходящем за пределы бытового общения, однако оказалось, что многим этого уровня достаточно для того, чтобы использовать его на работе. Если общение происходит в среде российских немцев, то они говорят на том же языке, что и остальные, мешая слова. В начале своего пребывания они беспокоились, как о них будут думать местные, им казалось, что все очень недовольны тем, что они приехали в Германию; возможно, они отчасти переносили свой прежний опыт на новую ситуацию. По возможности, молодежь избегает ситуаций, когда за употребление русского языка надо нести ответственность, но если обстоятельства складываются так, что кто-то не знает немецкого, то могут использовать русский. Перспективы получить выгоду от владения одним из языков семьи способствуют его организованному обучению.

Российские немцы в Германии, по их собственным словам, не вполне похожи на представителей принимающего общества, но в этом нет для них нового: и в стране исхода они были не такими, как другие. Они продолжают ценить тесные семейные отношения, поддерживают контакты с многочисленными родственниками и друзьями, ездят друг к другу в гости,



живут вместе или близко друг к другу. Однако есть и новое: молодежь уже стремится действовать самостоятельно и отдельно от родителей, молодые люди живут вместе, не вступая в брак, заводят детей позже, чем было принято. Среди их друзей представители и местных, и иммигрантов, и российские немцы, и последнее особенно удобно: общаешься по-немецки, но понимаешь всю культуру семьи, ее обычаи и традиции, музыку и праздники. Это второе, переходное поколение безусловно отличается от родителей, продолжая уважать их несмотря на их вкусы и ошибки в немецком.

#### **Список использованной литературы**

1. Менг, К., Протасова, Е.Ю. Языковая интеграция российских немцев в Германии // Известия Академии Наук. Серия литературы и языка, 2002. Т. 61. № 6. С. 29-40.
2. Meng K. Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien. Unter Mitarbeit von E. Protassova. Tübingen: Narr, 2001.
3. Менг, К., Протасова, Е.Ю. Языковая интеграция российских немцев в Германии: 20 лет спустя // Немцы в России: взгляд из провинции. Киров: ВятГГУ, 2012, 134-149.
4. Besters-Dilger, J., Schöller, U. Slavischer Sprachkontakt. Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, 2013. 142 S.
5. Rethage, W. Strukturelle Besonderheiten des Russischen in Deutschland. Kontaktlinguistische und soziolinguistische Aspekte. München: Sagner, 2012. 383 S.
6. Dietz, B., Holzappel, R. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund: Kinder in den Aussiedlerfamilien und in Asylbewerberfamilien – alleinstehende Kinderflüchtlinge. München: Sachverständigenkommission, 1999. 233 S.
7. Heinen U. Zuwanderung und Integration in der Bundesrepublik Deutschland // Informationen zur politischen Bildung – Aussiedler. Heft 267. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2000. S. 36-49.
8. Менг К., Протасова Е. Трансформация культурно-языкового самосознания российских немцев в Германии // Этнографическое обозрение, 2015, № 6, 13-25.
9. Meng K., Protassova E. Deutsch und Russisch: Herkunftssprachen in russlanddeutschen Aussiedlerfamilien. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, 2016. <http://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/4615>

**А. Я Минор**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

**УДК: 81.23**

### **ДИАЛЕКТЫ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ГЕРМАНИИ**

В статье рассматривается исторически обусловленное происхождение, а также функции диалектов и их эволюция в процессе коммуникации. Кроме того, исследуется современное состояние немецких диалектов.

**Ключевые слова:** диалект как средство коммуникации, историческое развитие немецких диалектов, диалекты в эпоху глобализации.

The article discusses the historically conditioned origin, and function of dialects and their evolution in the communication process. In addition, it explores the current state of the German dialects.

**Key words:** dialect as a medium of communication, the historical development of German dialects, dialects in the era of globalization.

В настоящее время нет стран, в которых национальный язык существовал бы в чистом виде. Даже в английском языке существует несколько его разновидностей. Какой же из них можно назвать настоящим, чистым английским языком? Британский, американский или индийский вариант английского? Можно с уверенностью полагать, что языки, на которых говорит большое количество человек, всегда имеют различные варианты. Так, в Германии на немецком языке говорят 82 миллиона человек и в каждом регионе имеются свои лингвистические, ландшафтные особенности. И можно с уверенностью сказать, что в каждом регионе Германии и в будущем сохранится свой оттенок произношения. Это имеет, прежде всего, психологические причины, так как диалект дает человеку тепло родного края, позволяет идентифицировать себя со своим языковым сообществом, в котором он чувствует себя уверенно, в котором он – равный среди равных. Особенно это явление становится актуальным сегодня, в эпоху глобализации, когда основная международная коммуникация протекает на английском языке. Глобализация нивелирует различия между людьми, делает их похожими друг на друга, в том числе и в плане коммуникации на английском языке, и со временем жить именно в этом стиле становится нелегко, ведь человек всегда стремится иметь свою индивидуальность, свою персональную идентичность. У человека возникает желание в чем-то проявить свою индивидуальность. И чаще всего именно родной диалект дает возможность компенсировать недостаток индивидуальности и проявить свою идентичность.

Основным социолингвистическим явлением, оказавшим влияние на современную диалектную картину в немецкоязычных странах, стало второе передвижение согласных. Во втором передвижении участвуют глухие и звонкие смычные согласные *p, t, k* и *b, d, g*. Передвижение общегерманских согласных произошло в древневерхненемецком языке, оно затронуло верхненемецкие и средненемецкие языковые области, на границе современных нижненемецких диалектов процесс передвижения остановился. Второе передвижение происходило в V–VII вв. н. э. в эпоху Великого переселения народов и образования варварских государств на территории бывшей Римской империи.

Первый этап сдвига касается глухих смычных [p, t, k], второй – ряда звонких смычных.

1. Общегерманские глухие смычные [p, t, k] между гласными или после гласных переходят в щелевые (спиранты) [f, s, h], которые могут быть

долгими или краткими. например: англ. *sleep, ship, let, eat, book* – нем. *schlafen, Schiff, lassen, essen, Buch*.

Глухие смычные [p, t, k] переходят в глухие аффрикаты [pf, z, kch] в начале слова, после согласных и в удвоении, например: англ.: *pound, ten, heart* – нем.: *Pfund, zehn, Herz*.

2. второй процесс коснулся звонких смычных [b, d, g]. Но последовательному переходу подверглось лишь [d > t]. Согласные [b, d] проходят сдвиг нерегулярно, поэтому их сдвиг мало отражается в немецком языке: англ. *daughter, day, old* – нем. *Tochter, Tag, alt*.

Северную часть Германии данное явление не затронуло. В результате данных процессов немецкий язык стал не только значительно отличаться от других германских языков, но и внутри языка возникли фонетические различия. К началу VII века на территории, заселенной немцами, образовалось три больших диалектных ландшафта, которые отличались, прежде всего, в области произношения указанных форм: нижненемецкие, средненемецкие и верхненемецкие диалекты. Эти три основные группы диалектов подразделяются, в свою очередь, на более мелкие региональные говоры, например, среди нижненемецких диалектов выделяются севернофризский, мекленбургский, вестфальский и другие. Кроме того, внутри каждой региональной группы можно выделить еще более мелкие группы диалектов с многочисленными говорами. Так, в швабском диалекте существует более десятка локальных говоров. Иногда диалекты отличаются друг от друга только темпом речи их носителей.

В XVI веке, с изобретением книгопечатания, издатели почувствовали острую необходимость унифицировать письменный немецкий язык с тем, чтобы издаваемые ими книги были понятны на всей территории Германии. Именно печатники приняли активное участие в создании местных письменных унифицированных языков.

Следующим этапом формирования национального немецкого языка стала деятельность Мартина Лютера. До Реформации все образованные люди того времени, а это были ученые, священники и монахи, пользовались латинским языком. С переводом Библии на немецкий язык ситуация изменилась. Лютер воспользовался своим родным диалектом – восточно-средненемецким, который, по его наблюдениям, уже к тому времени был свободен от явно выраженных региональных особенностей других диалектов, в частности от нижненемецких и верхненемецких диалектных форм и своеобразной диалектной лексики.

Язык Лютера стал быстро распространяться в Германии, причем не только в протестантских областях, но и в католических. Таким образом, со временем он стал основой немецкого национального языка. Однако до формирования единого национального немецкого языка было еще далеко. Феодалная раздробленность германских земель, наличие многочисленных границ тормозили его развитие. Лишь к концу XIX века после нескольких языковых конференций, когда были изданы первые орфографические

словари, можно говорить об определенных единых нормах немецкого языка, обязательных для всей Германии. Однако принятые языковые нормы действовали лишь в письменной речи официального языка. Подавляющее большинство населения еще в XIX веке продолжало использовать свои родные диалекты как основное средство общения.

В настоящее время на территории Германии насчитывается 16 больших диалектных групп, к которым в частности относятся баварский, алеманнский, верхне-саксонский, восточнофранкский, рейнско-франкский, вестфальский, восточно-вестфальский, бранденбургский и северо-нижнегерманский диалекты, которые в свою очередь имеют большие переходные зоны. Кроме того, сельское население говорит иначе, чем городское. Носителей диалекта можно встретить в любой социальной группе, в том числе среди людей с высшим образованием. Таким образом, знание и употребление диалекта не зависит от уровня образованности человека. Более того, современные немецкие диалекты переживают своеобразный ренессанс. Естественно в повседневном общении радиус коммуникации на диалектах в Германии сузился до приватной сферы, так как влияние стандартного языка через радио, телевидение и печатные СМИ все более усиливается. Но было бы неправильным предположить, что диалектам грозит вымирание. Правда, некоторые диалектные формы действительно исчезают, но в то же время в некоторых регионах люди до сих пор говорят так, как говорили сто лет назад, а в некоторых местах употребление диалектов даже усиливается. Так, на территории Баварии и Швабии практически исчезла диалектная лексема *brout*, и утвердилось нормированное обозначение хлеба – *Brot*. В Центральной Германии до настоящего времени сохраняется старая граница второго передвижения согласных: так, здесь по-прежнему говорят *dat* вместо *das*. А уже в десяти километрах южнее границы второго передвижения согласных на всех диалектах говорят *das*, как и много лет назад. В некоторых регионах влияние диалекта значительно усилилось за последнее время. Так, в Пфальце форма партиципа перфекта от глагола *bringen*, образуется не по правилам современной грамматики как *gebracht*, а *gebrung*. И эта форма все больше распространяется в этом регионе.

Следует заметить, что еще до недавнего времени считалось, что тот, кто говорит на диалекте, малообразован и относится к низшим социальным слоям. Сегодня диалекты символизируют уют, домашнюю атмосферу, ностальгию по прошлому. Язык ведь часть идентичности человека. Диалект выступает, с одной стороны, как объединяющая сила, как признак отнесенности к определенному сообществу и, с другой стороны, он играет роль маркера «свой – чужой» и отграничивает одно языковое сообщество от другого. Именно с этих позиций диалект часто сознательно используется в рекламе. Так, в рекламе пива диалект как бы сигнализирует, что данный продукт произведен здесь, на малой родине и, следовательно, имеет высокое качество. Например, в Кёльне из всех сортов пива охотнее всего заказывают марку кёльш местного производства. В предвыборных кампаниях политики

также часто пользуются местным диалектом особенно, когда проводят встречи с сельским населением, чтобы показать, что они свои, что данный кандидат один из них.

Во все времена, начиная с XVII века, в Германии не прекращались дискуссии о роли и функциях диалектов. К этому времени письменный литературный немецкий язык уже приобрел свою более или менее единую форму, даже Библия, изданная в Цюрихе, была написана на литературном языке, а диалект чаще всего рассматривался как испорченный язык. Особенно категорично отвергали диалект представители обществ по культуре языка, они требовали использовать литературный язык также в устной речи. Такую же цель поставил известный грамматист середины XVII века Юстус Георг Шоттелиус. Он утверждал, что диалекты не поддаются описанию и нормализации, что в плане грамматики и произношения они полностью выродились и пригодны лишь как поставщики слов в литературный язык. Таким образом определилась задача грамматистов того времени по поиску в диалектах слов, которые могли бы передать новое стилистическое значение или, на взгляд грамматистов, могли более точно передать значение какого-то понятия.

Кроме грамматистов, судьба диалектов интересовала также писателей и поэтов того времени. Так, Йен Пауль высказал мысль, что на литературном языке должны говорить высшие слои общества, а на диалектах – простолюдины. Гете и Шиллер не были так категоричны по отношению к диалектам. Они, безусловно, поддерживали создание и культуру литературного языка, однако считали диалекты душой народа, той стихией, в которой народ черпает жизненные силы. Г. Лёфлер подчеркивает, что современный немецкий язык является искусственно созданным языком, который возник как компромисс между различными немецкими диалектами на основе восточно-средне немецкого [Löffler 1990].

Многие ученые и писатели высказывают сегодня мысль о том, что диалекты вымирают, что им не место в глобализированном мире. Однако есть и иное мнение, что диалекты продолжают функционировать и развиваться. Так, например, Экарт Фрам, руководитель проекта «Язык в юго-западной Германии» в университете Тюбингена, в интервью немецкой журналистке Альве Герман подчеркивает, что предположение, что диалекты исчезнут, высказывались еще в XIX веке, когда появилась железная дорога и население стало более мобильным, когда стала наблюдаться активная миграция сельского населения в города в связи с развитием там промышленности. Фрам подчеркивает, что, естественно, многие понятия, связанные с сельской жизнью, постепенно исчезают в связи с их не востребованностью в современном урбанизированном обществе. В 70-е годы прошлого века многие родители считали, что диалект станет барьером для их детей при обучении в школе, и их дети получают меньше шансов сделать успешную карьеру, поэтому родители старались охранить детей от диалекта. Но суть человека такова, что именно в пожилом возрасте он стремится вернуться в свою родную стихию – в родной диалект. Таким образом, именно

дедушкам и бабушкам современное молодое поколение немцев обязано своим знанием родного диалекта. По мнению ученого, диалект исчезает тогда, когда исчезают партнеры по коммуникации, и на нем становится не с кем разговаривать.

Современные диалекты сохранили также свою способность к созданию новых слов. Новые слова образуются в диалектах постоянно. Так, когда в 60-е годы появились холодильники, швабы создали свое слово для обозначения данного предмета: *Gfriere*.

Чаще всего при создании новых слов носители диалекта пользуются имеющимся в литературном языке словами, но придают им свою, диалектно-окрашенную фонетическую форму. Так, из слова *Keilriemen* получилось *Keilriema*. Диалекты обладают богатой лексикой и таким качеством, как точность передачи смысла сказанного. Во многих диалектах существуют свои обозначения одного и того же предмета. Так, булочка (*Brötchen*) называется в швабском *Weckle*, в берлинском – *Schrippe*, а на Рейне и в Рейнланде – *das Brüdche*.

В зависимости от региона немецкие диалекты также по-разному звучат. Так, жители Рейнской области более спокойны и разговорчивы, более охотно вступают в контакт, чем берлинцы и все северяне.

Некоторые диалекты пользуются в Германии большей любовью и популярностью. Бытует мнение, что у носителей рейнских диалектов более мягкое и приятное звучание, в то время, как язык берлинцев более резок и категоричен.

Демографический институт в Алленсбахе в 1998 году провел репрезентативный опрос, согласно которому информанты назвали наиболее популярным и любимым баварский диалект. За ним следует нижненемецкий платт, последнее место долго удерживал швабский диалект, но после объединения Германии, на последнем месте неожиданно оказался саксонский диалект [<http://www.ifd-allensbach.de/studien-und-berichte/allensbacher-jahr-buecher.html>].

Но популярность и любовь не являются объективными критериями для качественных характеристик диалекта. Причина непопулярности какого-либо диалекта может иметь политический характер. И это как раз характерно для саксонского. Дело в том, что в ГДР саксонский диалект был распространенным разговорным языком, и связан с политическим строем в Восточной Германии. Именно по этой причине большинство жителей объединенной Германии попытались дистанцироваться от него.

Для сравнения коснемся кратко судьбы диалектов в Англии, где роль и функции диалектов сравнимы с Германией, но там нет такого количества локальных диалектов, как в Германии. Англия гораздо раньше, чем Германия стала централизованным государством. Кроме огромного влияния Оксфорда, характер языка во многом определяется языком Лондона. Германия имеет федеральное устройство, поэтому языковая политика определяется

отдельными федеральными землями, которые в плане языка независимы от столицы.

В настоящее время употребление диалекта снова становится тенденцией. Для всё большего количества людей становится характерной ситуация диглоссии, они говорят на национальном литературном языке и в зависимости от ситуации общения переходят на свой родной диалект. Таким образом, можно говорить о своеобразном ренессансе диалектов как средства коммуникации в Германии.

Диалект является культурным достоянием любого народа, он своеобразный домашний очаг для многих носителей данного языкового варианта немецкого языка. Диалект является также связующим звеном в современном мультикультурном и мультидиалектном языковом обществе в Германии. Сегодня на диалекте говорят не только пожилые, малообразованные и бедные, как это утверждалось раньше. Как раз в эпоху глобализации люди нуждаются в тепле и чувстве защищенности в своей родной стихии, в диалекте.

#### *Список использованной литературы*

1. Löffler, H. Probleme der Dialektologie. Eine Einführung, Darmstadt: Wiss. Buchges.1990.
2. <http://www.ifd-allensbach.de/studien-und-berichte/allensbacher-jahrbuecher.html>

**Б.Р. Могилевич**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 316.722**

## **АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК МЕХАНИЗМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

Глобализация обуславливает становление английского языка как глобального. Особое значение приобретает его конструктивная функция по созданию англоязычной глобальной социальной реальности. Существует необходимость защиты локальных языков как основных компонентов национальной идентичности.

**Ключевые слова:** глобализация, национальная идентичность, глобальные и локальные языки.

Globalization determines the global status of the English language. Its constructive function as a tool of creating the English speaking global social reality acquires a special importance. The necessity of protecting local languages as the components of national identity is quite urgent.

**Key words:** globalization, national identity, global and local languages.

Современное развитие языков под влиянием глобализации обусловлено следующими факторами:

- социально политическими трансформациями после Второй Мировой войны;
- коммуникативной (электронной) революцией;
- возрастанием роли СМИ;
- экономической глобализацией;
- европейской интеграцией.

Языковым следствием глобализации является становление английского языка в качестве глобального и распространение его по всему миру. Многократно возросло количество людей принимающих участие в социокультурном обмене, в работе различных неправительственных организаций и движений (движение “зеленых”, за равноправие и гражданские права и многих других). Значительно вырос уровень транснациональной миграции и экономических контактов. Основным механизмом функционирования этих процессов и движений на межличностном, межгрупповом и межгосударственном уровнях является английский язык. Причин получения английским языком статуса глобального действительно много и они, в основном, объективны [1]. Назовем только социальную власть Интернета. Тем не менее, глобальность распространения английского языка вызывает опасения в аспекте угрозы потери социокультурной и национально-этнической идентичности носителей других языков, что позволяет говорить о языковой манипуляции. Существуют разные точки зрения на эту проблему:

- английский язык является механизмом аккультурации, способствуя приобщению индивидов, групп и государств к достижению современной цивилизации – 85% научной информации в мире представлены на английском языке;
- “англизация” способствует размыванию языковых норм локальных языков, что приводит, в конечном итоге, к утере идентичности.

Русский язык до недавнего времени обслуживал все сферы человеческой жизнедеятельности его носителей – экономику, политику, образование, искусство, литературу, повседневную жизнь. В нем представлена обширная и развитая терминологическая система для всех областей гуманитарного и естественно-научного знания. Владение русским языком было обязательным для обучения в школе, вузе, аспирантуре, работе с научной и специальной литературой, а также, в производственной сфере. Система Академии наук СССР включала специальные институты – Всесоюзный институт научной и технической информации (ВИНИТИ) и Институт научной информации по общественным наукам (ИНИОН), осуществлявших, в частности, перевод и аннотирование зарубежной научной литературы. Падение “железного занавеса” и вхождение России в глобальное сообщество обозначило насущные потребности в широком доступе к научной литературе, большая часть которой написана на английском языке. Электронные средства связи, обеспечивая доступ к научным публикациям, также способствовали внедрению английского языка, прежде всего, в



систему образования и науки [2]. В качестве языка мирового общения английский язык в России выполняет следующие функции:

- коммуникативную (присутствующую всегда и везде);
- когнитивную (осуществление речемыслительных процессов, хранение и передача материальных и духовных достижений из поколения в поколение);
- регулятивную (выражение намерений адресанта по отношению к адресату в плане иллокуции и перлокуции);
- фатическую (установление контакта);
- эмоционально-оценочную (проявление отношения адресанта и адресата к содержанию информации).

В глобальном контексте представляется возможным говорить о реализации конструктивной функции английского языка (конструирование англоязычной социальной реальности с присущей ей спецификой). В связи с этим фактом возникает проблема нового аспекта межкультурной коммуникации – взаимодействие между защитниками локальных языков и проводниками глобальной культуры. Активное заимствование англицизмов и американизмов характерно для всех сфер жизнедеятельности в российской социальной реальности. Эти заимствования имеют целью обозначить высокий социальный статус, профессиональные успехи, степень владения информацией, престижность должности – *дисконт, эксклюзив, консалтинг, бренд, фьючерс*. Встречаются кальки по морфологическому англоязычному принципу: *имиджмейкер, шорт-лист, мастер-класс, бизнес-тур*; неправильное использование слов в силу несовпадения значений – “индивидуальная и групповая идентичность” означает отличительные особенности индивида и группы (в русском языке “идентичность” означает “полное совпадение”, а английское “identity” имеет дополнительное значение – “индивидуальность”) [3]. В качестве позитивного примера влияния английского языка можно отметить следующий факт – развитые жанры официально-делового стиля в английском языке, в частности, жанра делового письма с обилием форм вежливости внес позитивные аспекты в сферу деловой коммуникации на русском языке.

Многие исследователи придерживаются мнения, что английский язык подобно своим предшественникам – другим языкам международного общения – постепенно теряет свое господствующее положение в связи изменением социокультурной ситуации в глобальном масштабе. Однозначного ответа пока не найдено. Выход из положения видится, прежде всего, в создании социальных институтов по защите локальных языков на государственном уровне, что требует политического желания и воли. С другой стороны, взаимообогащение культур и языков, другими словами, успешная межкультурная коммуникация в глобальном масштабе, способствует выживанию человечества.

### *Список использованной литературы*

1. Могилевич Б.Р. Социально политический дискурс языка в контексте межкультурной коммуникации. Саратов: ООО Изд-во «Научная книга», 2007, С. 139
2. Крючкова Т.Б. Русский и английский языки в сфере российской науки в условиях глобализации// В кн. Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты: Ежегодник. Теории истины. Язык в контексте глобализации/ РАН. ИНИОН. Центр гуманист. нуч.-информ. исслед. М., 2005.– С. 111
3. Кулинич М.А. Социальная власть английского языка в российском национальном сознании (по материалам русских периодических изданий)//Эссе о социальной власти языка.– Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001.– С. 93

**Ю.Н. Мухина**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'372**

## **CONSTRUCTION OF THE CONTENT SPACE OF LEXICALLY MODIFIED IDIOMS**

На основе Теории метафоры и метонимии и Теории концептуальной интеграции создается модель содержательного пространства идиомы, подвергшейся трансформации на лексическом уровне. В рамках данной статьи трансформации на лексическом уровне рассматриваются в их связи с изменениями смыслового пространства идиомы, созданной для определенного художественного контекста.

**Ключевые слова:** идиома, метафора, ментальное пространство, лексические трансформации.

Taking the Theory of Metaphor and Metonymy and Conceptual Integration Theory as the methodological background this paper aims at the creating of the meaning construction model of lexically modified idioms. Lexical modifications are seen as violations of a conventional form of idioms in respect to the quality of interchangeable constituents. Modifications considered in the article are absolutely intentional and come from works of literature.

**Key words:** idiom, metaphor, mental space, lexical modification.

The research of idioms within cognitive linguistic framework has been very fruitful in the last years. Nevertheless, the fact that idioms are subject of quite a considerable number of research works certain questions are not finally decided. First, linguistics still lacks a universal and generally accepted list of language phenomena that might fall under the heading 'idiom'. The term 'idiom' is used to refer to two different phenomena. It is applied to the expressions whose idiomaticity is semantic with '*bury one's head in the sand*' or '*pull someone's leg*' as prototypical members. A. Langlotz describes them as complex symbols with specific formal, semantic, pragmatic and sociolinguistic characteristics [Langlotz 2006: 3]. Idiomaticity of the other group of expressions has a formal character and is more or less equated with fixedness of form. The group comprises the

expressions like *'by and large'*, *'for better or for worse'* [Fillmore 1988]. They lack imagery component and, as a result, metaphorical background.

Second, the mechanism of meaning construction in idioms and other instances of figurative language is still imperfect and the techniques used in this sphere can be applied to a limited group of expressions; the expressions with semantic rather than formal idiomaticity, to be exact. These techniques are based on such prominent theories as Theory of Metaphor and Metonymy [Lakoff 2003] and Mental Space Theory and Conceptual Integration Theory [Fauconnier 2002]. In their attempts to make the system intended to explain inner structure of idioms clear researchers tend to establish universalities across languages and cultures. Dobrovol'skij and Piirainen challenge the postulates of the Cognitive Theory of Metaphor as proposed by G. Lakoff and M. Johnson arguing that despite claims that many conceptual metaphors are universal, many are indeed based on historical knowledge that, although perhaps not valid any longer, still contributes to the interpretation (cited in [Omazić 2005]). The Theory of Metaphor thus is sufficient and linguistically relevant to a certain extent only.

The theoretical framework for meaning construction processes in such idioms can be provided by The Conceptual Integration Theory or Blending Theory [Fauconnier 2002] that rests on the idea of mental spaces which are connected to each other in a system, a sort of scenario perceived by language users. Mental spaces comprise concepts relevant to different aspects of the scenario and the correspondence between the spaces realised through cross-space mappings contributes to the explanation of how language users might encode information on a referential level.

In this paper the term 'idiom' is used in the broad sense and covers a wide range of language phenomena that are syntactically, morphologically and lexically restricted irrespective of the type of idiomaticity. Yet, in the primary focus of the research are expressions with imagery component and with different degrees of content transparency that are intentionally modified by fiction writers. Idiomatic units, though they are collocationally restricted and their constituents cannot be replaced by other lexical items can still undergo formal changes. The claim of this paper is to prove that lexically modified idioms can retain their metaphorical nature/original idiomaticity, be recognized by language users and still be treated as idioms. Such recognition becomes possible particularly due to conventionality and typicality of the knowledge underlying the newly coined lexical item semantic structure, the factor viewed by T.N. Aleksandrova as leading for decoding word meaning [Александрова 2015:14].

Modification of linguistic units, generally defined as deviation of the familiar form, is characteristic of all language levels from phonetics and spelling to grammar (both morphology and syntax) as well as stylistics. Here are just a few examples: *a Santa Claws outfits* (a Santa Claus outfits for a cat); *Russian Olive Marks* (Russian oligarchs), *dogknapping* [Colgan 2007a], *Once upon a crime* (the title of the film), *womanthrope* [Wilde 1979].

Empirically it is possible to point out two common types of changes in the formal structure of an idiom: lexical and syntactic. Both types of changes might

result in the semantic transformation of the idiom content. The present paper explores lexically modified idioms and the circumstances in which changes of the kind do not affect idiomaticity. In the focus are the so-called ‘individual idioms’ rather than idioms changing over time, i.e. conventional idioms modified for the purposes of a new context.

Lexical changes bring along differences in the number and quality of the idiom constituents. The number of constituent words in an idiom can be changed by means of introduction of a new component and reduction of the idiom structure. Major modifications deal with introducing new component/components into the conventional idiom. Such a violation of the principle of frozenness does not lead to difficulties in recognising and understanding the idiom by language users, since there is a strong connection between the conventional idiom and its lexically enriched variant. The contrary – the reduction of the idiom structure – is a less common type of the idiom modification. However, recognition of the idiom modified in such a way requires a considerable degree of language competence. Idioms with transparent content are modified by means of reduction most effectively.

Changes in the quality of idiom components are evidently accompanied by regular changes in the meaning of idioms. The quantitative shape of the idiom remains unaffected whereas its content deals with the appearance of a new meaning or shades of meaning. From the perspective of the target and source components of the modified idiom it is interesting to trace the semantic relationship between them. In general terms this relationship can be described as semantic likeness and semantic unlikeness.

Let us consider modelling of a content space of a lexically modified idiom in which the source and the target interchangeable components relate to each other as semantically alike entities (*a real kettle of fish* → *a real teapot of fish*). Special attention is paid to various transformations that take place in conceptual integration networks of the conventional and modified idioms, whereas the secondary focus is on the contextual environment in which modified idioms obtain ironic colouring.

For the purposes of this article the conceptual integration network of each lexically modified idiom is expanded to include more than just two spaces (input domains) belonging to the conventional idiom and its modification respectively. As meaning construction, in general, and meaning construction of idioms, in particular, taps into some deep-seated cognitive patterns the structure of the idiom conceptual network might comprise individual, culture-specific and universal mental spaces or layers. These are regions of the conceptual space of the idiom that contain specific kinds of information.

There may be more than one individual domain each corresponding to an individual participating in the meaning construction practice (the author of the modified idiom, the researcher constructing the network, the reader aware of the modification, the reader unaware of the modification – and the list is not exhaustive). The conceptual integration network of modified idioms suggested here will include one individual space based on the idea about what might be true

or what message might the author intend to deliver modifying an idiom in this or that way.

The culture-specific domain contains the information specific to the idiom, namely its origin, history and changes in meaning within the English speaking culture. It might be considered ‘the ground floor’ for the meaning construction, since it is the historical background that gives birth to initial bundles of figuration. In fact, it sanctions the use of the source domain language and inference patterns for target domain concepts.

The universal mental space is structured by the information understood by native speakers as well as by non-native speakers and realized lexically or conceptually. It deals with universal cognitive abilities, for instance, the ability to distinguish between two objects, or to identify an object by certain features. Thus, the universal space is structured by the information based on the so called common-sense knowledge.

The starting point of any sort of analysis (the analysis of idioms included) is the surface form of a word, phrase, construction or text under study. This is so, for recognizing the metaphorical nature requires the co-construal of very different conceptions, the literal sense of the idiom and its figurative value. Let us consider the following example.

*She [Lizzie] put the kettle on for tea. Penny was sitting glumly at the table, completely deflated and most of the way through a pint of water.*

*‘My head hurts,’ she said.*

*‘Don’t take drugs,’ said Georges.*

*‘It was an accident,’ said Penny. ‘My nose fell on them.’*

*Georges shook his head. ‘You girls are a real teapot of fish.’ [Colgan 2007b].*

In the lexically modified idiom ‘*a real teapot of fish*’ the source and target constituents are in semantic relation of likeness realized through contextual synonymy.

The analysis begins with what we see and/or hear, the obvious and easily perceived. In ‘*real kettle of fish*’ this obvious and easily understood component of the on-surface literal combination is *kettle of fish*. In other words, the literal scene conveyed by the construction refers to a certain type of container filled with fish; in this particular phrase the complex scene belongs to the domain of cooking food.

Many metaphors are based on historical knowledge that, although not valid any longer, still contributes to the interpretation. This historical knowledge enters the culture-specific mental space. Originally (before 18<sup>th</sup> century) *kettle* was used to denote any type of container for boiling water, presumably on fire, as this what the humanity of those times was mostly acquainted with for the purposes of the kind. The domain of *kettle* then rests on the following bundles: container, water, boiling, and fire. This background mental space is modified as the phrase ‘*kettle of fish*’ comes into existence in mid 18<sup>th</sup>. It is listed by several reference works as dating from 1745, although the earliest actual citation of the term in print that can be found is in Thomas Newte's *A tour in England and Scotland in 1785* [<http://www.phrases.org.uk/meanings/kettle-of-fish.html>]. It referred to a rural

feast with its main course of salmon prepared in boiling water in a kettle. The new mental space with its bundles container, water, boiling, fire, feast, cooking and fish appears from the transformation of the original domain 'kettle' by means of enriching, that is adding new properties. As '*kettle of fish*' acquires certain degree of idiomaticity and involves a different, more abstract conceptualisation, other bundles appear that result in the new shape of the space. There are no precise data as to how '*kettle of fish*' began to mean the situation of confusion, but one of the versions suggested at [<http://www.phrases.org.uk/meanings/kettle-of-fish.html>] claims that it all started as the confusion of bones, head and skin left after the fish has been eaten. The supposition gives birth to another hypothetical mental space with the bundles fish, feast and confusion. At this hypothetical stage, which nevertheless has the right to exist, the idea of confusion is first introduced into the mental space '*kettle of fish*'. Moreover, it forms the basis for further idiomatic nature of the phrase. Idiomaticity steps out of the physical confusion seen as disordered mixture of physical objects and reaches confusion related to mind or soul, mental confusion dealing with not understanding of what is happening. The mental space is transformed by means of cutting away unwanted or unnecessary components. The linking component *confusion* forms the base for the new, idiomatic mental space with the conceptual metaphor 'situation is container' in which confusion is seen as situation containing single events. In this case we deal with the context independent meaning of 'kettle of fish', though it should be borne in mind that context independence in relation to idioms is conditional. What is meant by context independence is the ability to function in a number of typical contexts. In contrast, there might be a specific context in which one and the same idiom obtains certain colouring, for instance ironical.

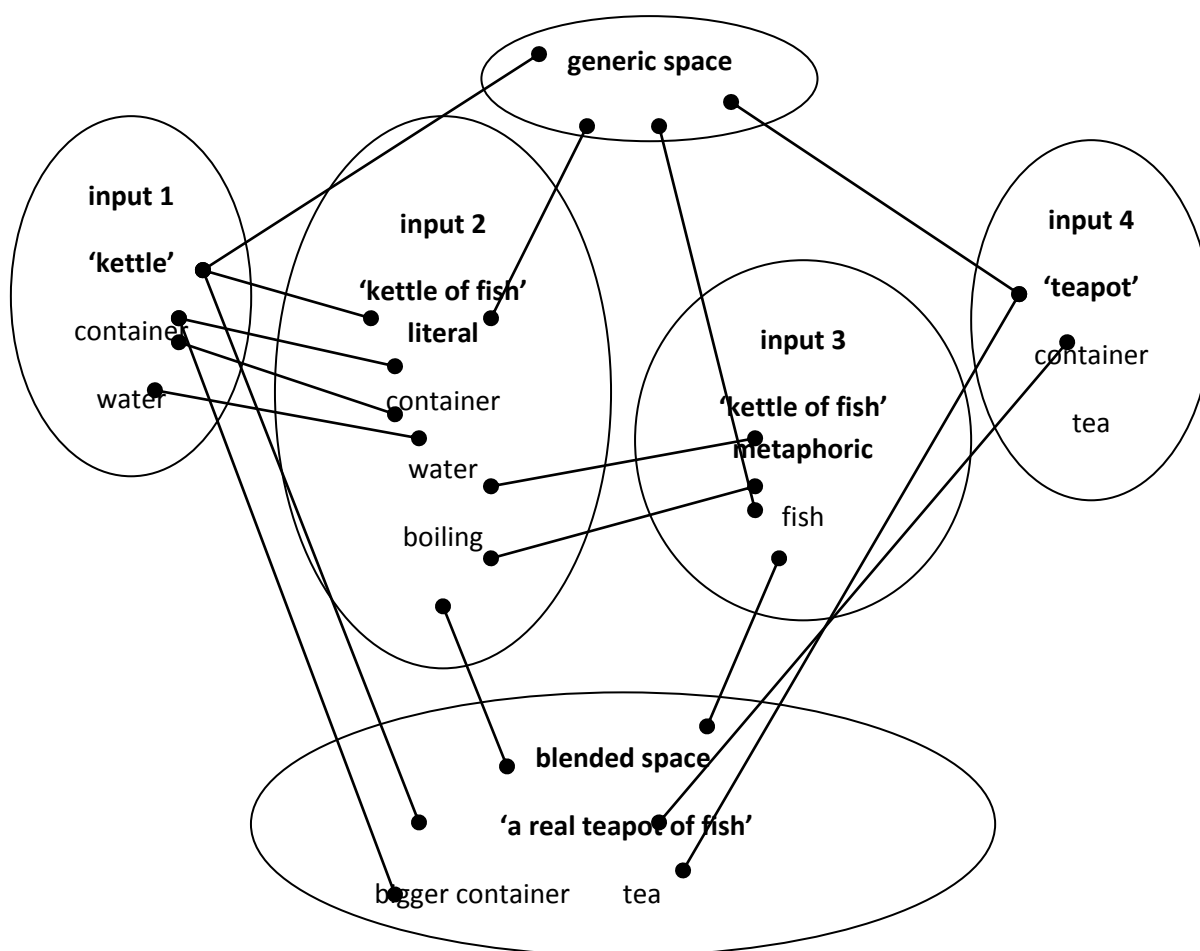
There is a partial cross-space mapping between the input spaces, connecting container, water, boiling and fire in input 1 and input 2 and fish and feast in input 2 and input 3. What all the inputs have in common is container which literal or metaphoric nature is not specified. There is no 'problem' in the generic space or in the inputs, but there is 'problem' in the blend.

In most contexts the studied mental space exists without any considerable changes and the idiom is formally and conceptually identical to the meaning found in the dictionary. Nevertheless, this mental space is apt to transform, both formally and conceptually, when framed in the individual context. It should be explained here that for the purposes of this particular paper formal and conceptual transformations refer to changes in the visual and/or audio outlines of the lexical unit and semantic changes in its content. The illustration cited above clearly shows the existence of the phenomenon.

Formally '*kettle of fish*' is changed into an alternative lexical pattern '*teapot of fish*', construed for the local understanding, that is we deal with the changes in the visual and audio outline of the idiom, though grammatically such a change makes no difference. Like all nouns *kettle* and *teapot* prototypically profile a thing. Though they do not designate a conceptual type and refer to a specific container-entity each, they still capture this ability to contain liquid substance. Both nouns categorise the given conceptual entity as belonging to a type of potential referents.

What makes it possible to trace the difference between *'kettle of fish'* and *'teapot of fish'* is the shift of the focus of attention or evaluation of the whole situation. Along with other properties of idioms focus of evaluation (FOE) is one of the most noticeable. FOE of the idiom *'a real kettle of fish'* is on the container that is lexically expressed in 'kettle' and 'teapot'. It is possible even for a non-native speaker to make proper inference of the passage cited above, in which *'you girls are a real teapot of fish'* refers to the prototypical *'real kettle of fish'*. The similarity of meaning between input domains does not create totally different effects in the blended mental space expressed in *'a real teapot of fish'*, firstly, due to the images of both types of containers that are perceived, remembered and understood by the interlocutors. Secondly, this is possible due to the semantic relationship between the nouns 'kettle' and 'teapot' that we know from 'common sense'. According to Longman Dictionary of Contemporary English, *kettle* is a metal or plastic container with a lid, a handle, and a spout, used to boil water, whereas *teapot* is a container used for making and serving tea, which has a handle and a spout [LDCE 1999].

In the blended space of the modified idiom the conventional idiom frame is recycled and furnished with a new element. The newly coined blended space inherits the difference in size of the container and its functions. The emergent structure in the blended space inherits the idiom structure from input 3 and the lexical projection (teapot) from input 4. At the same time the blend inherits meaning elements from all the inputs. See Fig. 1



In the actual discourse, the discourse of the novel, the literal scene of the idiom is mapped onto the target conceptualization and establishes literal reference. Since there is strong relation between the literal scene and the idiomatic meaning, this conceptual background is activated and evoked in the usage event, i.e. the communication between the characters. The change of the FOE (kettle → teapot) can be considered the starting point of the evaluation change (greater trouble → minor trouble) that forms the basis for the individual layer of the space. Thus, the blend acquires additional bundles, not present in the inputs and the generic space. They are greater problems and minor problems.

However, the peculiarity of the context and the fact that the modified idiom '*a real teapot of fish*' is used ironically (for it is doubtful that a sensible grown-up can treat the case of taking drugs as 'minor trouble') result in further transformation of the mental space of the idiom. The semantic shift in the meaning of ironically used words and phrases is based on the discrepancy in the literal and the implied meanings. The discrepancy is, in fact, the opposition of what is said and what is meant by this. Evidently, in the ironic context the shift of the FOE from kettle to teapot is followed by another shift in the opposite direction. The study of a further shift caused by the specific context is one of the perspectives of the present investigation.

The analysis of the lexically modified English idioms in which the source and the target interchangeable components are in semantic relations of likeness shows the complexity of mental spaces and cross-space mappings between the domains. This complexity is the result of the idiom content structure based on the idea of conceptual integration, on the one hand, and the transformation of the mental space of the modified idiom caused by the substitution of one of its constituents, on the other hand. Detailed research into how lexically modified idioms work is backed by the underlying assumption that the mental space of the idiom is composed of the universal, culture-specific and individual domains structured by the information based on common cognitive abilities, cognitive patterns specific to the English history and culture and individual cognitive patterns respectively. Construction of the individual space might be expanded in specific contextual circumstances, namely, ironic in which the shift of the focus of attention/evaluation of the idiom is accompanied by the shift in the inner structure of both the conventional and the modified idiom.

### **References**

1. Langlotz A. Idiomatic Creativity: a cognitive linguistic model of idiom-representation and idiom variation in English. Amsterdam, 2006, 326p.
2. Fillmore C., Kay P., O'Connor M. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of 'let alone'. *Language*, 1988, no. 64, pp. 501-538
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, 2003, 256p.
4. Fauconnier G., Turner M. Conceptual integration networks. Expanded Web-version. <http://www.markturner.org/cin.web/cin.html>
5. Omazić M. Cognitive linguistic theories in phraseology. *Linguistics*, issue: 6.12 / 2005, pp 37-56, on [www.ceeol.com](http://www.ceeol.com).



6. Александрова, Т.Н. Cognitive perspective in the study of semantic adaptation of English borrowings to the Russian language and cultural reality // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VII Международной конференции. 2015. С. 12-18.
7. Colgan J. Operation 'Sunshine'. London, 2007, 320p.
8. Wilde O. The Importance of being Earnest. Selections from O.Wilde. Volume 2. Moscow, 1979, pp. 7-94
9. Colgan J. West End Girls. London, 2007, 336p.
10. Kettle of fish. Meaning <http://www.phrases.org.uk/meanings/kettle-of-fish.html>
11. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, 1999, 1668p.

**Н.А. Мясникова**

*МАОУ «Гимназия №1*

*Октябрьского района г. Саратова»*

**Н.Л. Крякина**

*Московский государственный университет*

*имени М.В. Ломоносова*

**УДК: 82-32**

### **THE NOVEL “NINETEEN MINUTES” BY JODI PICOULT: PECULIARITIES OF THE XXI CENTURY PROSE**

Данная статья является обобщением опыта текстового анализа романа, ярко отражающего современные социальные проблемы (насилие, непонимание в семье, отношения между подростками). Авторы выделяют следующие характерные черты прозы 21 века: психологический подход к персонажам, документальный характер повествования, частая смена эпизодов подобно киносценарию. Лингвистическими особенностями авторского стиля являются обилие фразовых глаголов и словообразование глаголов по методу конверсии.

**Ключевые слова:** социальные проблемы, психологический подход, документальность повествования, частая смена эпизодов, фразовые глаголы, конверсия.

This article summarizes results of text analysis of the novel reflecting such modern social problems as violence, family misunderstanding, teenagers' relations. The authors single out the following characteristic features of the 21<sup>st</sup> century prose: psychological approach to the characters, documentary narration, script-like frequent replacement of episodes. Plenty of phrasal verbs and cases of conversion are linguistic peculiarities of the author's style.

**Key words:** social problems, psychological approach, documentary narration, frequent replacement of episodes, phrasal verbs, conversion.

Teachers of the English language face the problem of choosing authentic language material suitable for modern students' classes. The novel "Nineteen Minutes" by Jodi Picoult meets all the necessary requirements. It was published in 2007 and it covers events typical for the last decade. Attention of the authors is concentrated on shooting at high school: both the shooter and his victims are teenagers. So it will be easy for the students to understand problems of their contemporaries. As the novel deals with the crime committed at school, its analysis

may be useful for students of law, psychological and pedagogical professions, the same as high school students of gymnasias and lyceums.

The plot of the novel includes a chain of events which began on March 6, 2007 and lasted for a year till March 6, 2008. A senior student Peter Houghton, who was regularly suggested to peer pressure of his classmates, brought four guns to school. He shot ten people in nineteen minutes. It is the first key scene of the novel. Alex Cormier, a judge, was charged with the Peter's lawsuit. Her daughter, Josie, who was Peter's classmate, was a witness of the crime (and as it will be seen later, she was also an accomplice of it). That is why Alex should find a balance between mother's feelings and responsibility of a judge.

The second key scene of the plot is the episode of the court. It is connected with the episode of shooting by the process of investigation. After passing the sentence of the court Josie went to jail. Peter Houghton committed suicide a month later.

The author of the novel describes her characters giving psychological explanation of their behavior and emotional state.

Alex Cormier is a judge, a woman with excellent manners, she values her reputation very much. Her mother died when Alex was five, and the girl was brought up only by her father in the atmosphere of great estrangement. It explains why Alex is unable to make close relations in her own family even being an adult. The same as her father, she is a single parent. She loves her daughter but cannot show this to her.

Peter Houghton is a senior school student, a victim of bullying at school. Shooting became a symbol of his revenge to his classmates. Peter was in the position of the unloved second child in his family even after his elder brother's death. He had no close relations with his parents.

Josie Cormier is a Peter's coeval, his best friend in the past, Alex's daughter. The image of Josie is an image of a typical teenager who is looking for her place in the family and school. Josie has got used to mask her feelings so much that she does not recognize what is happening in her inner world in fact.

As for the composition, it is complicated being filled with retrospective episodes. They describe the families of Cormiers and the Houghtons before the school tragedy. The episodes of the past show characters in different periods of their lifetime. The episodes of the present show different characters activity at the same moment. Some episodes are dedicated to several characters and some depict only one. Thus, retrospective aspect in the composition let the readers follow the development of characters' relations and understand psychological motives of their present behavior. The author traces the lifetime of three main characters from their very childhood. The episodes of Peter's life describe bullying at school and preparation for the crime. In the parts of the novel devoted to Josie the author shows her attempts to find her place in the school company and decide who she is. This psychological problem of self-identification is typical for any teenager. The scenes from Alex's lifetime display court sessions and relations with Josie.

The novel is created as a film scenario due to its composition. Such quick replacement of episodes makes the novel not monotonous, it keeps the reader's attention. The whole picture of events is created by the end of the novel.

The novel depicts people, their relations and activities vividly and realistically. Jodi Picoult put her characters in real life situations which are close practically to every person. All of us were born, went or go to school, young people make friends and date, quarrel with parents, and so on. The novel "Nineteen Minutes" reflects the real problems of the 21<sup>st</sup> century, such as family misunderstanding, violence in everyday life and protest against it, influence of the profession on human behavior, problem of moral judging and blaming, self-identification of teenagers. The novel reveals such eternal modern problems as choice between lying and telling the truth, life and death. The novel makes readers think about such eternal moral values as love and happiness, friendship and respect, truth and honesty.

To determine some linguistic peculiarities of the novel the most frequently used words of the text were found. The word "truth" does not appear very often, but we can find it in the key episodes. For example, it is repeated a lot in the scene of court trial. That is why "truth" may be considered as the key word of the text.

This word has two meanings in the novel. Firstly, every character has his/her own truth – a secret which is to be revealed at the end of the novel. Josie said: "*I loved Matt. And I hated him. I hated myself for loving him*" as the description of her emotional state which caused her spontaneous shooting of her ex-boyfriend. This phrase reflects her inner world which combines longing for love and protest against violence. Peter's truth is his inability to stop being bullied in a humane way. Alex's truth is discovered when the readers learn about her childhood. Truth about Matt is in his cruelty covered with fake strength.

Secondly, truth is the real picture of the committed crime. Webster's New World Dictionary gives one more definition of the word "true" as "in accordance with fact, that agrees with reality". This meaning is connected with the plot of the novel, mainly with investigation and court.

Every book has its own world with its own time and space. The concept of time is very important for the author. "Nineteen Minutes" as the symbol of the crime is the title of Jodi Picoult's book. Repetition of different words denoting time is typical for this novel. This group includes such words as: "*nineteen minutes*", "*moment*", "*minute*", "*hour*", "*day*", "*weekend*", "*month*", "*year*", "*forever*", "*late*", "*later*". Their usage makes the narration close to documentary, very true to life.

Juridical terminology dominates in the novel, because it describes the process of investigation and court procedure. This group includes words denoting professions in the sphere of law (*a judge, a prosecutor, a bailiff, a public defender, a detective, an attorney*) and juridical terms (*court, superior court, courtroom, arraignments, witness, docket, trail, defendant, jury, justice, legal system, victim, evidence, premeditation*). Usage of such words is similar to the group "Time", because they also create the atmosphere of real life and make an effect of documentary style.

The text of the novel contains many verbs which were formed with the help of conversion from nouns and adjectives. According to Wikipedia, conversion is “the creation of a word from an existing word without any change in form”. For example, “*Josie parroted her mother*”, “*Patrick cornered*”, “*Matt will be benched by coach during the hockey match*”, “*Alex anchored a knot of her hair on her neck*”. In such a way the author makes sense of words more vivid and expressive. Thus these verbs may be regarded as one of the features of the modern prose.

The text of the novel is filled with a huge amount of phrasal verbs. For example, “*Matt called out*”, “*the verdict was handed down*”, “*Jordan sought out Selena*”, “*if the case ever went up*”, “*she’d come to pick her (Josie) up*”, and so on. They make the style of the narration very up-to-date and close to everyday speech. These phrasal verbs create such an effect that the readers are in the world of the book, they take the characters as living beings, practically their neighbors.

It is obvious that peculiarities of modern prose supply rich material for students of different faculties learning English as a foreign language. Episodes describing the court trial, juridical terminology are useful for students of Law. Those studying Sociology can discuss social problems concerning family, school and community. Psychology students can be interested in characters’ emotions and causes of their behavior. Future teachers can talk over the school reality with possible bullying and peer pressure of teenagers. And of course, students of Philology and Journalism can use “*Nineteen Minutes*” by Jodi Picoult to study stylistic aspects, vocabulary and grammar of the modern prose.

#### **Список использованной литературы:**

1. Jodi Picoult, *Nineteen Minutes*, Atria, 2007
2. Webster’s New World Dictionary of American English, Third College Edition, 1988. Webster’s New World Dictionaries.
3. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Джоди\\_Пиколт](http://ru.wikipedia.org/wiki/Джоди_Пиколт)
4. <http://www.jodipicoult.com>
5. Verb conversion: [http://en.wikipedia.org/wiki/Conversion\\_\(word\\_formation\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Conversion_(word_formation))

**Е.А. Полякевич**

**Г.А. Никитина**

*Саратовский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81’44: 821**

### **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СКАЗКИ ФРЭНКА БАУМА «THE GREAT WIZARD OF OZ» И СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ А.М. ВОЛКОВА «ВОЛШЕБНИК ИЗУМРУДНОГО ГОРОДА»**

В статье рассматривается понятие «лингвостилистический анализ художественного текста», истоки его формирования и материал, служащий основой для проведения данного

вида анализа. Приводятся результаты исследования сказочной повести А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» и сказки Фрэнка Баума «The Wonderful Wizard of Oz». Делается вывод о характерных особенностях произведений, выявленных в рамках лингвостилистического анализа.

**Ключевые слова:** лингвостилистический анализ художественного произведения, синтаксические, стилистические, лексические и изобразительные средства выразительности.

The article centres around the definition of the notion «linguostylistic analysis», considers its sources and the material used for this particular kind of analysis. The authors present the results of the comparative analysis of two identical fairy-tales: the English story «The Wonderful Wizard of Oz» by Frank Baum and the Russian one «The Wizard of the Emerald City» by A.M. Volkov.

**Key words:** linguostylistic analysis of a work of fiction, syntactic, stylistic, lexical and figurative means of expression.

Чтение художественной литературы всегда несло в себе несколько функций. Очевидно, что знакомясь с тем или иным произведением, мы не только и не столько стремимся получить какую-то информацию. Чаще всего мы ищем в книгах то, что может нас заинтересовать. Мы получаем удовольствие от интересного, захватывающего сюжета, мы ищем ответы на волнующие нас вопросы. Однако, не понимая авторского замысла, заложенного в произведении, мы не можем удовлетворить чтением ни одну из своих потребностей. Последнее, вместе с тем, не всегда бывает легкой задачей. Недаром, литературное произведение часто сравнивают с айсбергом: лишь десятая его часть находится над водой, то есть доступна для читательского понимания, а остальная его часть скрыта под толщами вод. Читателю придется хорошо потрудиться, прежде чем добраться до авторского замысла, понять все глубокие истины, заложенные им, ответить на все заданные в книге вопросы.

Для того чтобы правильно декодировать авторский замысел и до конца понять прочитанное, существуют различные виды анализа художественных литературных произведений: культурологический, литературоведческий, синтаксический, фонетический и многие другие. Лингвостилистический анализ художественного произведения является «самым молодым» и пока не до конца изученным из них, что представляет собой определенную ценность для дальнейших научных изысканий, связанных с данным понятием.

С практической точки зрения лингвостилистический анализ художественного произведения представляется крайне важным для литературоведения и языкознания. Не каждый читатель-обыватель в состоянии добраться до всех скрытых частей «айсберга». Именно эти сферы науки призваны помочь нам разобраться с поставленной задачей.

Вместе с тем, для исследователя-филолога актуальной на сегодняшний день становится задача сравнения способов создания выразительности в разных языках. Жизнь и развитие современного мирового сообщества основаны на взаимообмене между нациями, который происходит как на языковом, так и на более глобальном культурном уровне. Значительное

количество исследований посвящено межкультурной коммуникации, глобализации и т.п. Интересны вопросы, связанные с особенностями восприятия тех или иных лингвокультурных ценностей и стереотипов представителями разных культур и носителями разных языков. Не менее интересны проблемы выбора авторами художественных произведений лингвостилистических средств для передачи тех или иных лингвокультурных особенностей и морально-этических норм описываемого в произведении общества. В данной статье предлагаются результаты сравнительного лингвостилистического анализа двух похожих произведений – сказки Фрэнка Баума «The Wonderful Wizard of Oz» и русскоязычной сказочной повести А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города».

Лингвостилистический анализ определяется в стилистическом энциклопедическом словаре русского языка как «подробный и тщательный анализ роли и функций языковых средств разных уровней в организации и выражении идейно-тематического содержания произведения» [1]. Начало формирования лингвостилистического анализа художественного текста было заложено великим русским лингвистом Л.В. Щербой в его работе "Опыты лингвистического толкования стихотворений". Л.В. Щерба полагал, что для полного и конструктивного анализа любого художественного произведения недостаточно разобрать его только с точки зрения его историко-культурной значимости или историко-литературной, важным является подробнейший и тщательный анализ языковых средств и особенностей, использованных в самом произведении. Только тогда можно добраться до авторского замысла и в полной мере понять то или иное художественное произведение [Щерба 1957].

Важно отметить, что после выхода в свет работы Л.В. Щербы в 60-х годах прошлого века отмечается повышенный интерес к исследованию понятия лингвостилистического анализа художественного произведения. Многие научные исследования были посвящены изучению данного вопроса, например, работы Л.Г. Барласа, В.П. Вомперского, А.И. Горшкова, С.Г. Ильенко, Е.В. Капацинской, В.И. Кодухова, Н.А. Купиной, А.Н. Кожина, Л.Ю. Максимова, Л.А. Новикова, В.В. Одинцова, Л.Ф. Тарасова, Н.М. Шанского и др. [1].

Лингвостилистический анализ по своему определению включает в себя исследование тех средств языка, которые автор применяет для решения задачи создания выразительного и значимого текста. Построение основной идейной линии произведения, постановка и поиск ответов на наиболее актуальные вопросы данного художественного произведения, передача авторского отношения к героям и ситуациям, создание образности текста и многое другое – все это связано с определенным набором языковых средств всех уровней, особенностями их сочетания и взаимодействия в каркасе текста, так что именно в структуре целостной картины они играют ту роль, которую задумал для них автор произведения. Таким образом, лингвостилистический анализ этих средств позволяет вывести определенные

закономерности, в соответствии с которыми выстраивается авторский идиостиль. При этом материалом для данного вида анализа служат:

- 1) архаизмы и историзмы;
- 2) непонятные факты поэтической символики;
- 3) незнакомые или малознакомые читателю диалектизмы, профессионализмы, арготизмы, жаргонизмы и термины;
- 4) особенности писательского словоупотребления: индивидуально-авторские языковые инновации;
- 5) ключевые слова;
- 6) тропы;
- 7) особенности синтаксиса;
- 8) своеобразии композиции;
- 9) специфика употребления и сцепления друг с другом нейтральных и стилистически значимых (экспрессивных) языковых элементов и структур;
- 10) особенности языковой организации подтекста;
- 11) особенности выбора и организации языкового материала в его частностях и целостности – речевая системность;
- 12) взаимосвязь языкового и смыслового уровней текста с точки зрения полноты выражения авторской концепции и др.» [Шанский 1990].

В данной работе представлены результаты по сравнительному анализу употребления различных средств выразительности авторами двух идентичных сказок – русскоязычной и англоязычной.

Выбор сказочного повествования в качестве материала для анализа обусловлен тем, что сказка в философском понимании рассматривается как феномен культуры, в котором отражается мировоззрение, ценности и верования народов [Богатырева 2015]. Сказка отличается, с одной стороны, мифическим сюжетом, с другой – символизмом. Каждый образ, созданный в сказке, может заключать в себе целые морально-этические портреты, свойственные тому или иному сообществу. Понимание и раскрытие этих образов способствует присвоению читателем определенного социального и ценностного опыта.

Итак, основой для осуществления лингвостилистического анализа художественного текста послужили сказка «The Wonderful Wizard of Oz» Л.Ф. Баума (Lyman Frank Baum) и сказочная повесть «Волшебник Изумрудного города» А.М. Волкова. Данные произведения были выбраны в связи с тем, что сказка А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» была написана на основе сказки Фрэнка Баума «Удивительный волшебник из страны Оз» («The Wonderful Wizard of Oz»). Сюжет сказок совпадает, количество глав – тоже. А принимая во внимание утверждения о том, что «речь каждого художника единственна в своем роде и неповторима» [Шмакова 2013], задача сравнительного анализа данных произведений и выявления «индивидуального словесно-художественного стиля» [Крохмаль 2008 : 61] каждого автора становится вдвойне интересной.

Принимая позицию Ю. Н. Юриной о том, что «основным признаком художественного текста является образность, задачей лингвостилистического

анализа является выявление конкретных средств создания образности, пронизывающей все уровни языка» [Юрина 2014 : 99], в данном исследовании мы предлагаем результаты сравнения по следующим параметрам: количество лексических, синтаксических, стилистических и изобразительных средств речевой выразительности и образности, а также количество и виды их составляющих.

Важно отметить, что оба автора отдавали наибольшее предпочтение синтаксическим средствам выразительности: «Волшебник Изумрудного города» - 82,3 %; «The Wonderful Wizard of Oz» - 91,9 %. И это неудивительно, поскольку в создании художественного произведения одним из ключевых элементов является речевой строй произведения (то есть авторское описание, повествование, отступления, рассуждения), а также композиция, связность и логичность построения художественного текста, что достигается автором при помощи синтаксиса.

Среди синтаксических средств выразительности наиболее употребительными у обоих авторов были ряды однородных членов предложения, предложения с вводными словами, обращениями и обособленными членами предложения, полисиндетон и асиндетон. Интересным является тот факт, что количество использования асиндетона значительно выше у А.М. Волкова, чем у Ф. Баума, и наоборот, количество многосоюзных предложений выше у Ф. Баума. Этот факт можно объяснить при помощи анализа функций полисиндетона и асиндетона.

Многосоюзиe используется в художественном произведении «как средство повышения смысловой значимости перечисляемых элементов, придания речи торжественной тональности и эмоциональной приподнятости» [Загоровская 2014]. Например, *Banks of gorgeous flowers were on every hand, and birds with rare and brilliant plumage sang and fluttered in the trees and bushes. There were tigers and elephants and bears and wolves and foxes and all the others in the natural history, and for a moment Dorothy was afraid* [Baum 2010 : 165].

Асиндетон же используется «с целью усиления изобразительности речи, а также с целью усиления смысловой противопоставленности компонентов высказывания и повышения экспрессивности текста» [Загоровская 2014]. К примеру, *Пойду точить топор: он, кажется, затупился. Мелодичный звон бубенчиков привёл толпу в восторг: в Изумрудном городе не было обычая подвязывать бубенчики под шляпы* [Волков 2015: 85, 130]. Как видно, опущенные союзы позволяют автору выделить каждый элемент предложения, сделать составные части не подчиненными одна другой, а равно значимыми в контексте повествования. Более того, само повествование звучит более энергично или напряженно. Создается определенная динамика действия.

В ходе анализа синтаксических средств выразительности было выявлено, что в сказке Фрэнка Баума отсутствуют такие средства синтаксиса, как парцелляция, эпифора, умолчание, риторическое восклицание и риторическое обращение, присутствующие в сказочной повести



А.М. Волкова. Например, *Ух, ненавистные люди! Разразись, ураган! Уничтожай, ураган, людей, животных, птиц!* [Волков 2015: 6]. Этот факт можно объяснить тем, что А.М. Волков, хотя жанр его произведения определен как сказочная повесть, всё-таки приближал свою работу к русским народным сказкам, где такие средства выразительности одни из самых частотных.

На втором месте по частотности употребления оказались изобразительные средства выразительности, такие как эпитет, сравнение, метафора и др. Тропы и фигуры речи являются важным и неотъемлемым элементом построения любого художественного произведения, придающие ему образность, яркость, живость, экспрессивность и большую выразительность.

Анализ показал, что набор изобразительных средств выразительности одинаков у обоих писателей: эпитет, сравнение, метафора, гипербола, олицетворение и перифраз. В обоих произведениях употреблялся один и тот же перифраз для слова «лев»: *царь зверей* у А.М. Волкова [Волков 2015: 146] и *The King of Beasts* у Фрэнка Баума [Baum 2010: 436]. Стоит также отметить, что А.М. Волков отдавал предпочтение так называемым устойчивым эпитетам, что также является отсылкой читателя к русским народным сказкам: *широкая степь, густой лес, темный лес, могучий богатырь, глубокая пещера, угрюмый лес и т.д.* [Волков 2015: 3, 6, 10, 15, 5, 17].

Наиболее выразительным и ярким в обоих произведениях стало такое изобразительное средство, как сравнение: *До самого горизонта расстилалась ровная, как скатерть, степь. Я от них бегу, как от чумы. Прошел Лев, дрожа как лист* [Волков 2015: 3, 56, 51]. *After the first few whirls around, and one another time when the house tipped badly, she felt as if she were being rocked gently, like a baby in a cradle. He looks just like a man. The Lion went back a third time and got the Tin Woodman, and then they all sat down for a few moments to give the beast a chance to rest, for his great leaps had made his breath short, and he panted like a big dog that has been running too long* [Baum 2010: 10, 58, 168].

Далее в списке употребительности идут стилистические средства выразительности, где главным образом, представлен лексический повтор. На первый взгляд, может показаться, что это просто «повторение слова, словосочетания или предложения в составе одного высказывания (предложения, сложного синтаксического целого, абзаца)» [Гальперин 1958 : 258]. Но это не совсем так, поскольку лексический повтор выполняет много различных функций, реализация которых ярко представлена в анализируемых произведениях.

Например, *So they oiled his legs until he could move them freely; and he thanked them again and again for his release, for he seemed a very polite creature, and very grateful. With one blow of his paw he sent the Scarecrow running over and over to the edge of the road, and then he struck at the Tin Woodman with his sharp claws* [Baum 2010: 267]. Лексический повтор слов *again and again, over and over* подчеркивают монотонность и однообразность совершаемых

действий, а повтор слова *very* дает ещё одну скрытую авторскую характеристику персонажу Железного Дровосека, характеризует последнего с хорошей стороны.

Ещё одна функция лексического повтора – функция многократности или длительности действия [Гальперин 1958]: *Again I went to the tinsmith, and again he made me a leg out of tin* [Baum 2010: 198]. В данном примере, повторяющееся слово *again* указывает на многократность совершаемого действия, на то, что Железный Дровосек много раз ходил к кузнецу, чтобы тот его починил. Лексический повтор также передает страдания и мучения героя книги, дает возможность читателю прочувствовать и понять переживания персонажа.

Лексический повтор употребляется как средство смягчения резкости перехода от одного плана высказывания к другому [Гальперин 1958]. Например, *У меня не хватит духу обидеть Бастинду, хотя она очень и очень скверная женщина!* [Волков 2015 : 86]. Повтор слова *очень* как бы разделяет предложение на две части, с одной стороны мы видим доброту Железного Дровосека, который отказывается совершать малейшее зло, что опять-таки характеризует его как положительного персонажа и служит образцом поведения для детей, которые читают эту книгу. А с другой стороны, мы видим характеристику волшебницы Бастинды, и лексический повтор здесь помогает смягчить переход от одной части предложения к другой, помогает выполнять нравоучительную функцию, доносить до маленьких читателей большую истину о том, что нельзя совершать плохие поступки, даже по отношению к злым и очень плохим людям.

И на последнем месте по частотности употребления оказались лексические средства выразительности. В обоих произведениях представлены контекстуальные синонимы и антонимы. Например, *Вы великий мудрец и волшебник, а я беспомощная маленькая девочка* [Волков 2015: 81]. Контекстуальные антонимы (*великий* и *беспомощная*) передают эмоциональное состояние маленькой девочки – главной героини книги: испуг, страх, отчаяние и беспомощность. Кроме того, использование контекстуальных антонимов имеет психологический подтекст. Маленькие дети видят во взрослых опору и защиту, так и маленькая Элли хотела помощи от взрослого волшебника. Это своеобразный урок маленьким читателям – обращаться за помощью и советом к взрослым.

Использование контекстуальных синонимов можно увидеть в следующем предложении: *There were fewer houses and fewer fruit trees, and the farther they went the more dismal and lonesome the country became* [Baum 2010 : 435]. Контекстуальные синонимы (*dismal and lonesome*) помогают передать обстановку, окружавшую главных героев, помогают читателю почувствовать страх и волнение героев, идущих по неизведанному и опасному пути. Синонимы здесь помогают читателю проникнуться эмоциями и переживаниями героев.

В целом, проведенный сравнительный лингвостилистический анализ двух сказочных произведений на английском и русском языках,

посвященных приключениям маленькой девочки и ее друзей в волшебной стране, позволяет довольно четко ответить на вопрос о том, следует ли рассматривать произведение А.М. Волкова лишь как перевод оригинального англоязычного текста. Во-первых, А.М. Волков многое изменил в сказке: имя главной героини; тот факт что, она жила с родителями (в сказке Ф. Баума - с дядей и тетей); оживил Тотошку – наделил его человеческим голосом. Кроме того, средства выразительности, применяемые авторами, хотя и совпадают, но лишь частично. Несмотря на преобладающее использование синтаксических средств в обоих произведениях, набор этих средств различный. В сказке А.М. Волкова мы находим умолчание, риторическое восклицание, риторическое обращение и парцелляцию. Количество бессоюзных предложений в русскоязычном тексте выше по сравнению со сказкой Ф. Баума.

В целом, язык А.М. Волкова звучит более выразительно, экспрессивно, ярко и образно. Сказка Ф. Баума, на субъективный взгляд авторов, кажется менее выразительной. Кроме того, отмечаемый литературными критиками высокий уровень сатирического подтекста произведения американского писателя не воссоздается в произведении «Волшебник Изумрудного города». Созданные А.М. Волковым образы воплощают верных и надежных друзей; несмотря на отсутствие сердца, Железный Дровосек способен любить, сопереживать, чувствовать; Страшила вовсе не кажется глупым и ограниченным из-за явного отсутствия мозгов, напротив, представлен, как смысленый, находчивый и сообразительный персонаж; Трусливый Лев смело бросается на помощь друзьям, оказавшимся в опасности. Иными словами, русская повесть предстает как самостоятельное произведение, стилистически приближенное к русским народным сказкам, что особенно заметно при выборе эпитетов.

Подводя итог сравнительного лингвостилистического анализа сказочной повести А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» и сказки Фрэнка Баума «The Wonderful Wizard of Oz», можно сказать, что оба автора отдавали предпочтение синтаксическим и изобразительным средствам речевой выразительности. Синтаксические средства помогают создавать композицию, логическую законченность и стройность текста, а также последовательность изложения. Изобразительные средства (тропы и фигуры речи) помогают оживить текст, сделать его более ярким, выразительным и эмоциональным. Но, так или иначе, все средства выразительности, использованные авторами для создания своих книг, направлены на то, чтобы скрыто учить маленьких читателей добру, воспитывать в детях доброе начало, уметь чувствовать людей через слова, сопереживать чужому горю и не отвечать злом на зло. С одной лишь только разницей, что сказочная повесть А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города» очень близка по структуре и средствам выразительности к русским народным сказкам. Чувствуется, схожесть с русским фольклором, особенно в выборе эпитетов. Сказка Фрэнка Баума написана более «авторским» языком, связь с

народными англоязычными сказками не прослеживается, что становится заметно при анализе средств речевой выразительности.

#### **Список использованной литературы**

1. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. / Под редакцией М.Н. Кожинной. М.: "Флинта", "Наука", 2003.
2. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку. / Л. В. Щерба. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1957. 188 с.
3. Шанский, Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. / Н. М. Шанский. Л., 1990.
4. Богатырева, Ж. В. Сказка как феномен культуры [Электронный ресурс] / Ж. В. Богатырева, Н.Ю. Зимица // МНКО . 2015. №3 (52). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/skazka-kak-fenomen-kultury> (дата обращения: 11.02.2016).
5. Шмакова, Т. Л. О возможностях лингвостилистического чтения при анализе художественного произведения [Электронный ресурс] / Т. Л. Шмакова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук . 2013. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-vozmozhnostyah-lingvostilisticheskogo-chteniya-pri-analize-hudozhestvennogo-proizvedeniya> (дата обращения: 11.02.2016).
6. Крохмаль, А. П. К вопросу о лингвостилистических особенностях современной английской прозы / А. П. Крохмаль // Вестник СамГУ . 2008. № 63. С. 61-69.
7. Юрина, Ю. Н. Лингвостилистические подходы к изучению языкового стиля писателя / Ю. Н. Юрина // Проблемы Науки . 2014. №9 (27). С. 97-99.
8. Загоровская О.В. Средства выразительности в тексте / О. В. Загоровская. // Специальные выразительные средства синтаксиса (фигуры) [Электронный ресурс] // URL: <http://dist-tutor.info/mod/book/view.php?id=30254&chapterid=1937> (дата обращения: 24.01.2016). Загл. с экрана. Яз. рус.
9. Ваит, Ф. «The Wonderful Wizard of Oz» / F. Baum / Фрэнк Баум. «Волшебник страны Оз». Москва: Эксмо, 2010. 512 с.
10. Волков, А. М. Волшебник Изумрудного города / А. М. Волков; ил. Владимира Канивца. Москва : Эксмо, 2015.160 с. : ил.
11. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. / И. Р. Гальперин. М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. 460 с.

**Н.Ю. Осокина**

*Санкт-Петербургский  
государственный университет*

**УДК: 811.111-26**

### **О НЕКОТОРЫХ СЛУЧАЯХ ЭКСПРЕССИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЛАГОЛОВ *to happen/случаться* В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Интенциональный семантический сдвиг на основе глаголов *to happen/случаться* приводит к появлению различных дополнительных смыслов в английском и русском языках. В случае нарушения валентностных связей глагола *случаться* в русском языке акцентируется значение *неконтролируемость* события, его *предопределенность* судьбой.

Интенциональный семантический сдвиг с глаголом *to happen* в английском языке приводит к появлению различных коннотативных значений.

**Ключевые слова:** интенциональный семантический сдвиг, грамматическая метафора

The Intentional Semantic Shift in the verbs *to happen/ случаться* results in different new non-grammatical meanings in the English and the Russian languages. The use of the verb *случаться* in the unusual grammatical context may convey the meaning of *impossibility to control the situation, its predestination*. The Intentional Semantic Shift in the verb *to happen* in English may provoke various kinds of modal shades of meaning.

**Key words:** intentional semantic shift, grammatical metaphor

Известно, что язык отражает мировосприятие народа. Это справедливо, когда речь идет о нормативном использовании языка. Тем интереснее проследить насколько совпадает или различается креативное использование языковых единиц, отражающих творческий потенциал различных народов, их мирознание. В данной публикации мы рассмотрим, как особенности менталитета людей проявляются в грамматическом строе английского и русского языков в случае интенционального семантического сдвига, происходящего при нарушении валентностных связей глагола *to happen / случаться*.

Интенциональный семантический сдвиг (ИСС) – *намеренное* использование одной грамматической формы в сфере действия другой грамматической формы, приводящее к появлению нового неграмматического смысла, нередко становится источником необычных, экспрессивных сочетаний, получивших название «грамматическая метафора» [Масленникова 2006: 21 – 44]. Как и в случае с лексической метафорой, сочетания с намеренными нарушениями норм грамматики могут характеризоваться многозначностью, амбивалентностью; различия между формой, требуемой нормами грамматики, и намеренно используемой «неправильной» формой служат своеобразной «образной дистанцией», обуславливающей экспрессивность высказывания. ИСС часто затрагивает категории скрытые, не выраженные формально, т.е. категории, которые, по словам С.Д. Кацнельсона являются «базой», на которой строится грамматика «явная» [Кацнельсон 2009: 93]. Существуют как универсальные, характерные и для английского, и для русского языков случаи ИСС, так и специфические, присущие только русскому или английскому языку ИСС [Осокина 2012: 282-287], но и те, и другие отражают отмеченные исследователями особенности менталитета (так, встречающиеся в русском языке безличные предложения типа *мне безглагольно* (ИСС *признак действия (лица) – категория состояния*) могут служить примером выражения восприятия действительности как неконтролируемой человеком, что, по мнению исследователей, может быть свойственно русскоговорящим, но случаи ИСС *невозможность обратного (пошагового) хода действия - обратимость действия* (как в примерах

*unshop, uncry*) могут рассматриваться как выражающие контролируемость мира в английском языке)<sup>5</sup>.

Как показывает анализ, интенциональный семантический сдвиг, происходящий в результате нарушения валентностных связей глагола *to happen / случаться*, характерен и для русского, и для английского языков. Несмотря на то, что и в русском, и в английском языках сочетаемость этих глаголов ограничена существительными, называющими некоторое событие, или местоимениями [Словарь сочетаемости 2002: 615; Фоломкина 1998: 408], авторы могут намеренно использовать после данных глаголов существительные иной семантики. Так, интенциональный семантический сдвиг *событийность - лицо* встречается в произведениях современных англоязычных авторов, часто при этом возникает отрицательная оценочность, как в примере ниже, где глагол *to happen* используется с именем Джеки Удроф, обвиняемой в убийстве ребенка, ср.:

*I hid my face in my hands. 'That's what I'm so frightened of. If it goes wrong. If I can't cope.' What happens if sweetness, goodness and love are not on tap? And if one is blundering around, with a baby, desperate to locate them? What happens then?*

*Answer: Jackie Woodruff happens.* [Buchan 2004: 336]

Имя собственное *Jackie Woodruff* выступает здесь как существительное событийной семантики (о двойственной природе имен лиц, т.е. об их способности называть как конкретного человека (предметная семантика), так и особенности его поведения, привычки (событийная семантика) пишет Н.Д. Арутюнова [Арутюнова 2009: 146-147]). Использование имени собственного с глаголом *to happen*, который предполагает сочетаемость со словами типа *accident*, приводит в нашем примере к уподоблению этого имени некоему бедствию, несчастному случаю. Джеки Удроф является для повествовательницы воплощением самого страшного, что может случиться с женщиной – неспособности любить своего ребенка, что приводит к тому, что мать становится причиной его смерти. Отметим, что, несмотря на то, что глагол *to happen* имеет значение «происходить случайно» - *when something happens, there is an event, especially one that is not planned* [Longman 2009: 796], в данном примере сочетание *Jackie Woodruff happens* скорее несет оттенок неизбежности, неотвратимости, что достигается как с помощью формы *Present Simple*, используемой для выражения привычного, обыденного действия, так и благодаря лаконичной форме ответа и односоставного предложения *Answer*, придающего категоричность ответу. Автор использует сочетание с этим ИСС в конце повествования, в сильной позиции, и оно служит своеобразным

---

<sup>5</sup> В этой связи представляет интерес утверждение А. Вежицкой, о том, что в английском языке существует тенденция представлять жизненные события как контролируемые и управляемые, в то время как в русском языке реальность часто может представляться «как противопоставленная человеческим желаниям и волевым устремлениям или как, по крайней мере, независимая от них» [А Вежицкая 1997: 56, 70-71]

итогом размышлений повествовательницы, ответом на ее попытки проанализировать свои собственные страхи.

В следующем примере сочетание с ИСС *событийность* – *лицо* с глаголом *to happen* также используется в ответе на вопрос ‘*What happened?*’:

*Her nose was spread halfway across her face and her eyes were so swollen and purple she couldn't possibly be able to see. [...]*

*‘But what happened to her? Elena, is that her name?’*

*‘Her boyfriend, pimp, whatever you want to call him, happened to her.’*

[Keyes 2009: 229]

Отрицательное отношение передается в результате уподобления существительного *her boyfriend* названию какого-либо бедствия (по аналогии *an accident happened, a disaster happened*), чему способствует и эмоционально-оценочная коннотация слова *pimp*.

Необходимо отметить, что ИСС *событийность* – *лицо* с глаголом *to happen* может и не иметь отрицательной оценочности:

*“Anything can happen now that we’ve slid over this bridge,” I thought; “anything at all...”*

*Even Gatsby could happen, without any particular wonder.* [Fitzgerald 1973: 71]

Интенциональный семантический сдвиг в этом примере способствует созданию атмосферы загадочности; сочетание *even Gatsby could happen* показывает, насколько необъяснимой казалась повествователю личность Гэтсби. Используемое в первой половине романа, данное утверждение вовлекает читателя в повествование, создает у читателя стимул разгадать тайну соседа Ника Каррауэя, т.е. ИСС в данном примере можно рассматривать как средство реализации категории *проспекции* (о категории *проспекции* см. [Гальперин 2006: 112]). Отметим, что в данном случае, на наш взгляд, превалирует значение *возможности* появления Гэтсби, а не *случайности* его появления.

Итак, рассмотренные случаи ИСС с глаголом *to happen* в английском языке имеют вид *событийность* – *лицо* и приводят к появлению коннотативных и других неграмматических смыслов. Несмотря на свойственное глаголу *to happen* значение *случайность*, *непреднамеренность*, значение *неконтролируемость* происходящего не является главным в приведенных примерах, где можно говорить о преобладании других значений: *презрение*, *осуждение* (как в случае *Her boyfriend happened to her*), *неизбежность* (*Jackie Woodruff happens*), или *возможность* (*Even Gatsby could happen*), или же не присутствует совсем. В русских примерах аналогичного сдвига *событийность* – *лицо* (*живое существо*) с глаголом *случаться* значение *неконтролируемости* человеком происходящего может являться превалирующим:

*А когда Буран умирает, бабушка-шофер сама хоронит его тут же, в саду, недалеко от яблони, и не заводит собаку, потому что «заводить одну собаку после другой, лишь бы была, так же глупо, как после погибшего мужа тут же кидаться на поиски другого, лишь бы был. Собаки, как и люди, либо*

*случаются сами, либо больше с тобой не случаются. Случится – заведу. Только вот уже десять лет не случается со мной собака. И возможно не случится никогда. Но это совершенно не важно...»* [Соломатина 2011: 168]

ИСС *событийность* – *лицо (живое существо)* с глаголом *случаться* не несет в этом примере отрицательной оценочности, противопоставление глаголов *случаться* - *заводить* подчеркивает идею автора о невозможности полностью контролировать свою жизнь, поскольку как спутники жизни, так и собаки должны быть дарованы человеку судьбой и не могут быть просто «заведены»:

*Но сейчас Насте двадцать три, и у нее еще не случается собака. Мужчины случаются – и оказываются случайностью, а собаки – не случаются. Вернее, случаются, но это чужие, уходящие навсегда собаки. Своей собаки с ней ни разу не случилось. Как и своего мужчины. Вот этот Игорь точно не случился. Настя его «завела».* [Соломатина 2011: 169]

Интересно отметить, что «судьба», по мнению А. Вежбицкой, является одним из трех ключевых понятий русской культуры (наряду с понятиями «душа» и «тоска»), которое очень часто встречается в повседневном общении, и к которому вновь и вновь обращается русская литература [Вежбицкая 1996: 33].

Глагол *случаться* становится *тематическим* словом в произведении «Большая собака» Т.Ю. Соломатиной, где он используется и в сочетаниях с существительными, называющими людей, и с существительным *собака*, и даже с названием грибов, при этом подчеркивается, что у всего, что происходит с людьми, есть какая-то причина, и что люди не властны контролировать то, что с ними происходит:

*Ничто не случается случайно – ни русские старики, ни украинские старушки. Ни женщины, ни мужчины, ни большие собаки, ни мидии, ни лисички.* [Соломатина 2011: 256]

В русском языке глагол *случаться* может становиться основой для ИСС *событийность* – *сфера деятельности*: *Четверть века назад в моей жизни случился цирк* [Шрайман 2016]. Здесь использование слова, обозначающего сферу деятельности – *цирк*, после глагола *случаться* подчеркивает, насколько важной эта деятельность стала для человека, при этом наряду со значением *важность, неожиданность*, может передаваться и оттенок иронии.

Приведенные выше примеры ИСС с глаголом *случаться* несомненно можно считать экспрессивными, вместе с тем, возможно, самое выразительное из таких сочетаний в русском языке это *жизнь случилась* Марины Цветаевой:

*Я Вас больше не люблю.*

*Ничего не случилось, - жизнь случилась. Я не думаю о Вас ни утром, просыпаясь, ни ночью, засыпая, ни на улице, ни под музыку, - никогда* [Цветаева 2002: 57].

Невероятно экспрессивное, удивительно емкое выражение *жизнь случилась* является подлинной метафорой, причем метафорой грамматической, что еще раз подтверждает слова Я.И. Гина, о том, что



нельзя относиться к грамматическим выразительным средствам как «к Золушке», рассматривая их лишь как средство «наиболее рельефно представить игру лексических значений» [Гин 1996: 77].

Итак, интенциональный семантический сдвиг с глаголами *to happen/ случаться* используется и англоязычными, и русскоязычными авторами и встречается как в произведениях современных авторов, так и в произведениях классиков русской и американской литературы. Нарушение валентностных связей глаголов *to happen/ случаться* и в английском, и в русском языках приводит к появлению экспрессивных сочетаний, которые могут считаться «грамматической метафорой». Использование ИСС *событийность – лицо* англоязычными авторами может приводить к появлению отрицательной оценки, передавать ироничное, пренебрежительное отношение к человеку, имя которого используется после глагола *to happen*. ИСС *событийность – лицо* с глаголом *случаться* у русскоязычных авторов подчеркивает важность события встречи с человеком, его большое значение в жизни говорящего, при этом акцентируется значение *неконтролируемости* этого события, его предопределенность судьбой, а не самим человеком. ИСС с глаголом *случаться* в русском языке не ограничивается видом *событийность – лицо*, встречаются ИСС *событийность – живое существо*, *событийность – сфера деятельности* и даже *событийность – растения*.

#### Список использованной литературы

1. Масленникова А.А. Особенности грамматической метафоры // *Варшавская А.И., Масленникова А.А., Петрова Е.С. и др. Метафоры языка и метафоры в языке / Под ред. А.В.Зеленщикова, А.А.Масленниковой. СПб., 2006.*
2. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. М., 2009.
3. Осокина Н.Ю. Некоторые случаи грамматической метафоры в английском и русском языках: сходства и различия// *Мир науки, культуры образования: Научный журнал, №2 (33), 2012.*
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997.
5. Словарь сочетаемости// Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина. М., 2002.
6. Фоломкина С.К. Англо-русский словарь сочетаемости. М., 1998.
7. *Buchan E. That Certain Age. London. 2004.*
8. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. М., 2009.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. Harlow, Essex, 2009.
10. *Keyes M. This Charming Man. London-New York, 2009.*
11. *Fitzgerald F.S. The Great Gatsby. Kiev. 1973.*
12. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2006.
13. Соломатина Т. Большая собака. М., 2011.
14. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.
15. Шелли Шрайман. И тогда в моей жизни случился цирк. [www.proza.ru](http://www.proza.ru) просмотр 12.02.2016.
16. Цветаева М. Записные книжки и дневниковая проза. М., 2002.
17. Гин Я.И. Проблемы поэтики грамматических категорий: Избранные работы. СПб., 1996.

**УДК: 003.086; 316.772.4**

## **СПЕЦИФИКА ПУНКТУАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ**

В статье предпринята попытка раскрыть специфические особенности употребления пунктуации в интернет-коммуникации. Выявлены и описаны основные тенденции в особенности использования пунктуации в современных русскоязычных чатах, блогах и форумах. В рамках исследования проведен опрос студентов, по результатам которого установлены причины, приводящие к отступлениям от пунктуационных норм.

**Ключевые слова:** интернет-коммуникация, пунктуация, нормы пунктуации

The article focuses on the attempts to reveal the specific features of punctuation in internet communication. The main tendencies in particular use of punctuation in modern Russian-language chats, blogs and forums are identified and describes. The article also gives the results of the survey of students, held within the framework of the research, which reveals a set of causes that lead to deviation from punctuation norms.

**Key words:** internet communication, punctuation, punctuation norms

Специфика пунктуации в современной интернет-коммуникации связана с развитием электронных технологий и повсеместным использованием глобальной сети как средства общения. Коммуникация в чатах, блогах и форумах является новой формой письменного общения, которое часто приближается по своей специфике к устному, за счёт чего проявляет пунктуационные особенности, получившие недостаточное освещение в современной исследовательской литературе.

Общеизвестно, принципиальные основы русской пунктуации, в целом, остаются неизменными [Киреева 2012], [Пипченко 2009], [Валгина 2004], [Блинов 1990]. Это способствует её устойчивости, хотя отдельные пунктуационные правила периодически уточняются и конкретизируются в связи с развитием русской грамматической теории и всего русского литературного языка [Киреева 2012: 6]. Современная интернет-коммуникация обнаруживает свои особенности в использовании пунктуации, которые часто отличаются от общепринятых норм. В связи с этим возникает необходимость детального изучения специфики пунктуации в интернет-общении, которое в современном мире занимает одно из ведущих мест.

В ходе исследования был проведен анализ на примере общения в чатах, блогах и форумах участников интернет-общения в возрасте от 14 до 25 лет. Выявлены следующие тенденции в особенности использования пунктуации:

1. Нарушение канонических норм пунктуации;
2. Самостоятельное использование знаков препинания без вербальной составляющей;
3. Опущение знаков препинания;

#### 4. Компенсация знаков препинания другими средствами (смайликами).

Рассмотрим каждую из выявленных особенностей подробнее.

##### 1. **Нарушение канонических норм пунктуации.**

- *Одновременное использование нескольких вопросительных или восклицательных знаков для усиления эмоций:*

Елена: *Девочки????? Вы тут!?!!*

- *Замена функции знаков препинания.* Результаты исследования показали, что многоточие, которое несёт семантику незаконченности, недосказанности, размышления, привлечения внимания, обрывка фразы, в некоторых случаях в интернет-коммуникации заменяет любой другой пунктуационный знак и иногда приобретает форму не только стандартного трёхточия, но и четырёхточия, например:

Ксения: *Юль..... почему ты мне ничего не рассказала? .. я обиделась....*

Юлия: *Извини..Были дела.....*

- *Использование скобок.* Выявлено, что для подчеркивания неформальности общения и добавления эмоциональной окрашенности участники интернет-общения вместо точки или запятой употребляют скобки:

Людмила: *Юль, много народа?) мне приходится?*

Юлия: *приходи))*

Результаты исследования показывают, что вышеприведенные отступления от нормы пока остаются в пределах, не препятствующих общению пишущего с читающим и не приводят к затруднению понимания написанного.

Установлено, что основной причиной нарушений пунктуационных норм является стремление передать большее количество информации с максимальной эмоциональной и смысловой нагрузкой за минимальное количество времени.

##### 2. **Самостоятельное использование знаков препинания без вербальной составляющей.**

Выявлено, что часто интернет-пользователи при общении в чатах, форумах и блогах используют знаки пунктуации без вербальной части:

- *Удивление:*

Юлия: *Привет Оль, ты сделала домашку по педагогике?*

Ольга: *???????*

- *Восхищение, радость, счастье:*

Виктория: *Граматики не будет сегодня!!!!*

Татьяна: *!!!!!!*

- *Ярость, гнев:*

Карина: *Аль, я не пойду на пары, диалог потом расскажем*

Альбина: *!!!!!!*

Карина: *Не злись, я потом все объясню)*

- *Хорошее настроение:*

Дмитрий: *А завтра же мой ДР*

Павел: *!!!!!!*

### 3. *Опущение знаков препинания;*

В ходе исследования установлено, что знаки препинания часто игнорируются или опускаются. Выявлены следующие тенденции, получившие наибольшее распространение:

- обращения не обособляются: *Настя это туда куда мы с Яной записались да?*
- знаки препинания опускаются между главным и придаточным предложениями: *Я её спрашивала она говорит что долго времени займет.*
- знаки опускаются при употреблении вводных слов: *У него же наверное тоже номер должен быть.*

В ходе исследования установлено, что случаи использования таких знаков, как точка с запятой, тире, двоеточие отсутствуют или очень редки. Это, на наш взгляд, может быть обусловлено тем, что, во-первых, большинство высказываний участников интернет-общения разбиваются на короткие отрезанные реплики; во-вторых, незнанием пунктуационных правил.

### 4. *Компенсация знаков препинания другими средствами (смайликами).*

Как показали результаты исследования, особую роль в интернет-общении играют смайлы, которые часто заменяют знаки препинания и, в целом, выполняют достаточно обширный функционал.

Например, смайлики могут использоваться как вместо самого пунктуационного знака, так и после него, тем самым маркируя законченные по смыслу высказывания и придавая дополнительную эмоциональную окраску:

Юлия: *Ребят, до 24 не учимся. КА-РАН-ТИН* 😎

Александр: *А ты ?... 😊 пойдешь в кино?*

В ходе исследования был проведен опрос на предмет пунктуационных отступлений в интернет чатах, блогах и форумах. Было опрошено 30 студентов 2-4 курсов факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Полученные результаты опроса позволили выделить основные тенденции, приводящие к пунктуационным отступлениям:

- 1) стремление показать сильные эмоции;
- 2) технические причины, опечатки;
- 3) подражание знаменитостям.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что выявленные тенденции в использовании пунктуации в чатах, блогах и форумах, несмотря на существенную разницу с каноническими нормами пунктуации, превращаются в своеобразные «нормы» для интернет-коммуникации и являются её специфической отличительной чертой. Широкое распространение выявленных тенденций, на наш взгляд, может в дальнейшем оказать определённое влияние на существующие нормы

пунктуации в русском языке.

#### *Список использованной литературы*

1. *Блинов, Г.И.* Методика изучения пунктуационных правил. М., 1990.
2. *Валгина, Н.С.* Актуальные проблемы современной русской пунктуации. М., 2004.
3. *Пипченко, Н.М.* Справочник по русской пунктуации Минск, 2009.
4. *Киреева, Н. П.* Атлас по пунктуации М., 2012.

**Е.И. Петрищева**

*Донецкий национальный университет*

**УДК: 811.111**

### **СЕМАНТИКА ТЕРМИНОВ РОДСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗГОВОРНОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)**

The article deals with the English and German kinship terms which were formed with the help of semantic derivation. the semantic groups of kinship terms in comparing languages have been selected, the degree of their productivity has been analyzed, the different types of metaphoric transference have been detected and the stylistic characteristic of derived derivatives has been made.

**Key words:** kinship terms, metaphor, spoken language, semantics

Статья посвящена исследованию английских и немецких терминов родства (тр), образованных путем семантической деривации. в работе выявлены семантические группы тр в сопоставляемых языках, определены степень их продуктивности, установлены виды метафорических переносов, а также произведена стилистическая характеристика производных дериватов

**Ключевые слова:** термины родства, метафора, разговорный язык, семантика

#### **1. Вступление**

В каждой культуре термины родства (ТР) относятся к лексике, которая исторически, генетически и культурно является одной из самых древних. Установление родственных отношений шло параллельно с формированием и развитием общества.

Изучением проблематики ТР занимались многие лингвисты, в частности В.Г. Дзибель [Дзибель 2001], Л.Б. Николаева [Nikolayeva 2014], М.П. Сарнбаева [Сарнбаева 1991], О.С. Чеснокова [Чеснокова 1995].

Актуальность данного исследования заключается в недостаточной изученности семантики ТР в разговорном языке, в необходимости установления закономерностей развития у них переносных значений и выявления факторов, влияющих на семантику ТР.

Объектом исследования являются лексические единицы (ЛЕ), обозначающие отношения родства, а предметом – сопоставительное изучение их семантики в разговорной лексике английского и немецкого

языков. При этом основное внимание сосредоточено на выявлении своеобразия процессов вторичной номинации ТР.

Цель настоящей статьи – анализ семантики разговорных ТР в английском и немецком языках, изучение процесов их появления в ходе вторичной номинации, выявление типов метафорических переносов.

Материалом настоящего исследования послужили 422 ЛЕ в английском языке и 355 ЛЕ в немецком, зафиксированные в толковых, переводных и разговорных словарях сопоставляемых языков. За единицу исследования было взято отдельное значение ТР.

## **2. Семантические группы ТР в английском и немецком разговорном языках**

Семантические группы (СГ) ТР в английском и немецком языках были установлены с опорой на словарные толкования исследуемых лексических единиц. Это позволило выделить в названных языках в целом 20 СГ (нем. – 19 СГ, англ. – 14 СГ), которые распределились в каждом языке с различной степенью продуктивности. Общими СГ разговорных ТР в обоих языках являются следующие 13 групп: ‘ребенок (дети), ‘жена’, ‘муж’, ‘мать’, ‘отец, ‘родители’, ‘брат’, ‘сестра’, ‘бабушка’, ‘сын’, ‘дедушка’, ‘дочь’, ‘кузен (кузина)’.

Наряду с общими для двух языков СГ выявлены смысловые группы, отмеченные в одном из германских языков. Так, лишь в немецком разговорном языке представлены ТР со следующими значениями:

1. ‘братья и сестры’ (4 ЛЕ) (*Zecken*);
2. ‘свекровь и теща’ (4 ЛЕ) (*Schwiegermonster*);
3. ‘свекор и тесть’ (2 ЛЕ) (*Schwiegerpapa*);
4. ‘отчим’ (2 ЛЕ) (*Bonuspapa*);
5. ‘племянник’ (1 ЛЕ) (*Nichtnichte*);
6. ‘брат жены или мужа’ (*Schwonkel*).

С другой стороны, только в английском разговорном языке зафиксирована СГ со значением ‘дядя’ (*unky*).

В исследуемых германских языках самой продуктивной является семантическая группа ТР со значением ‘ребенок (дети)’ (англ. - 154 ЛЕ, нем. – 68 ЛЕ), ср.: нем. *Jungtier* (букв. детёныш животного), англ. *tacker* (букв. тот, кто принимает, потребляет).

К продуктивным смысловым группам в сопоставляемых языках относятся также ЛЕ со значениями:

1. ‘жена’ (англ. – 114, нем. – 63), ср.: англ. *dough-roller* (букв. повар на лесоповале), нем. *Henne* (букв. курица, несущка);
2. ‘муж’ (англ. – 31, нем. – 44), ср.: англ. *cuckold* (букв. рогоносец), нем. *Süßer* (букв. сладенький);
3. ‘мать’ (англ. – 28, нем. – 43), ср.: англ. *old cheese* (букв. старый сыр), нем. *Mutsch*;
4. ‘отец’ (англ. – 26, нем. – 45), ср.: англ. *wallet* (букв. бумажник), нем. *Dreschmaschine* (букв. молотилка);

5. ‘родители’ (англ. –24, нем. – 35), ср.: англ. *folks* (букв. люди), нем. *Regierung* (букв. правительство).

К непродуктивным группам в английском разговорном языке принадлежат единичные ЛЕ со значениями ‘свекровь и теща’ (*old and bitter*), ‘кузен (кузина)’ (*citty* (букв. коротенькая глиняная трубка)) и ‘дядя’ (*unky*).

Низкую продуктивность в немецком языке обнаруживают существительные со значениями ‘племянник’ (*Nichtnichte*) и ‘кузен (кузина)’ (*Schwippvetter*). Выявлено по одному ТР в каждой СГ.

### 3. Стилистическая характеристика ТР в немецком и английском разговорном языках

Разговорная лексика – это яркий, эмоционально окрашенный слой нелитературной лексики, употребление которой часто связано со стремлением коммуникантов дать оценку объекту номинации, выразить к нему свое эмоциональное отношение либо самому выделиться, преодолев существующие и принятые в языке и социуме определенные шаблоны и стандарты [Басыров 2013; Чеснокова 1995]. Эти и другие факты приводят к появлению разговорных ТР различных стилистических оттенков, в частности: иронического (англ. *horn-grower* (букв. тот, кто разводит/выращивает рога) ‘муж-рогоносец’), шутливого (нем. *Besserwisserin* (букв. всезнайка) ‘мать’), насмешливого (англ. *buttonhole maker* (букв. тот, кто производит петли) ‘отец, у которого рождаются одни лишь дочери’), пренебрежительного (нем. *Idiotenkind* ‘ребенок идиотов’), грубого (англ. *ball-breaker* (букв. тот, кто ломает мячи) ‘жена, унижающая мужа (его мужское достоинство)’; нем. *Schwonkel* ‘гомосексуальный брат отца или матери’).

Следует отметить, что среди ТР встречаются ЛЕ с положительной и отрицательной окраской. Среди них в обоих языках доминируют лексемы с негативной окраской, называющие мужа, жену либо детей обычно по их отрицательным чертам характера, в частности:

1. неверных, сварливых либо властных жен, ср.: англ. *devil's daughter* (букв. дочь дьявола) ‘сварливая жена’, *grey mare* (букв. серая кобыла) ‘женщина, у которой муж под башмаком’; нем. *Hauskatze* (букв. домашняя кошка) ‘невыносимая жена’, *Trompete* (букв. труба) ‘грубая, резкая жена’;
2. обманутых и слабовольных мужей, ср.: англ. *homebird* (букв. домашняя птица) ‘муж, который находится под башмаком у своей жены’, *member for horncastle* (букв. член замка единорогов) ‘муж-рогоносец’; нем. *Durchgänger* (букв. тот, кто убегает) ‘муж-гуляка’, *der Elch* (букв. лось) ‘муж-рогоносец’;
3. непослушных и незаконнорожденных детей, ср.: англ. *holy terror* (букв. наказание господне) ‘балованный ребенок’, *doorstep child* (букв. ребенок, который был рожден на пороге) ‘незаконнорожденный ребенок’; нем. *Alimentenfrucht* (букв. алиментный фрукт) ‘ребенок, воспитуемый матерью-одиночкой’, *Flegel* (букв. цеп, молотило)

‘ребенок, воспитуемый матерью-одиночкой’, *Satansbraten* (букв. жаркое сатаны) ‘ребенок, воспитуемый матерью-одиночкой’.

#### 4. Метафорическиепереносы в сфере ТР

Наиболее распространенным способом образования ТР в разговорном языке является семантическая деривация, а именно метафорический перенос. В ходе исследования разговорных ТР в английском языке зафиксировано 114 ЛЕ, значения которых построены на различных метафорических переносах, а в немецком - 107 ЛЕ.

Наибольшее количество переосмысленных ТР в обоих языках обнаружено в смысловых группах ‘жена’, ‘муж’, ‘родители’, ‘ребенок (дети)’, ‘отец’ и ‘мать’.

Особенно продуктивным в английском и в немецком разговорном языках является тип метафорического переноса, который построен на сравнении членов семьи с артефактами (англ. – 27 ЛЕ; нем. – 38 ЛЕ).

Так, в английском разговорном языке красота ребенка сравнивается с куклой (*muppet/poppet* (букв.кукла)), а в немецком – с замком (крепостью) (*Hüpfburg* (букв. прыгающий замок/крепость)).

В английском языке отец, как кормилец семьи, ассоциируется, в частности, с бумажником (*wallet* (букв. бумажник). Сходная метафора отмечена также в немецком разговорном языке, в котором родители метафорически сравниваются с финансовым учреждением (*Finanzamt*) или с его работниками (*Finanziers*).

Родители – это «верховная власть», от которой зависит удовлетворение многих потребностей их детей, в том числе и материально-бытовых. Этим обуславливается высокая продуктивность в обоих языках метафор, возникших на основе приписывания матери, отцу либо обоим родителям определенной высокопоставленной должности (звания), высокого социального статуса (англ. – 14 ЛЕ; нем. – 21 ЛЕ). Так, в обоих сопоставляемых языках мать сравнивают с дамой знатного происхождения, ср.: англ. *queen* (букв. королева); нем. *Dame* (букв. дама, госпожа). Отец, как глава семьи, в немецком языке ассоциируется с руководителем, начальником (*Chef/Haushaltungsvorstand, Familienoberhaupt*), аналогично в английском – *governor* (букв. ‘правитель, начальник’).

В обоих языках отмечены ТР, значения которых построены на сходстве руководящих функций, выполняемых определенными государственными учреждениями в общественной жизни и членами семьи в их повседневной жизни. Так, за женой в английском разговорном языке закреплено сравнение с военным ведомством (*wardepartment*), в немецком языке родители сравниваются с правительством (*Regierung*), либо с вышестоящей инстанцией (*vorgesetzte Behörde*).

Как известно, метафора в разговорном языке часто выполняет экспрессивно-оценочную функцию, ее используют как средство для создания образно-комического эффекта и языковой игры, ср.: нем. *Häschen* (букв. зайчик) ‘муж’, *Glucke* (букв. наседка) ‘мать, которая сильно печется о своих детях’; англ. *houseape* (букв. домашняя обезьяна) ‘ребенок’.



Продуктивным типом в исследуемых языках является также зооморфная (анималистическая) метафора, в основе которой лежит перенос с определенного вида животного на мужа/жену/ребенка (англ. – 27 ЛЕ; нем. – 21 ЛЕ). Так, например, в английском разговорном языке сварливую жену сравнивают с аллигатором (*alligator* ‘жена’), в немецком языке – с кошкой (*Hauskatze* ‘жена’), змеей (*Klapperschlange*). В исследуемых языках зафиксировано метафорическое сравнение женщины с коровой, хотя в английском языке за этим зоонимом (*cow*) закреплено значение ‘жена’, а в немецком (*Milchkuh* (букв. молочная /дойная корова)) – мать как кормилица.

Детей в обоих языках сравнивают, в частности, с грызунами, ср.: англ. *mice* (букв. мыши), нем. *Teppich-Ratten* (букв. ковровая крыса).

Добавим, что в английском и немецком языках для номинации обманутых мужей используется сходный зоонимный образ – рогатое животное, ср.: англ. *Buck* (букв. самец оленя); нем. *der Elch* (букв. лось).

Сравнительно невысокую продуктивность обнаруживает флористическая метафора, построенная на сравнении детей, жен с определенным растением или его частью (англ. – 6 ЛЕ; нем. – 2 ЛЕ), ср.: англ. *seed* (букв. ‘семя’) ‘ребенок’, *hayseed* (букв. ‘семена трав’) ‘ребенок’; нем. *Zimmerlinde* (букв. ‘комнатная липа’) ‘жена’.

## 5. Выводы

Сопоставительный анализ семантики ТР в английском и немецком разговорном языках позволяет сделать следующие выводы:

1. В разговорной лексике английского и немецкого языков ТР представляют достаточно многочисленную лексическую подсистему, охватывающую в целом одни и те же виды семейных (родственных) отношений (супруги – ‘жена’ и ‘муж’; родители – ‘мать’ и ‘отец’; дети – ‘брат’ и ‘сестра’ др.). Разговорные ТР, обозначающие различные родственные связи, насчитывают в исследуемых языках разное количество лексических единиц (нем. – 355 ед.; англ. – 422 ед.) и семантических групп (нем. – 19 СГ, англ. – 14 СГ). В каждом разговорном языке существуют только им свойственные разговорные ТГ (нем. – ‘свекор и тесть’, ‘брат жены или мужа’, ‘племянник’, ‘отчим’; англ. – ‘дядя’), хотя их продуктивность низкая (не превышает 5 ЛЕ).

2. В большинстве случаев английские и немецкие разговорные ТР имеют негативную коннотацию, связанную с эмоционально-оценочным отношением говорящего к определенному лицу, факту, событию. Преобладание негативно окрашенных разговорных ТР над позитивными в обоих языках объясняется, в частности тем, что человек эмоционально и вербально быстрее реагирует на негативные явления, факты, события, конфликтные ситуации, происходящие в семье и в обыденной жизни, а также на отрицательные черты в характере, поведении членов семьи, что в конечном счете приводит к их закреплению в словарном составе каждого языка.

3. В английском и немецком разговорном языках ТР продуктивно образуются путем семантической деривации. На долю метафорических

переносов в обоих языках приходится соответственно 27% и 30% от общего объема исследованных ТР в каждом языке.

4. Наиболее активно метафоризация происходит в обоих языках в смысловых группах ТР 'жена', 'муж', 'родители', 'ребенок (дети)', 'отец' и 'мать'. Данные значения у разговорных ТР часто появляются на основе предметных, зооморфных и растительных типов метафор, а также на базе метафорически-метонимического сходства выполняемых функций государственного учреждения и главы семьи.

#### *Список использованной литературы:*

1. Басыров Ш.Р. Номинация транспортных средств в немецком, английском и украинском разговорном языках / Ш.Р. Басыров // Филологические чтения: Материалы Международной научно-практической конференции 27-29 ноября 2013 года, Оренбургский государственный. – Оренбург: ОГУ, ООО ИПК «Университет», 2013. – С. 22-25.
2. Вежбицкая Анна. Семантические универсалии и описание языков / Анна Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. — I-XII, 780 с.
3. Дзибель Г.В. / Феномен родства // Алгебра родства. – Спб.: МАЭ РАН, 2001. – Вып. 6. – 469 с.
4. Сарнбаева М.П. Система обозначений родства в английском, русском и казахском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.П. Сарнбаева. - Алма-Ата, 1991. – 29 с.
5. Чеснокова О. С. Русские и испанские формы общения - наименования родства автореф. дис. ... канд. филол. наук / О.С. Чесноков. - Москва, 1985. – 25 с.
6. Nikolayeva Larysa. Typology of Kinship Terms / Larysa Nikolayeva. – Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2014. – 227 p. (Donezk Studien zur Germanistik, kontrastiven und diachronen Linguistik. – Vol.2)

**Н.В. Повторуха**

*Донецкий национальный университет*

**УДК: 81'373:006.91:811.112:811.161.2**

### **МЕТРОЛОГИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА СО ЗНАЧЕНИЕМ ПРИБЛИЗИТЕЛЬНОГО КОЛИЧЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И УКРАИНСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В статье описываются лексико-семантические особенности метрологической лексики со значением приблизительного количества в немецком и украинском языках. лексемы соответствующей семантики относятся ко вторичной номинации и рассматриваются как результат метонимического переноса. лексические единицы выделяются в тематические группы по номинативному признаку и систематизируются по параметрам измерения.

**Ключевые слова:** метрология, приблизительное количество, вторичная номинация, метонимический перенос, параметры измерения.

The given article describes lexico-semantic peculiarities of metrological lexis with the meaning of approximate quantity in the german language. lexemes of the corresponding semantics belong to the secondary nomination and are regarded as the result of a metonymic shift. lexical units are divided into semantic groups according to their nominative features and they are classified according to measurement parametres.

**Key words:** metrology, approximate quantity, secondary nomination, metonymical shift, parameter of measurement.

1. Категория количества является одной из универсальных языковых категорий, которая репрезентована в разных научных отраслях, в том числе, науке о мерах и весе – метрологии [Великий... 2004: 522]. Она непосредственно связана с этнологией, изучающей устаревшие способы измерения, которые сохранились в народной практике, и исторической метрологией, занимающейся установлением соотношений между метрологическими единицами и их величинами в разные исторические периоды [Каменцева, Устюгов 1965: 4]. Лингвистический анализ метрологической лексики остается за пределами внимания историков и этнологов, однако является предметом исследования лингвистов. Исследование метрологической лексики осуществлялось учеными на материале разных языков: английского (С.А. Швачко), башкирского (Х.З. Абдрахимов), белорусского (А.М. Сементовский, К.В. Скурат, Е.К. Юревич, Е.И. Янович), бурятского (Д.Д. Дондокова), голландского (К.М. Zevenboom), грузинского (Г.И. Джапаридзе), датского (N.E. Nörlund), казахского (Е.Н. Жанпеисов), киргизского (С.М. Абрамзон), латышского (Я.К. Земзарис), литовского (З.П. Даунене) монгольского (Ч. Содном), немецкого (А. Brachner, Н. Witthöft, Н. Minow, W. Trapp, Н.-D. Haustein), польского (J. Szewczyk, E. Stamm), русского (О.И. Каменцева, И.И. Кауфман, Г.В. Лебединская, А.И. Никитский, Ф.И. Петрушевский, Д.И. Прозоровский, Б.А. Рыбаков, Л.В. Черепнин, Н.А. Шостьин), таджикского (Х.А. Каюмова), украинского (В.О. Винник, Н.О. Герасименко, В. Гнатюк, И.О. Дзензелівський, І.В. Єрофієв, Я.Д. Ісаєвич, А. Лобко, О.З. Неселовський, М.Л. Худаш), чешского (A. Sedláček), шведского (А.А. Сванидзе) и др.

Единицы измерения могут быть выражены:

1) точно, напр.: нем. *Millimeter*:  $\frac{1}{1000}$  *Meter* ‘миллиметр:  $\frac{1}{1000}$  метра’, укр. *грам* ‘единица маси в Метричній системі мір, що дорівнює  $\frac{1}{1000}$  одного кілограма’ грамм ‘единица массы в Метрической системе мер, равная  $\frac{1}{1000}$  одного килограмма’;

2) приблизительно, напр.: нем. *Elle* ‘frühere Längeneinheit (etwa 55-85 cm)’ *локоть* ‘древняя единица длины (около 55-85 см)’, укр. *лікоть* ‘старовинна міра довжини, приблизно в півметра’ *локоть* ‘старинная мера длины, приблизительно в полметра’.

Лексические единицы, обозначающие приблизительное количество (далее – ЛПК) в системе метрологической лексики изучены еще недостаточно, поэтому именно они выступают *объектом* исследования предлагаемой работы. *Целью* является описание лексико-семантических особенностей метрологической лексики со значением приблизительного количества в немецком языке.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие *задачи*:

1) определить инвентарь исследуемых единиц; 2) выделить тематические

группы ЛПК по номинативному признаку в соответствии с предметной сферой, к которой они относятся; 3) систематизировать ЛПК в зависимости от параметров измерения.

*Теоретической базой* исследования стали работы лингвистов, посвященные проблемам лексической семантики [см. Апресян 1974, Васильев 1990, Звегинцев 1957, Никитин 1988, Уфимцева 2002, Шмелев 1973, Schippan 1984 и др.]. Описание семантики димензиональных прилагательных представлены в трудах М. Бирвиша и Е. Ланга.

Несмотря на наличие работ по данной тематике в некоторых языках, анализ метрологической лексики в сопоставительном аспекте на материале немецкого и украинского языков отсутствует, что и обусловило *актуальность* данного исследования.

*Материалом* послужили 185 лексем, полученных с помощью сплошной выборки из толковых словарей исследуемых языков (Duden. Deutsches Universalwörterbuch), а также текстов художественных произведений немецких и украинских писателей второй половины XX – первой половины XXI вв. общим объемом 10000 страниц.

2. Как было установлено, приблизительные меры расстояния и веса выражают неопределенное количество и относятся к вторичной номинации [Акуленко 1990: 166]. Под вторичной номинацией понимают обычно использование уже существующих в языке номинативных способов в новой для них функции именования [Телия 1977: 129]. Это лингвистическое явление стало объектом исследования в работах Н.Д. Арутюновой, Т.В. Булыгиной, В.Г. Гака и др.

Лексемы, обозначающие приблизительные меры и единицы измерения рассматриваются как результат метонимического переноса, основанного на смежности признаков того, что уже обозначено в предыдущем значении слова и нового обозначаемого [Телия 1977: 190]. Хорошо известно, что для обозначения единиц измерения употребляются некоторые наименования частей тела, например: нем. *Elle* ‘локоть’, укр. *рука* ‘рука’ (ср. Dornseiff 1966; 2000).

По мнению ученых, существование таких лексических единиц обусловлено необходимостью наименования разных мер еще задолго до введения метрической системы [Швачко 1981: 8, Trapp 1998: 16-17]. В функции единиц измерения часто употреблялись предметы или орудия труда, которые непосредственно окружали человека и были связаны с его производительной деятельностью, отражали род его занятий, а также были для него наиболее актуальными в определенный исторический период. О. Видебантт отмечает: «О детских днях человечества еще сегодня свидетельствуют стопа и локоть, а также ширина и длина фаланги пальца, ширина ладони, пядь, сажень, шаг и другие меры древних... Древний человек имел с самого начала полностью природное и непосредственно данное ему мерило – самого себя» [Viedebantt1913: 956]. Л.А. Молчанова отмечает, что еще в античные времена за основу метрологических систем были взяты пропорции человеческого тела, а именно: полный размах рук был равен

росту человека, полный шаг – половине этой высоты, локоть – четверти роста, ступня – 1/6; расстояние между кончиками большого пальца и мизинца в наибольшем их отдалении друг от друга (т.е. дюйм) – 1/9, ширина руки принималась за треть длины ступни, а средняя ширина пальца – 1/12 ступни; голова – 1/6 или 1/7 всего роста [Молчанова 1973: 6-7]. Поскольку у каждого человека свои параметры и числовое выражение этих пропорций различно, то можно утверждать, что такие меры имеют значение приблизительного количества.

3. По номинативному признаку можно выделить следующие тематические группы ЛПК в соответствии с предметной сферой, к которой они относятся (см. табл. 1).

Таблица 1

Семантическая классификация ЛПК в соответствии с предметной сферой

№ п/п	Языки Группы	Немецкий		Украинский	
		Кол-во ЛПК (%)	Примеры ЛПК	Кол-во ЛПК (%)	Примеры ЛПК
1.	Предметы быта (артефакты)	53 (45 %)	<i>Fass</i> ‘бочка’	48 (71 %)	<i>віз</i> ‘воз’
2.	Соматизмы	44 (37 %)	<i>Zoll</i> ‘дюйм’	12 (18 %)	<i>лікоть</i> ‘локоть’
3.	Продукты растительного происхождения	6 (5 %)	<i>nußgroß</i> ‘величиной с орех’	-	-
4.	Физические действия человека	5 (4 %)	<i>Schluck</i> ‘глоток’	7 (10 %)	<i>крок</i> ‘шаг’
5.	Деньги	3 (3 %)	<i>talergroß</i> ‘величиной с талер’	-	-
6.	Сооружения и строительство	3 (3 %)	<i>tabernackelgroß</i> ‘величиной с табернакль’	-	-
7.	Одежда и обувь	2 (2 %)	<i>holzschuhgroß</i> ‘величиной с деревянный башмак’	1 (1 %)	<i>шапка</i> ‘шапка’
8.	Продукты животного происхождения	1 (1 %)	<i>eigroß</i> ‘величиной с яйцо’	-	-
Всего		117 (100 %)		68 (100 %)	

Как видно из таблицы 1, наиболее многочисленными группами ЛПК в исследуемых языках являются «Предметы быта (артефакты)» и «Соматизмы», а группы «Физические действия человека», «Одежда и обувь» представлены гораздо меньшим количеством лексических единиц. В немецком языке, в отличие от украинского, зафиксированы группы «Продукты растительного происхождения», «Деньги», «Сооружения и строительство», «Продукты животного происхождения».

4. В зависимости от параметров измерения выделяются 6 групп ЛПК (см. табл. 2).

Таблица 2

Семантическая классификация ЛПК по параметрам измерения

№ п/п	Языки Группы	Немецкий		Украинский	
		Кол-во ЛПК (%)	Примеры ЛПК	Кол-во ЛПК (%)	Примеры ЛПК
1.	Линейные меры	67 (57 %)	<i>Spanne</i> 'пядь'	9 (13 %)	<i>kirx</i> 'кирх'
2.	Меры объема	38 (32 %)	<i>Eimer</i> 'ведро'	40 (59%)	<i>viz</i> 'воз'
3.	Меры веса	5 (4 %)	<i>Lot</i> 'лот'	9 (13 %)	камінь 'камень'
4.	Меры единичного счета	4 (3 %)	<i>Bund</i> 'пучок'	1 (2 %)	<i>пучок</i> 'пучок'
5.	Земельные меры	3 (3 %)	<i>Morgen</i> 'морген'	7 (10 %)	<i>клітка</i> 'клетка'
6.	Меры пряжи	-	-	2 (3 %)	пасмо 'пасмо'
Всего		117 (100 %)		68 (100 %)	

По данным таблицы 2, наиболее продуктивными среди ЛПК в зависимости от параметров измерения в немецком языке являются группы «Линейные меры» и «Меры объема», а в украинском – только группа «Меры объема». В украинском языке менее продуктивными являются группы «Линейные меры» и «Меры веса», а в немецком – группа «Меры веса». В исследуемых языках ЛПК групп «Меры единичного счета» и «Земельные меры» представлены значительно меньшим количеством единиц. Только в украинском языке, в отличие от немецкого, зафиксированы ЛПК группы «Меры пряжи».

5. Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

5.1. Метрологическая лексика является одним из древнейших слоев лексических систем исследуемых языков и носит антропометрический характер. Она представлена лексемами, обозначающими объекты, которые

непосредственно окружали человека, прежде всего, предметами быта (артефактами) и соматизмами (п. 2).

5.2. В соответствии с семантической классификацией ЛПК в зависимости от предметной сферы, к которой они относятся, все лексемы распределяются по 8 группам: 1) предметы быта (артефакты); 2) соматизмы; 3) продукты растительного происхождения; 4) физические действия человека; 5) деньги; 6) сооружения и строительство; 7) одежда и обувь; 8) продукты животного происхождения (п. 3, табл. 1).

5.3. По данным семантической классификации ЛПК по параметрам измерения было выделено 6 групп: 1) линейные меры; 2) меры объема; 3) меры веса; 4) меры единичного счета; 5) земельные меры; 6) меры пряжи (п. 4, табл. 2).

#### *Список использованной литературы*

1. Каменцева Е.И. Русская метрология / Е.И. Каменцева, Н.В. Устюгов. – М. : Высш. шк., 1965. – 254 с.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю.Д. Апресян. – М. : Наука, 1974. – 363 с.
3. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика / Л.М. Васильев. – М. : Высш. шк., 1990. – 176 с.
4. Звегинцев В.А. Семасиология / В.А. Звегинцев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1957. – 322.
5. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения / М.В. Никитин – М. : Высш. шк., 1988. – 165 с.
6. Уфимцева А.А. Лексическое значение: Принцип семиологического описания лексики / А.А. Уфимцева. – М. : Наука, 1986. – 239 с.
7. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д.Н. Шмелев. – М. : Наука, 1973. – 278 с.
8. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Thea Schippan. – Leipzig : VEB Bibliographisches Institut, 1984. – 307 S.
9. Акуленко Л.Г. Поле неопределенно малого количества в немецком и русском языках / В.В. Акуленко, С.А. Швачко, Е.И. Букреева // Категория количества в современных европейских языках и др. – К. : Наукова думка, 1990. – С. 160 – 172.
10. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды / В.Н. Телия // Языковая номинация. Виды наименований. – М. : Наука, 1977. – С. 129-221.
11. Dornseiff F. Bezeichnungswandel unseres Wortschatzes / Franz Dornseiff. – Lahr – Schwarzwald : Moritz Schauenburg Verlag, 1966. – 226 S.
12. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen / Franz Dornseiff. – [5. Aufl.]. – Wiesbaden : VMA-Verlag, 2000. – 922 S.
13. Швачко С.А. Языковые средства выражения количества в современном английском, русском и украинском языках / С.А. Швачко. – К. : Вища школа, 1981. – 144 с.
14. Trapp W. Kleines Handbuch der Maße, Zahlen, Gewichte und der Zeitrechnung / Wolfgang Trapp. – Köln : Kommet Verlag, 1998. – 317 S.
15. Viedebantt O. Altes und ältestes Weg- und Längenmaß / O. Viedebantt // Zeitschrift für Ethnologie. – Berlin : Behrend & Co, 1913. – Jg. 45. – S. 956-969.
16. Молчанова Л.А. Народная метрология (к истории народных мер длины) / Л.А. Молчанова. – Минск : Наука и техника, 1973. – 81 с.

УДК: 81.272

## ПАРЕМИИ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Представлено сопоставительное исследование пословиц, зарегистрированных в аутентичном общении в четырех культурах и подлинных актах межкультурного общения. Показывается, что пословицы представляют собой коммуникативно успешные речевые действия, продолжающие оставаться эффективным средством содействия межкультурной коммуникации благодаря тем общим характеристикам, формальным и семантическим, которые они имеют в своей структуре. Общие черты способствуют пониманию, отличающиеся привлекают внимание, вызывают интерес и побуждают к дальнейшему диалогу.

**Ключевые слова:** язык, понимание, интерес, пословицы, речевые действия, картина мира, сходство, универсальный опыт, форма, семантика, особенность, частотность.

The article views proverbs as successful speech acts and claims them to be an effective means of facilitating multicultural communication due to the common features they have in their form or/and semantics. The common features provide understanding while differences stir up interest and curiosity.

**Key words:** language, understanding, interest, proverbs, speech acts, world view, similarity, universal experience, form, semantics, peculiarity, frequency.

В любом разговоре об условиях успешности межкультурной коммуникации среди наиболее важных факторов, как правило, в числе первых всегда называется язык. Последний, однако, чаще всего упоминается весьма абстрактно, без каких бы то ни было уточнений и оценивается целиком как необходимая составляющая для обеспечения связей между культурами. Крайне редко говорится о конкретных единицах языка и их потенциале в плане создания ситуаций понимания и интереса к другой культуре, желания изучать новый, непохожий взгляд на мир. Такими единицами, среди многих других, на наш взгляд, являются так называемые паремические высказывания, в частности, пословицы и поговорки.

Последние, по сути, представляют собой не что иное, как речевые действия, когда-то сконструированные носителями языка в конкретных актах общения и одобренные членами языкового сообщества в такой степени, что стали употребляться в максимально приближающемся к понравившемуся эталону виде во многих других, приемлемых с точки зрения коммуникантов, ситуациях.

Паремические высказывания становятся репрезентантами определенных фрагментов языковой картины мира не отдельных коммуникантов, а всего этноса в целом. Они начинают весьма характерно представлять культуру, видение мира всего языкового сообщества.



Наша гипотеза состоит в том, что данная группа высказываний, храня в себе опыт интерпретации определенных типов жизненных ситуаций, событий, имеет значительный потенциал, как в плане изучения других культур, так и установления понимания между культурами в целом и отдельными ее представителями в частности.

Целью настоящего исследования было выяснение возможностей пословиц и поговорок в плане построения межкультурного диалога. Материалом для исследования послужили только те паремические высказывания, которые были зафиксированы в наших записях подлинного говорения в четырех культурах – английской, американской, русской и белорусской. Всего было записано сорок тысяч слов говорения в каждой культуре. Дальнейшее наблюдение за коммуникативным поведением в данных культурах позволило выявить некоторые варианты употребления зафиксированных в наших записях паремических единиц. Они также были включены в наш банк данных. Словари привлекались только для верификации базовых, инвариантных форм, встречающихся в наших записях или наблюдениях паремий.

Анализ литературы показывает, что пословицы и поговорки в последнее время весьма активно исследуются представителями самых разных направлений гуманитарных знаний, лингвистами в том числе. Одним из самых широко распространенных направлений в изучении данной разновидности языковых единиц является выяснение того, насколько они национально специфичны. Исследователи интересуются, каким образом они соотносятся с паремическими высказываниями других народов, что в них самобытно, свойственно только данной культуре. Установлено, что большая часть пословиц проявляет в той или иной мере выраженное сходство семантических линий своей организации [Crystal 2003:53], что считается вполне естественным, ибо в основе такой симилярности лежит очевидная значительная универсальность опыта человека. Кроме того, свою роль, безусловно, играют и разные формы заимствований. Но однотипность опыта все-таки признается главной, ибо если в опыте человека нет определенных переживаний, то ему нет нужды о них и говорить.

В качестве примера можно привести наличие в системе паремий во многих языках высказываний, имеющих явные параллели с весьма древней пословицей на языке самали «Kaadsade ma kufo» [Crystal 2003:53]. В английской интерпретации зафиксированный в ней смысл звучит как «He, who takes his time, does not fall» (Кто не спешит, тот и не падает), а в наших записях подлинного общения значительное сходство с ней обнаруживают следующие высказывания коммуникантов.

- (Am) 1. *Take your time, dear!*  
2. *Take your time, dear or you may fall.*  
3. *Haste makes waste. Quite a lot of waste. Quite a lot of waste you know yes!*  
(Eng) 4. *Why don't you take your time? Why don't you?*  
5. **A<sub>1</sub>:** *Honey, take your time! You'll fall, dear, you'll fall, I tell you.*  
**B<sub>1</sub>:** *Now! Well...*  
**A<sub>2</sub>:** *Yes, honey! Take your time!*

6. *When Jack is in haste he makes quite a lot of waste.*
7. **A<sub>1</sub>:** *Well, now, can you remember*  
**B<sub>1</sub>:** *Yeh....*
- A<sub>2</sub>:** *Can you remember what happens when Jack is in haste?*
8. **A<sub>1</sub>:** *I tell you what, the less speed...*  
**B<sub>1</sub>:** *The more damn waste.*  
**A<sub>2</sub>:** *Right you are!*
- (Рус)** 9. **A:** *Тише едешь, дальше будешь!*  
**B:** *От того места, куда едешь, что ль?*
10. *Ну, знаешь, поспешишь – людей насмешишь. Вот уж точно!*
11. **A<sub>1</sub>:** *Ну, уж как тихо ехал-то!*  
**B<sub>1</sub>:** *Ай!*  
**A<sub>2</sub>:** *Уж как тихо ехал!*  
**B<sub>2</sub>:** *Вотушки нет!*
12. Оно, конечно, тише едешь – дальше будешь, но и ждать больше э-э! Нельзя!
- (Бел)** 13. *Глядзі! Паспееш, як не пабяжыш, бо як пабяжыш, то спатыкнешся.*
14. *Каб паспець, бегчы не трэба.*
15. *Цішэй, цішэй, не бяжы! Бо паспееш, як не спатыкнешся.*
16. **A<sub>1</sub>:** *Чаго ты нясеешся?*  
**B<sub>1</sub>:** *Каб паспець! Чаго!*  
**A<sub>2</sub>:** *Каб паспець, галоўнае, не спатыкнуцца, кажуць.*  
**B<sub>2</sub>:** *Ну!*  
**A<sub>3</sub>:** *Так! А ты бяжыш! Глядзі!*  
**B<sub>3</sub>:** *Ы!*  
**A<sub>4</sub>:** *Каб не спатыкнуўся, глядзі!*

Примечание. Каждый из приведенных примеров представляет собой фрагмент аутентичного общения в американской (**Am**), английской (**Eng**), русской (**Рус**) и белорусской (**Бел**) культурах.

Как видим, конкретная форма зафиксированных нами паремических высказываний, имеющих семантические параллели с пословицей на языке самали, весьма вариативны, но смысловой акцент остается тот же: не нужно спешить. Вот это общее, что имеется во всех из них, является тем мостиком, который делает понимание возможным. А то, что отличается, привлекает новизной образов и неожиданностью перспектив или позиций, с которых осуществляется доказательство истинности главного прототипического смысла высказывания: не надо спешить. В приведенных примерах такой неожиданностью для слушателя могут быть (если сравнивать с *He, who takes his time, does not fall*, то есть *Тот, кто не спешит, тот и не падает*) референции не с падением, а с возможностью споткнуться и тем самым помешать своему быстрому продвижению (см. 13, 15, 16), с расстоянием (9, 12), неизбежными насмешками (10), потерями (3, 6, 7, 8), отрицанием значимости поспешания (14), высокой скорости продвижения к желанной цели.

Наблюдения за особенностями межкультурной коммуникации показывают, что язык вообще весьма часто в той или иной мере становится

темой разговора собеседников, принадлежащих к разным культурам. Так, из попавших в поле нашего наблюдения 108 межкультурных интеракций, только две обошлись без какого бы то ни было обсуждения языка, если не считать таковыми уточнения произношения некоторых наименований и поправки неточно сформулированных высказываний. Паремии в подобных обсуждениях фиксируются не так уж и часто. В наших наблюдениях только каждый восьмой случай обсуждения говорящими особенностей языка возникает из-за внимания, уделенного паремическому высказыванию (всего 13 таких случаев). Причем во всех зафиксированных нами случаях говорение не ограничивается только обсуждением различий в интерпретации жизни и мира с помощью соотносимых паремий в тех культурах, к которым принадлежат собеседники. Как правило, возникает интерес к другой культуре в целом, желание обсудить жизненные проблемы с новых для себя перспектив. Весьма показательными в данном плане оказались дискуссии, вызванные известной не только в английской культуре пословицей «Love me, love my dog» (Любишь меня, люби и мою собаку) и ее эквивалентом, зафиксированном на Полотчине: «Улюбiла мяне, улюбi i маю мацi» (Полюбила меня, полюби и мою мать). Как видим, в обоих вариантах наблюдаются параллели и в общей конструкции всех частей высказываний (повелительной форме их реализации), и даже в употреблении местоимений, притяжательных и личных, и в общей семантике.

Вместе с тем при всей схожести языковой манифестации и глубинной семантики (принимаешь меня, принимай и то, что мне дорого) есть весьма характерная особенность. В одном случае главная ценность представлена в образе собаки, что весьма соответствует ценностным ориентациям в английской культуре, отличающейся любовью к животным и особенно к собакам. В другом случае таким ценностным центром становится мать. Что опять-таки соответствует тому месту, которое имеет мать в иерархии ценностей в традиционной белорусской культуре, и убедительно отражено в произведениях многочисленных писателей и поэтов Беларуси, начиная с известного «Раскиданного гнезда» Я. Купалы. Неслучайно, Мать является весьма заметной фигурой в той картине мира, которую рисуют белорусские писатели и поэты. Даже один из словарей пословиц и поговорок посвящен его автором именно матери как первому и главному, по его мысли, учителю в жизни [Санько 1991:3]. Этот образ, однако, в белорусском варианте пословицы указывает на возможность болезненных и разрушительных последствий, если «улюбiла мяне», но не уважила мать.

Примечательно, что именно данная пословица оказалась в числе семи наиболее активных паремий среди зафиксированных нами 108, вызвавших самые заинтересованные дискуссии, далеко выходящие за пределы сугубо языковых уточнений и завершившихся явной заинтересованностью коммуникантов культурой обсуждаемой страны, реалиями ее жизни, отношениями между людьми, их ценностными ориентациями. Маленькая пословица оказалась объединяющим мостиком и хорошим приглашением к

дальнейшему доброжелательному, заинтересованному межкультурному диалогу, побудила собеседников к последующим отношениям.

Частоту реализации пословиц правомерно считать культурно-специфической характеристикой вербального поведения. Как видно из представленной ниже таблицы, в наших записях аутентичного говорения пословицы чаще встречаются в русской и белорусской культурах, чем в американской и, особенно, английской.

Таблица. Относительное количество пословиц в актах подлинного общения в %

Язык	Русский	Белорусский	Американский	Английский
Количество (%)	32,75	30	27,25	20

Вместе с тем представители всех сопоставляемых культур с интересом вникали в суть пословиц другой культуры. В зафиксированных нами актах межкультурного общения последние неизменно в той или иной мере содействовали положительным отношениям, если не употреблялись в пику интересам представителей другой культуры.

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что пословицы, сублимируя в себе некий значимый опыт решения жизненных проблем человека, действительно могут быть эффективной поддержкой межкультурного общения. Ввиду наличия в них неких общих форм и семантических характеристик они способны выполнять объединяющую роль, привлекая интерес представителей иной культуры к необычному ракурсу видения или решения достаточно распространенных проблем и тем самым способствуя межкультурному диалогу в целом.

#### *Список использованной литературы*

1. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, 2003.
2. Санько, З. Малы руска-беларускі слоўнік прыказак, прымавак і фразем. Мн, 1991.

**Е.С. Пятковская**

*Саратовский социально-экономический институт  
РЭУ им. Г.В. Плеханова*

**УДК: 81'37**

## **ЭЛЕМЕНТ ОЦЕНКИ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ ТЕКСТАХ**

Искусствознание характеризуется фигуральностью языка. Особые лексические образования искусствоведческих текстов, эстетические синестетические сочетания, содержат оценочный компонент. В нашей статье мы рассматриваем как положительный, так и отрицательный способы выражения оценки в искусствоведческих текстах.

**Ключевые слова:** оценочный компонент, оценка, искусствоведческий текст, эстетические синестетические сочетания, экспрессивность.

Art studies is characterized by the figurative language. Special lexical formations of texts of art, aesthetic synaesthetic combinations include an evaluation component. In this article we consider both positive and negative ways of expressing evaluation in texts of art criticism.

**Key words:** evaluation component, evaluation, text of art criticism, aesthetic synaesthetic combinations, expressivity.

Оценка выступает как сознательная деятельность, влекущая за собой положительное или отрицательное отношение оценивающего к оцениваемому. Оценка часто представляет субъективное мнение. Субъективная оценка создает экспрессивность в тексте, усиливает его выразительность и воздействующую силу. Рассматривая явления, мы оцениваем его значение для нас. «Оценка есть результат совокупного действия мысли и чувства, а не одного только рассуждающего интеллекта <...> Поэтому в основании оценки всегда лежит и понимание значения данного явления, и эмоциональная реакция человека на это явление» [Каган 2001: 84]. С оценочным компонентом связана такая особенность человеческого сознания, как пристрастность, переживание человеком своего отношения к окружающему миру и к самому себе, и это проявляется в эмоциях. По мнению М.М. Разинкиной, в отличие от стиля художественной речи, стиль научной литературы предполагает логичность и точность изложения без использования средств эмоционального и эстетического воздействия на читателя. Современная научная проза, подчиняясь принципу логического развертывания мысли, не часто прибегает к использованию слов, имеющих оттенки эмоционального значения [Разинкина 1972: 6]. Но в жизни человека нет изолированного от эмоций познания, и даже в науке такое изолирование носит приблизительный характер [Каган 2001: 51]. Так, специальным признаком терминов общественных наук является включение оценочного фактора в семантику и формальную структуру этих терминов [Лейчик 1983: 85]. Фигуральный характер языка искусствоведения, который подтверждается наличием синестезии в искусствоведческих текстах, обусловлен особым фигуральным способом выражения, присущим искусству. Некоторые эстетические синестетические сочетания содержат оценочный компонент.

Информация об изучаемом предмете, явлении, факте, передается с помощью оценки, способность предмета вызывать у читателя определенную реакцию проявляется через оценку; а характер такой реакции говорит о внутренних свойствах предмета. Произведение изобразительного искусства способно вызвать определенную чувственную реакцию, поэтому наличие эмоциональной оценки – неизбежная черта искусствоведческих текстов. Оценка может касаться конкретного произведения, или какой-то стороны творчества конкретного художника, или выражать приятие/неприятие критика всего художественного направления.

Искусствоведов часто упрекают в том, что язык их недостаточно ясен, а определения недостаточно точны. Избыточность языка искусствоведения обусловлена его предметом. Обязательное присутствие оценочных суждений

с преобладанием положительной оценки вообще является существенной особенностью искусствоведческих текстов [Булатова 1999: 40]. Н.Я. Милованова говорит о существовании двух видов оценок: рациональной и эмоциональной [Милованова 1985: 76]. Рациональная оценка подразумевает выражение отношения к предмету с точки зрения его соответствия или несоответствия определенным нормам или требованиям (хотя стандарты и нормы оценивания не всегда могут быть точными и верными, как в следующих двух примерах, в силу идеологизированности авторов текстов):

*Важное место в китайском изобразительном искусстве занимает политическая карикатура. Для ее развития в Китае имеются большие возможности. Карикатуристы являются активными участниками борьбы китайского народа с его политическими внутренними и внешними врагами. Некоторые мастера карикатуры достигли высоких результатов в развитии этого боевого вида изобразительного искусства. Успехи в этой области объясняются тем, что китайские художники внимательно изучали и использовали в своей работе опыт советских карикатуристов [Чегодаев 1952: 89]. Все то, что до тех пор узнавали посетители из газетных материалов и литературы: проведение земельной реформы, суды над помещиками, обучение грамоте, – увидели они в ярких, правдивых и убедительных образах и сценах, созданных художниками, глубоко верящими в счастливое и мирное будущее китайского народа. И этот могучий и радостный трудовой подъем молодой республики получил единодушный отклик советских людей и их искренние и горячие пожелания дальнейших успехов.*

*«Я вижу в произведениях китайских художников, – пишет один из посетителей, – правильную линию, принятую новым китайским искусством, – это изображение народа. Народ живет, трудится, народ действует. Это великое дело, его надо развивать» [Виноградова 1952: 121].*

Отношение к предмету с точки зрения его чувственного восприятия выражается с помощью эмоциональной оценки. Приведем несколько примеров, в которых авторы положительно оценивают творчество художников. Во всех предложенных нами к рассмотрению примерах оценочный компонент подчеркнут одной чертой:

1) *К середине 90 – х годов окончательно формируется его творческая индивидуальность, раскрывается яркий, самобытный талант, становится очевидным новое качество его искусства. <...> глубина и характер его творческих поисков, сила его таланта выделяют этого художника из общей линии развития Укиё-э. Он пошел неизмеримо дальше своих современников, создав образы-характеры, полные активной, страстной силы. [Воронова 1959: 34];*

2) *Прекрасное владение методом линейной перспективы [Иванова 2006: 44];*

3) *... она вошла в историю как явление высокого художественного качества [Воронова 1972: 1];*

4) *В его исполнении неизвестный мастер проявил большое живописное мастерство, глубокое понимание человеческого характера. Картина «Фениксы под деревом», работы неизвестного мастера XVII века отличаются совершенством рисунка и ярким колоритом [Глухарева 1959: 3];*

5) *... Во второй половине этого периода цветная печать достигла блестящих результатов [Воронова 1959: 7];*

6) *Китагава Утамаро прославился созданием погрудных изображений красавиц, среди которых «Портрет красавицы Осомэ из дома Абурая» – один из лучших на выставке [Воронова 1972: 3];*

7) *Высокого развития достигла в этот период живопись. Удивительно тонко и поэтично изображали художники пейзажи родной страны, разнообразных птиц, цветы, животных [Шапиро 1959: 13];*

8) *Прелесть работ Киёнага в ясности и чистоте чувства, в ощущении свежего воздуха [Воронова 1963: 6].*

Исследуемые нами тексты в основном относятся к истории искусства, где описываются признанные шедевры искусства. Поэтому, чтобы привлечь внимание читателя-зрителя, авторы подобных текстов часто предваряют свои интерпретации оценочными высказываниями с ярко выраженной положительной коннотацией (*высокого развития достигла в этот период живопись; удивительно тонко и поэтично; глубина и характер его творческих поисков, сила его таланта выделяют этого художника из общей линии развития Укиё-э; он пошел неизмеримо дальше своих современников, создав образы-характеры, полные активной, страстной силы; она вошла в историю как явление высокого художественного качества; окончательно формируется его творческая индивидуальность, раскрывается яркий, самобытный талант; новое качество его искусства; прекрасное владение, мастер проявил большое живописное мастерство, глубокое понимание человеческого характера; отличаются совершенством рисунка и ярким колоритом, печать достигла блестящих результатов; прославился; один из лучших на выставке, прелесть работ и т.д.*).

Выступая в усилительной функции, подобные прилагательные, наречия, существительные, глаголы являются стандартными средствами выражения высокой степени признака, успеха, достижения, наивысших и наилучших качеств и подтверждают стандартизованность, особый терминологический аппарат искусствоведческих текстов.

Иногда в оценке того или иного произведения живописи авторы искусствоведческих текстов используют слова, в семантике которых отсутствует положительный, эмоционально усилительный признак. Тем не менее, в определенном контексте подобные слова являются примером положительной оценки (*реально, без прикрас*).

Авторы искусствоведческих текстов чаще всего используют прилагательные в превосходной или сравнительной степени, которые придают высказываниям большую эмоциональность:

В течение последних 10 лет Утамаро – лучший художник гравюры, глава Укиё-э [Воронова 1959: 28]. «Способы выражения положительной оценки в научных текстах довольно однообразны, отрицательная оценка не столь шаблонна. Обязательным принципом создания отрицательной искусствоведческой интерпретации является аргументированность. В искусствоведческих текстах негативная оценка, будучи индивидуально-авторским способом создания характеристики объекта, отличается экспрессивностью и разговорным оттенком изложения» [Селиванова 2007: 72]. Объем негативной оценки в искусствоведческих текстах на фоне общего количества интерпретаций невелик, это обусловлено тем, что обычно оцениваются объекты, уже ставшие достоянием культуры или становящиеся ими. Отрицательная оценка чаще встречается на уровне ЭСС, а не на уровне текста. Негативная оценка в исследуемом нами материале встречалась лишь в текстах, в которых истолковываются произведения живописи Китая, текстах, которые относятся к художественной критике, где оцениваются явления современной художественной жизни. Негативная оценка в подобных текстах в силу их идеологизированности скорее рациональная, нежели эмоциональная, так как производится в соответствии со сложившимися в определенную историческую эпоху нормами и стандартами оценки. В следующем примере высказывания с положительной оценкой подчеркнуты одной чертой, а с негативной оценкой – выделены жирным шрифтом: ... художники освобожденных районов, находясь в тесном соприкосновении с жизнью народа, создали ряд произведений, отличавшихся высокой идейностью и национальным своеобразием. Их гравюры, новогодние лубки и плакаты отражали жизнь народа, революционные события и призывали к борьбе за независимость родины <...>

В Государственном музее восточных культур хранится редкая коллекция китайской графики 30 – 40-х годов. Среди этих произведений особенны интересны первые лубочные картины, отличающиеся, **несмотря на свое техническое несовершенство**, ярким оптимизмом и жизнеутверждающим восприятием действительности.

Творчество художников освобожденных районов явилось прочной базой для становления и развития современного искусства Китайской Народной Республики. В течение десяти лет существования Китайской Народной Республики под руководством Коммунистической партии Китая достигнуты замечательные успехи во всех областях культуры и искусства. Современные художники и народные мастера, борясь за создание нового, подлинно народного искусства, активно участвуют своим творчеством в строительстве социалистического государства.

Значительные успехи можно видеть в живописи «гохуа». В последние годы художники **все более стремятся отойти от старых схем и сюжетов**, сложившихся на протяжении веков в национальной живописи, и средствами «гохуа» отразить кипучую действительность наших дней. Используя лучшие национальные традиции и не теряя своеобразие,



художники «гохуа» создают произведения, в которых живут дела и образы людей труда – подлинных хозяев своей страны [Глухарева 1959: 7].

Интересно, что отрицательную оценку в тех немногочисленных примерах, которые нам встречались, нельзя назвать таковой: здесь нет категоричности, и кажется, что авторы подобных высказываний всячески пытаются обойти огрехи художников и стараются в таких случаях быть как можно мягче и деликатней, не акцентируя внимание читателя-зрителя на отрицательных моментах (среди этих произведений особенно интересны первые лубочные картины, отличающиеся, **несмотря на свое техническое несовершенство**, ярким оптимизмом и жизнеутверждающим восприятием действительности, все более **стремятся отойти от старых схем и сюжетов**). Это связано либо с боязнью авторов текстов пойти против принятых норм и стандартов оценивания, либо с их собственной идеологизированностью; произведение живописи оценивается не по качественным критериям, а по отражению в нем определенных идей.

#### **Список использованной литературы:**

1. Разинкина, Н.М. Стилистика английской научной речи / Н.М. Разинкина. Элементы эмоционально-субъективной оценки. – М.: Наука, 1972. – 168 с.
2. Лейчик, В.М. Особенности терминологии общественных наук и сферы ее использования // Язык и стиль научного изложения. – М.: Наука, 1983. – С. 70–88.
3. Булатова, А.П. Концептуализация знания в искусствоведческом дискурсе // Вестник московского университета. – Сер. 9. – Филология. – 1999. – С. 34–49.
4. Милованова, Н.Я. Об особенностях употребления оценочной лексики в стиле научной прозы // Проблемы функционального языка и специфики речевой разновидности. – Пермь, 1985. – С. 75–85.
5. Чегодаев, А.Д. Искусство китайской народной республики // Китайское изобразительное искусство. – М.: Издательство Академии Художеств СССР, 1952. – С. 79–117.
6. Виноградова, Н.А. Отзывы советских зрителей о художественной выставке китайской народной республики // Китайское изобразительное искусство. – М.: Издательство Академии Художеств СССР, 1952. – С. 118–123.
7. Воронова, Б.Г. Из истории японской гравюры // Японское искусство. – М.: Изд-во восточной литературы, 1959. – С. 5–42.
8. Иванова, А. Мировое искусство. Кацусика Хокусай. Серии гравюр «36 видов Фудзи» и «100 видов Фудзи». – СПб.: ООО «СЗКЭО Кристалл», 2006. – 192 с.
9. Воронова, Б.Г. Японская гравюра. – М.: Советский художник, 1972. – 213 с.
10. Глухарева О., Кречетова М., Памятники искусства Китая в музеях СССР. – М.: Государственное издательство изобразительного искусства, 1959. – 214 с.
11. Шапиро, Ю.Г. Культура и искусство Китая. – Л.: Изд-во гос. Эрмитажа, 1959 – 48 с.
12. Воронова, Б.Г. Японская гравюра. – М.: Государственное издательство изобразительного искусства, 1963. – 102 с.
13. Селиванова, О.Н. Общее и различное в интерпретациях пейзажа в искусствоведческих текстах разнотипных языков: дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2007 – 183 с.

**УДК: 811.111'37+811.161.1'37+811.581'37**

## **ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОЛОРАТИВНЫМ КОМПОНЕНТОМ «КРАСНЫЙ» В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Производится сопоставительное описание английской, русской и китайской цветовой лексики на основе фразеологических единиц с компонентом «красный», отобранных методом сплошной выборки из фразеологических словарей. Цвет является неотъемлемым компонентом культуры, обладает разнообразными смыслами и значениями. Предпринята попытка сравнить особенности цветообозначения в английском, русском и китайском языках и выявить сходные и отличительные черты мировоззрения трех народов.

**Ключевые слова:** фразеологическая единица, колоративный компонент, цвет.

The article deals with the comparative description of English, Russian and Chinese color vocabulary based on phraseological units which were selected from the phraseological dictionaries by continuous sampling. Colour is an essential component of culture. It has different senses and meanings. An attempt to compare features of colour designation in the English, Russian and Chinese languages, and to identify similarities and differences in the world view of three nations has been made.

**Key words:** phraseological unit, colour component, colour.

В последние годы наблюдается рост числа исследований, посвященных изучению фразеологических единиц, которые содержат колоративный компонент. Интерес к подобным единицам объясняется тем, что они носят культурно-специфичный характер, их изучение позволяет раскрыть новые грани в понимании разных языков и культур.

Под фразеологизмом в работе понимается «воспроизводимая в готовом виде языковая единица, состоящая из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированная (т.е. постоянная) по своему значению, составу и структуре» [Шанский 1985]. Фразеологическую единицу с колоративным компонентом отличает наличие в ее составе колоратива, или цветообозначения.

На протяжении всей истории существования мира человек не мог представить свою жизнь без цвета. С точки зрения Н.В. Серова, цвет как ничто другое способствует самоопределению личности. Он является выражением качества интеллекта человека [Серов 2004]. Каждый цвет обладает своей историей и символикой. Отметим, что в современной лингвистике принято говорить о существовании различных цветowych картин мира (Климовских Ю.А. [Климовских 2011], Глыбочко Н.В., Вычужанина А.Ю. [Глыбочко, Вычужанина 2014], Дюпина Ю.В. [Дюпина 2013], Цегельник И.Е. [Цегельник 2007] и др.), которые сильно отличаются в разных языках, несмотря на существование некоторых основных цветов,

присутствующих во всех языковых картинах мира. Отличия цветовых картин мира, в свою очередь, зависят от особенностей менталитета, мышления и культуры. Под цветовой картиной мира (ЦКМ) в работе понимаем неотъемлемый компонент языковой картины мира. Цветовая картина мира является представлением о мире в цвете, выработанное человеком на основе его теоретического осмысления. ЦКМ в каждом языке состоит из культурной семантики лексики цветоименований, и включает в себя цветовое пространство (т.е. совокупность всех цветов) [Вычужанина 2014].

В русской культуре символика цвета формировалась под воздействием христианства, и поэтому в ней есть сходства с общеевропейской символикой. Некоторые особенности цветоименований можно объяснить влиянием восточных традиций или географическим положением. Китайская культура в этом плане резко отличается от английской и русской традиций. Именно поэтому изучение фразеологизмов с колоративным компонентом в английском, русском и китайском языках вызывает особый исследовательский интерес. Настоящая работа представляется актуальной, потому что проведение сопоставительного анализа позволяет выявить межкультурные различия, специфику мировидения исследуемых народов через отличия в их цветовых картинах мира, отраженных через призму фразеологизмов, содержащих колоративный компонент.

В данной статье произведено сопоставление фразеологизмов с цветовым компонентом «красный» в английском, русском и китайском языках. Методом сплошной выборки из английских [Кунин 2005], русских [Лапицкий 2003], [Телия 2006] и китайских [Ся Чжони 1989], [ICIBA 2015] словарей было выделено 13 фразеологических единиц с компонентом *red*, 10 с компонентом *красный* и 15 единиц с компонентом 红 (*Hóng*) (*красный*), соответственно.

В каждой из исследуемых культур красный цвет обладает своими историко-этимологическими особенностями, что объясняет разницу в мировосприятии и существовании закрепившихся специфических стереотипов по отношению к красному цвету.

В английской культуре красный цвет (*red*) – это сигнал опасности и тревоги. Отсюда произошли фразеологизмы такого типа как *red cock*, что означает «пожар». Также, широкое распространение получило переносное значение «красного» как «революционного». Данное символическое значение красного связано с Французской революцией. До времен революции красный цвет считался символическим цветом партий и употреблялся в качестве эмблемы (Red Cardinal).

В русском языке красный цвет - это цвет жизни, любви, страсти, счастья и радости, а также жизненной силы. Кроме того, красный цвет символизирует солнце и плодородие, а также наделяется защитными свойствами и даже используется как оберег в народной культуре (в погребальной обрядности красный цвет защищает от контакта с потусторонним миром). Особое значение в народных представлениях играли

красная нить (пуповину новорожденного перевязывали красной нитью), красное яйцо и красное полотно. Также красный цвет является неординарным и исключительным, так как обладает оценочной семантикой «красивый, ценный, парадный».

В китайской культуре красный цвет (红 Hóng) является символом жизненной силы, любви и радости. Он также ассоциируется с теплом. Считается, что данный цвет оберегает от злых сил и недоброжелателей, поэтому красный цвет – традиционный в китайской одежде. С давних времен ни одна свадебная церемония в Китае не обходится без красного цвета. Невеста по традиции была одета в красное свадебное платье, украшенное красными цветами. По-другому свадьбу в Китае называли «красным счастьем». И сейчас, какой-либо атрибут красного цвета необходим на праздничной церемонии. В канун Нового года в Китае запускаются красные фейерверки и хлопушки. Детям принято дарить деньги в красных конвертах. Красные яйца дарят женщинам как символ благословения, счастья и любви.

Проведенный анализ позволил выявить отличия *на структурном уровне*. В английском языке во всех фразеологических единицах *red* является прилагательным. В составе русских фразеологизмов с компонентом *красный* также преобладают прилагательные (*красный* – 8). Значительно реже встречаются глаголы (*краснеть* – 1) и наречия (*красно* – 1). В китайской фразеологии данный колоративный компонент (红) также в большинстве случаев является прилагательным, реже – глаголом и существительным.

Результаты анализа эмпирического материала на *семантическом уровне* позволили выделить следующие значения, передаваемые анализируемыми единицами в английском, русском и китайском языках:

1. *Красота, привлекательность*. В английском языке данный смысл присутствует во фразеологизмах *red-streak* (девушка, румяная как яблоко), *red-hot* (чувственный). В русском языке *красный* цвет в большинстве фразеологических единиц является синонимом слова *красивый*: *долг платежом красен* (на добро или зло отвечают тем же), *красная цена* (самая высокая цена, которую можно дать за что-либо), *красно говорить* (красноречиво, складно), *красное словцо* (остроумное, меткое выражение), *красный угол* (самое почетное место в избе или комнате, где в старину обычно были иконы), *красная девица* (имеет 2 значения: 1. красивая девушка; 2. слишком робкий молодой человек). В китайском языке выявленное семантическое значение также имеет место: 红男绿女 (нарядно одетые юноши и девушки), 万紫千红 (красочный, пестрый), 唇红牙白 (дословно «губы красны, зубы белы» - про красивую девушку).

2. *Символ стыда и смущения*. В английском языке *to get a red face/to go red* является аналогом русского фразеологизма *покраснеть от смущения*. В русском языке данное значение прослеживается в выражениях *краснеть до корней волос/краснеть до ушей*, *красный как рак* (сильно краснеть от стыда или смущения). В китайском языке ФЕ 耳红面赤 дословно переводится как

«красное лицо, красные уши» и является аналогом русского фразеологизма *покраснеть до ушей*.

3. *Значимость*. ФЕ с данным значением были выявлены только в русском языке: *проходить красной нитью* (представлять собой главное, основное).

4. *Опасность, преступление, угроза*. Данное семантическое значение выявлено во фразеологизмах всех трех языков: в английском языке *red alert* (предупреждение об опасности), *to catch red-handed* (поймать с поличным), *to see the red light* (предчувствовать приближение опасности), *a red-light district* (опасный район); в русском языке: *пустить красного петуха* (устроить пожар в чьем-то доме); в китайском языке: 红杏出土墙 – выражение, используемое для характеристики прелюбодейния.

5. *Ярость, гнев, злость*. Фразеологические единицы с таким символическим значением цветового компонента встречаются и в английском (*like a red rag/a red rag to a bull* (нечто приводящее в бешенство), и в русском как *красная тряпка на быка* (аналог английского выражения *like a red rag to a bull*), и в китайском (红顏薄命 (злой, несчастный)) языках. ФЕ 红不稜登 понимается как «неприятно красный». Данное отрицательное значение, на наш взгляд, связано со следующим историческим фактом. Раньше имена приговоренных к казни преступников писали чернилами красного цвета [Zhang 2010].

6. *Развлечения, праздник*. В английском языке ФЕ *to paint the town red* имеет значение «кутить»; фразеологизм *red coat* используется для характеристики человека, занимающегося организацией развлечений в детских лагерях; ФЕ *red herring* понимается как «нечто отвлекающее внимание от дел». В русском языке ФЕ *красный день календаря* символизирует праздничный день, выходной. Единица происходит от традиции в СССР окрашивать праздничные дни красной краской в отрывных календарях. В китайском языке подобное значение было выявлено в следующих выражениях: 红丝绳系是, что означает «помолвка совершилась» и 红白喜事 в значении «большие события».

7. *Отсутствие смысла и порядка*. Фразеологизмы, в которых *красный* цвет имеет подобное значение, были выявлены только во фразеологии китайского языка: 赤口白舌, которое дословно переводится как «красный рот, белый язык» в значении «говорить бессмыслицу», 青红皂白 в значении «беспорядок».

Таким образом, в ходе анализа материала выявлено, что фразеологизмы с колоративным компонентом *красный* в английском, русском и китайском языках могут передавать множество разнообразных значений. Значения *красота, привлекательность; стыд, смущение; угроза, преступление, опасность; праздник, развлечения; ярость, гнев, злость* выявлены во фразеологизмах всех сопоставляемых языков. Другие значения присутствует только в одном из языков. Например, *отсутствие смысла, беспорядок, значимость, характеристика цвета* выявлены только во ФЕ китайского языка. Несмотря на то, что многие из фразеологизмов имеют

похожие смыслы и даже аналоги в двух или трех языках, в китайской фразеологии наблюдается больше оттенков, не свойственных русской и английской.

Результаты проведённого сопоставительного исследования позволяют говорить о разнице историко-этимологических особенностей и наличии специфических стереотипов по отношению к красному цвету в английской, русской и китайской культурах. Анализ фразеологических единиц с колоративным компонентом «красный» на структурном и семантическом уровнях также обнаруживает отличия, что указывает на существование разницы в цветовых картинах мира представителей исследуемых лингвокультур и, соответственно, на различие в мировидении, мировосприятии, этих народов.

#### ***Список использованной литературы:***

1. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка. М., 1985.
2. Серов, Н.В. Цветкультуры. Психология, культурология, физиология. СПб., 2004.
3. Климовских, Ю.А. Цветовая картина мира О.Уайльда: когнитивно-лингвокультурологический подход. Ставрополь, 2011.
4. Глыбочко, Н.В., Вычужанина, А.Ю. Особенности лингвоцветовой картины мира в романе Дж.Р.Р.Толкина «The Lord of the Rings». Тобольск, 2014.
5. Дюпина, Ю.В. Цветовая картина мира и поэзия В.Высоцкого. М., 2013.
6. Цегельник, И.Е. Цветовая картина мира Иосифа Бродского: когнитивно-функциональный подход. Ростов-на-Дону, 2007.
7. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка. М., 2005.
8. Лапицкий, А.Н. Фразеологический словарь русского языка. М., 2003.
9. Телия, В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. М., 2006.
10. Ся, Чжони. Китайско-русский словарь. Шанхэ, 1989.
11. ICIBA. [Электронный ресурс]. URL: <http://hanyu.iciba.com/> (дата обращения: 28.12.2015).
12. Zhang, Yajun. A Kaleidoscope of Chinese Culture. М., 2010.

**Рэнчин Батсүрэн  
Хонгорзул Ганхуяг**

*Монгольский Государственный Университет*

**УДК: 81'373.7**

## **РАЗНОВИДНОСТИ КОДОВ КУЛЬТУРЫ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТАМИ-СОМАТИЗМАМИ "РУКА" И "НОГА")**

В статье рассматриваются соматические ФЕ с компонентами "рука" и "нога" в английской, русской и монгольской ЯКМ. В результате межъязыкового сопоставления соматических ФЕ устанавливается соотнесенность идиом с культурными кодами в рассматриваемых языковых картинах мира, на основании которых осуществляется кодирование культурологических составляющих в фразеологических фондах изучаемых языков.

**Ключевые слова:** язык и культура, культурные коды, соматические ФЕ, языковая картина мира.

The subject for consideration in this article is somatic idioms with the component "hand" and "foot" in English, Russian and Mongolian language views of the world. Analysis in the cross-language comparison of the somatic idioms shows the correlation of idioms with cultural codes in these language views of the world, on the basis of which the coding of cultural components in idiomatic funds of the studied languages is carried out.

**Key words:** language and culture, cultural codes, somatic idioms, language view of the world.

Современный этап лингвистических исследований отмечен новым уровнем осмысления проблем языкознания. В центре внимания лингвистической науки сегодня оказалась языковая картина мира как "отображение в формах языка устройства экстралингвистической действительности" [Гак 2000:36]. Экстралингвистическая действительность, или культурное пространство, состоит из определенных кодов культуры, которые представляются в качестве "сетки", которую культура "набрасывает" на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его.

Культурные коды соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человека. Они универсальны по своей природе [Красных 2002:232], но детерминируются субъективным фактором, поэтому кодирование культурного пространства носит национальный характер, то есть оно специфично для каждой национально-культурной общности.

В данной статье мы остановимся на соматическом культурном коде, который признается наиболее древним, ведь познание окружающего мира и окультурацию человек начал именно с самого себя. А "через осознание себя человек пришел к описанию мира, экстраполируя свои знания о себе самом на окружающую действительность". Через окультуривание и осознание мира человек вернулся к описанию самого себя [Красных 2002:233 - 234].

Способами представления соматического кода культуры в языковой картине мира являются фразеологизмы, метафоры, символы, рассматриваемые в качестве языковых экспонентов культурных знаков.

"Фразеологический состав языка является наиболее прозрачным для воплощаемых средствами языка концептов "языка" культуры, поскольку в образном основании фразеологизмов отображаются характерологические

черты мировидения, рефлексивно соотносимые носителями языка с “этим” языком” [Телия 1999, 9].

Ограничим объект исследования рассмотрением соматических ФЕ с компонентами “рука” и “нога” в данных трех языках. Согласно Красных В.В., компонент рука (анг. hand, монг. гар) как неотделимая часть целого (тела человека) замещает самого человека – обладателя материальных ценностей [БФСРЯ 2006]. Что касается ноги - органа передвижения, И.В. Захаренко пишет, что компонент "ноги" (анг. "feet", монг. "хол") как неотделимая часть целого (тела человека) также замещает самого человека [БФСРЯ 2006]. В архетипическом представлении ноги принадлежат материально-телесному низу, а также связаны с нижним хтоническим (подземным) миром, так как более других частей тела они приближены к земле, соприкасаясь с ней [БФСРЯ 2006]

Целью данной статьи является рассмотрение черт сходства и различия в системе образов, включенных в соматические ФЕ с компонентами “рука” и “нога” в английском, русском и монгольском языках.

Для достижения поставленной цели были определены основные задачи:

- Отобрать из фразеологических словарей английского, русского и монгольского языков соматические ФЕ с компонентами “рука” и “нога”;

- Проанализировать характер соотношенности вербализованных в соматизмах фрагментов действительности с культурными кодами, на основании которых осуществляется кодирование культурологических составляющих в фразеологических фондах изучаемых языков.

Анализ проводился на основе лингвокультурологического подхода к изучению фразеологического материала, сформулированного В.Н. Телия [Телия 1986, 1996, 1999].

Проведенный нами анализ соматических ФЕ позволяет представить соотношенность идиом с культурными кодами в рассматриваемых языковых картинах мира. Распределение ФЕ в соответствии с тем или иным кодом культуры предстает следующим образом:

#### **Коды культуры ФЕ с компонентом-соматизмом «рука»:**

1. Соматический: *Анг.*: on hand; on smb's hands; in hand; at hand; *Рус.*: в руках; как без рук; руки прочь; в руках; *Мон.*: гар дээр (на руках);

2. Соматический + деятельностный: *Анг.*: fight for one's own hand; give smb one's hand on smt; *Рус.*: выпускать из рук; давать в руки; *Мон.*: гараа гаргах (руки проявить); гарын чилээ гаргах (снять затекание, усталость в руках);

3. Соматический + качественный: *Анг.*: clean hands; a fresh hand; a hidden hand; *Рус.*: с пустыми руками; под веселую руку; *Мон.*: гар хоосон (с пустыми руками); гарын аяар (по жесту руки);

4. Соматический + артефактный: *Анг.*: all hands to the pumps; hand and (in) glove; *Рус.*: руки в брюки; руки по швам; *Мон.*: гартаа цавуутай (с клеем на руках);



5. Соматический + весовой: *Анг.*: *heavy in hand; with a heavy hand; a heavy hand*; *Рус.*: *легкая рука; тяжел на руку*; *Мон.*: *хунд гар* (тяжелая рука);

6. Соматический + пространственный: *Анг.*: *with a high hand; gain the upper hand*; *Рус.*: *на широкую руку; руки коротки*; *Мон.*: *гар мухардах* ('руки в тупике'); *гар сунгах* ('вытягивать руку'); *урт гартай*.

Результаты анализа культурных кодов могут быть представлены следующим образом:

<i>Английские коды культуры:</i>	<i>Русские коды:</i>	<i>Монгольские коды:</i>
соматический	соматический	соматический
деятельностный	деятельностный	деятельностный
качественный	качественный	качественный
артефактный	артефактный	артефактный
весовой	весовой	весовой
пространственный	пространственный	пространственный
числовой	числовой	числовой
антропный	антропный	антропный
духовно-антропный	духовно-антропный	
зооморфный		зооморфный
растительный		
временной		
	природный	природный
		цветовой
		гастрономический

Так, можно заметить, что не все коды в данных трех ЯКМ соотносимы друг с другом.

Опираясь на проделанный анализ соотнесенности соматизмов с компонентом 'рука' с кодами культуры, можно сделать нижеследующие выводы:

Функционирование телесных ФЕ с компонентом «рука» в разносистемных языках монгольском, русском и английском подтверждает универсальность разнокультурных мировосприятий в ЯКМ. Универсальными для данных трех ЯКМ являются 10 из 31 набора кодов культуры: соматический, соматическо-деятельностный, соматическо-качественный, соматическо-артефактный, соматическо-весовой, соматическо-пространственный, соматическо-числовой, соматическо-антропно-качественный, соматическо-антропно-артефактный, соматическо-соматическо-деятельностный коды. Для русского и английского языков 2 набора культурных кодов совпадают: соматическо-числовой, соматическо-антропно-духовный коды; для английского и монгольского языков – 1 набор: соматическо-антропно-зооморфный код; а для русского и монгольского языков существуют 2 общего набора кодов: соматическо-природный, соматическо-антропно-пространственный.

Наряду с этой общностью, присутствуют также некоторые отличия в воззрениях данных этносов: в английском языке отсутствуют природный,

метрический, цветовой и гастрономический коды; в русском языке – зооморфный, растительный, временной, цветовой и гастрономический коды; в монгольском – духовно-антропный, растительный, временной и метрический коды. Только в английском языке присутствуют: соматическо-антропный, соматическо-артефактный, соматическо-соматический, соматическо-антропно-антропный, соматическо-антропно-растительный, соматическо-антропно-качественно-пространственный, соматическо-антропно-качественно-пространственный, соматическо-антропно-весово-временной коды; только в русском – соматическо-временной код; только в монгольском языке – соматическо-цветовой, соматическо-антропно-числовой, соматическо-антропно-гастрономический, соматическо-соматическо-пространственный, соматическо-антропно-соматическо-антропный, соматическо-антропно-соматическо-пространственный коды.

### Коды культуры ФЕ с компонентом-соматизмом «нога»:

1. Соматический + деятельностный: **Анг.:** *fall on one's feet; throw one's feet*; **Рус.:** *идти в ногу; подставить ножку*; **Мон.:** *холд нь орох* (залезть в ноги); *хол шингэрэх* (ноги редеют); *холийг нь хучих* (ноги укутывать кому-л.);
2. Соматический + антропный: **Анг.:** *be on one's feet; get smb on his feet*; **Рус.:** *на ногах быть; путаться под ногами*; **Мон.:** *холоо олох* ('найти ноги'); *хол дээрээ босох* ('вставать на ноги');
3. Соматический + артефактный+антропный: **Анг.:** *have one's leg over the harrows; have a ball on one's feet*; **Рус.:** *по одежке протягивай ножки*; **Мон.:** *хол нь дороонд хурэх* (нога достаёт до стремени); *хонжлийнхээ хэрээр холоо жий* ('по одеялу ноги вытягивать');
4. Соматический + соматический + антропный: **Анг.:** *bind smb hand and foot; have one's foot on smb's neck*; **Рус.:** *по рукам и ногам связан; ноги в руки брать*; **Мон.:** *холоороо толгой хийх* ('ногами голову делать'); *хол гар болох* ('быть чьей-л. рукой и ногой').

Результаты анализа культурных кодов могут быть представлены следующим образом:

<i>Английские коды культуры:</i>	<i>Русские коды:</i>	<i>Монгольские коды:</i>
Соматический	соматический	соматический
Деятельностный	деятельностный	деятельностный
Антропный	антропный	антропный
Артефактный	артефактный	артефактный
Весовой	весовой	весовой
Качественный	качественный	-
Природный	природный	-
Пространственный	пространственный	-
-	числовой	числовой
Растительный	-	-
Временной	-	-
-	зооморфный	-
-	религиозный	-

Так, следует подчеркнуть, что не все коды в данных трех ЯКМ соотносимы друг с другом.

Опираясь на проделанный анализ соотнесенности соматизмов с компонентом 'нога' с кодами культуры, можно сделать нижеследующие выводы:

Универсальными для данных трех ЯКМ являются 5 из 25 наборов кодов культуры: соматическо-деятельностный, соматическо-антропный, соматическо-артефактно-антропный, соматическо-соматическо-антропный, соматическо-весовой коды. Во всех трех языках отсутствует кулинарный код. Для русского и английского языков 5 наборов культурных кодов совпадают: соматическо-качественный, соматическо-пространственный, соматическо-природный, соматическо-антропно-качественный, соматическо-антропно-природный коды; для русского и монгольского языков – тоже 1 набор: соматическо-числовой код.

Есть также и отличия в культурных кодах данных ЯКМ. В английском языке отсутствуют: числовой, зооморфный и религиозный коды; в русском языке нет растительного и временного кодов, а в монгольском языке нет качественного, природного, пространственного, зооморфного, религиозного, растительного и временного кодов. Только в английском языке присутствуют: соматическо-деятельностно-качественный, соматическо-антропно-растительный, соматическо-антропно-временной, соматическо-числово-пространственный, соматическо-антропно-антропный, соматическо-качественно-числовой и соматическо-антропно-качественно-артефактный коды; только в русском языке присутствуют 7 исключительных набора: соматический код, соматическо-соматический, соматическо-зооморфный, соматическо-антропно-религиозный, соматическо-антропно-числовой, соматическо-антропно-пространственный и соматическо-антропно-пространственный коды.

Таким образом, можно заключить, что этноспецифичные особенности говорят о различиях менталитетов, сформированных под воздействием культурно-исторических, религиозно-мифологических, географических и природно-климатических факторов.

#### **Список использованной литературы:**

1. Гак В.Г. Русская динамическая языщовая картина мира // Русский язык сегодня: сб. ст. / Отв. ред. Л.П.Крысин. М., 2000. Вып. 1. С.36
2. Красных В.В. Этнопсихология и лингвокультурология: Курс лекций / В.В. Красных. - М.: ИТДГК "Гнозис", 2002. - 284 с.
3. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий.//Отв.редактор –д.ф.н. В.Н.Телия. М.,2006.
4. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Шк. "Языки рус. культуры", 1996.
5. Телия В.Н. Первоочередные задачи методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры//Фразеология в контексте культуры. –М.: Языки русский культуры, 1999.

6. *Телия В.Н.* Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.

**Список использованных словарей:**

14. *Ammer. Ch.*, The American Heritage dictionary of Idioms / Houghton Mifflin Company, 1997
15. *Spears R.A.*, NTC's, The American Idioms Dictionary / 3d edition- NTC Publishing Group, 2000
16. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. // Отв. редактор – д. ф. н. В. Н. Телия. М., 2006.
17. *Федоров, А.И.* Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2 т. / Более 1200 фразеологических единиц. – М.: Живой язык, 2005
18. *Кунин, А.В.* Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20000 фразеологических единиц / 6-е изд., исправлено – М.: Живой язык, 2005
19. *Р. Батсүрэн*, Concise English-Russian-Mongolian dictionary of idioms. / УБ.: Эдмон, 2004
20. *Г. Аким*, Фразеология монгольского языка. / Г. Аким. - 2-е изд. - УБ.: Интерпресс, 1999

**Рязанова Е.В.**

*Санкт-Петербургский  
научно-исследовательский университет  
ИТМО*

**УДК: 81'27**

## **К ВОПРОСУ ВЛИЯНИЯ ФОЛЬКЛОРНЫХ ОБРАЗОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ**

Язык устной традиции представляет большое количество примеров неправильного толкования подобных концептов в межкультурном дискурсе.

В статье описываются результаты лингвистического эксперимента, связанного с изучением ключевых концептов фольклорной традиции фрагмента «сверхъестественные существа». Анализ происхождения и истории данных концептов позволяет по-новому взглянуть на особенности менталитета Англии и России, разрушить существующие стереотипы и способствовать развитию межкультурной компетенции преподавателей и студентов.

**Ключевые слова:** национальная картина мира, фольклорная традиция, ключевые концепты, лингвистический эксперимент, сверхъестественные существа

The language of oral tradition gives a variety of examples which are misused in modern cross-cultural discourse. The paper describes the results of the linguistic experiment dealing with English and Russian folk images presenting the semantic field of “supernatural creatures”.

Analyzing the origins and historical background of these concepts may provide a new look at the English and Russian way of thinking, ruin existing stereotypes and facilitate cross-cultural competence of teachers and students.

**Key words:** national picture of the world, folk culture, key concepts, linguistic experiment, supernatural creatures

Процесс обучения иностранному языку включает в себя множество лингвистических и нелингвистических компонентов. Преподаватель сталкивается с необходимостью решения большого количества дидактических и методических вопросов, связанных с развитием у обучающихся навыков базового языкового уровня: чтения, письма, восприятия речи и говорения. Однако, постижения основ грамматики и лексики, как показывает практика, не достаточно для осуществления успешной коммуникации, особенно между представителями разных культур. Именно овладение навыками межкультурной компетенции сегодня является одной из целей обучения иностранному языку специалистов разных специальностей в высшей школе согласно требованиям новых программ и ФГОСов. «Вузский специалист – это широко образованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно, иностранный язык специалиста такого рода - и орудие производства, и часть культуры и средство гуманитаризации образования.» [Тер-Минасова 2000:27]

Термин «межкультурная коммуникация» уже достаточно долго разрабатывается в отечественной науке. В широком смысле под ним понимается адекватное взаимопонимание и взаимодействие участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. [Верещагин, Костомаров 1990:26] Несмотря на разработанность данной темы, все же остаются открытые вопросы, например, как измерить адекватность взаимопонимания в конкретном отдельно взятом коммуникативном акте при существовании не только межкультурных и межэтнических различий, но и межличностных, социальных, гендерных, возрастных и т.д., и какие культуры считать национальными в современном мультикультурном языковом пространстве, когда на одной территории живут представители огромного числа национальностей, но пользуются при этом не только родными языками, но и официальными, государственными. Неоспоримым остается факт, что языки должны изучаться в контексте культур народов, говорящих на этих языках, а поэтому сопоставление культур и языков является неотъемлемым компонентом процесса овладения межкультурной компетенцией.

Под национальной культурой мы будем понимать культуру общности людей, живущих на одной территории и пользующихся общим национальным языком, в нашем случае мы говорим об английской (то есть сформированной на территории Англии) и русской национальных культурах, которая находит свое непосредственное отражение в английском и русском национальных языках.

Любая национальная культура консолидирует в себе большое количество аспектов, связанных с особенностями формирования этноса, его историей, географическим положением и другими социокультурными факторами. К национальной специфике культуры относят такие компоненты, как традиции и обычаи, регулирующие социальное поведение, бытовую традиционную культуру, «национальные картины мира», которые отражают специфику восприятия окружающего мира, а также художественную

культуру, которая вбирает в себя традиционную народную культуру, корнями уходящую в мифологию и фольклор. [Антипов, Донских, Марковина, Сорокин 1989:77]

Каждая национальная культура при этом характеризуется набором определенных ключевых культурных концептов, представляющих собой концентрированный пучок всех традиционных представлений, ассоциаций, характеризующих данный фрагмент национальной картины мира. [Степанов 1997]. Все богатство явных и скрытых смыслов, присущих данным фрагментам, не может быть выражено в рамках обычных языковых словарей, поэтому исследование и сопоставительный анализ таких ключевых концептов в разных культурах, ведущих к созданию тезаурусных сопоставительных словарей имеет неопределимое значение только для развития лингвокультурологии как науки, но и для практического использования данного материала при обучении иностранному языку и межкультурной коммуникации.

Такой грамотный подход к разработке ключевых концептов культуры позволит избежать их неправильного восприятия и интерпретации представителями другой культуры, а также создания предубеждений и формирования стереотипов на основе собственного культурного опыта.

В данной работе рассматриваются ключевые концепты традиционных культур Англии и России, репрезентирующие лексико-семантическое поле «сверхъестественные существа» (supernatural creatures). Анализ проводится на основе текстов фольклора (сказки, легенды, придания и верования) и лингвофольклорных словарей, а также современных средств массовой информации и кинематографа (учитывались при составлении анкеты для ассоциативного эксперимента). Нами были выбраны некоторые ключевые концепты поля, а именно BLACK CAT, GHOST, DWARF, GOBLIN, BROWNIE, BOGGART, WITCH в английском языке и русские ЧЕРНЫЙ КОТ, ДОМОВОЙ, ПРИВИДЕНИЕ, ВЕДЬМА, БАБА-ЯГА.

Все концепты данного фрагмента национальной картины мира имеют глубокие фольклорные корни, и их интерпретация и правильное восприятие невозможны без анализа традиционных народных текстов. Данные лексемы также являются компонентами одной из базовых концептуальных оппозиций *свое-чужое*, так как способны нарушать границы защищенного микрокосма человека, включающего личное пространство, дом, семью [Рязанова 2009] от макрокосма, враждебного человеку мира, находящегося за пределами контролируемого «своего» пространства, так называемого «периметра безопасности». [Морель Морель 2015] Все анализируемые «сверхъестественные существа» могут нарушать границы «своего» мира с плохими, либо хорошими намерениями, помогать или вредить людям. Стоит отметить, что для мифологического сознания и фольклорной картины мира эти представители чужого мира являлись по сути не менее реальными существами, чем сами люди, которые не ставили под сомнение их существование в окружающем человека мире. Пережитки таких представлений можно наблюдать и сегодня в современных национальных

картинах мира. Суеверия и ритуалы, помогающие избежать нежелательных последствий общения с данными существами, живы не только в отдаленных сельских поселениях, но и в крупных городах среди образованного населения. Многие, например, меняют свой маршрут при виде черной кошки в русской культуре, и даже если не меняют, то все последующие негативные события дня могут объясняться встречей с черным котом утром.

Наличие таких устоявшихся привычных представлений об образах собственной культуры непременно влияет на восприятие чужой культурной традиции, формирует определенные стереотипы, что приводит к неправильным интерпретациям, искажениям смыслов и образов. Переводные англо-русские словари также не раскрывают всей палитры смыслов, в частности ассоциаций и дополнительных коннотаций, связанных с данными понятиями.

В рамках изучения особенностей восприятия концептов чужой традиционной культуры нами был проведен ассоциативный лингвистический эксперимент, в котором участвовали 50 студентов вуза с уровнем владения языком Intermediate и Upper-Intermediate. Целью эксперимента было вывить, какие интерпретации данных английских концептов они смогут дать на основе обычных переводных словарей и собственного культурного опыта. Респондентам было предложено оценить каждого персонажа по шкале good-bad-very bad/dangerous, дать свои ассоциации на каждое ключевое слово и указать источник информации о данном персонаже (например, сказка, кино, мультфильм и т.д.) Им также было предложено охарактеризовать ключевые концепты русской культуры по аналогичной схеме.

В результате эксперимента выяснилось, что представления русских студентов об образах английского фольклора во многом отличаются от данных, полученных из анализа фольклорных источников.

Сравним результаты ассоциативного эксперимента с проведенным нами исследованием фольклорных персонажей английской культуры по данным словаря A Dictionary of English Folklore.

Данные эксперимента:

Английские персонажи в восприятии русских студентов:

BLACK CAT	bad (38%) good (33%)
GHOST	bad (52%) good/bad (23%) neutral (14%)
DWARF	good (61%) good/bad (19%) bad (10%)
GOBLIN	bad (19%)
BROWNIE	не знают (57%) good/bad (9%) bad (19%)
BOGGART	не знают (43%) bad (43%)
WITCH	very bad, dangerous (38%) bad (24%) good (24%)

Данные по словарю английского фольклора:

BLACK CAT	GOOD LUCK
GHOST	GOOD/BAD
DWARF	MISCHIEVIOUS

GOBLIN  
BROWNIE  
BOGGART  
WITCH

BAD  
NAGHTY, GOOD  
NAGHTY, BAD  
BAD

Данные эксперимента.

Русские персонажи в восприятии русских студентов:

ЧЕРНЫЙ КОТ    хороший (14%)    хороший/плохой (14%)    плохой (19%)  
нейтр. (33%)

ДОМОВОЙ    хороший (90%)    хороший/плохой (5%)    плохой (10%)

ПРИВИДЕНИЕ    хороший (14%)    хороший/плохой (14%)    плохой (24%)  
очень плохой (10%)    нейтр. (19%)

ВЕДЬМА    хороший (19%)    хороший/плохой (14%),    плохой (28%)    очень  
плохой (24%)

БАБА-ЯГА    хороший/плохой (24%)    плохой (33%)    очень плохой (28,5%)

В результате эксперимента выяснилось, что многие студенты в трактовке английских образов опирались на данные англо-русских словарей (напр., под ред. В.К. Мюллера), а также на свое восприятие подобных персонажей в русской культуре, что привело к искажениям в толковании образов под влиянием сложившихся стереотипов. Например, лексема *dwarf* часто переводится как *гном*, поэтому ассоциируется с добрыми гномами (в частности из сказки *Белоснежка и семь гномов*). В действительности же *dwarf* в традиционной английской культуре скорее бывает злобным и вредным карликом, а не добродушным героем.

*Black cat (черный кот)*, напротив, в современной национальной английской картине мира - животное, приносящее счастье, у 38% русских студентов ассоциируется с плохим существом, связанным с ведьмами, хотя такая связь в фольклорной традиции безусловно есть.

Интересно, что русский образ черного кота в целом не вызывает много негативных ассоциаций (только 19%), так как большинство респондентов сравнивают его с «ученым котом» из сказок А.С.Пушкина и «бедным черным котом» из современной эстрадной песни.

Образ *ghost (привидение)* у русских студентов связывается с гораздо большим количеством негативных эмоций (52% считают его отрицательным персонажем в английской традиции, основываясь на фильмах, книгах и компьютерных играх), чем русское *привидение* (34% считают его плохим и очень плохим), но 14% опрошенных считают, что оно может быть хорошим и 14% - как хорошим, так и плохим. Лексемы *brownie* и *boggart* вызывали сложности у русских студентов, т.к. многие из них не встречали данных персонажей в своем опыте, однако 43% назвали *boggart* плохим существом на основе историй Дж.Роулинг о Гарри Поттере, что вполне соответствует толкованию данного персонажа в словаре английского фольклора. Полное совпадение толкования образа выявлено в случае с лексемой *goblin* в результате знакомства молодого поколения с фильмом «Властелин колец», основанном на народных английских легендах, и романом о Гарри Поттере,



доказывая тем самым тезис о необходимости изучения языка в сочетании с изучением культуры народа.

При сравнении и сопоставлении персонажей фрагмента «сверхъестественные существа» фольклорной картины мира можно выделить лексемы, которые пересекаются в компонентах своих значений, но тем не менее, не образуют прямых соответствий в двух культурах, что ставит под сомнение адекватность при их переводе и трактовку словарных дефиниций в англо-русских словарях. Так, лексемы *goblin*, *brownie*, *boggart* в русских переводных словарях имеют один из вариантов *домовой*. Тем не менее, анализ словарных дефиниций в *A Dictionary of English Folklore* позволяет увидеть значительные различия в толковании данных образов и лишь частичные совпадения с компонентами значения *домовой*.

Сравним определения данных лексем в словаре английского фольклора [A Dictionary of English Folklore 2003]:

*Goblin – a general term for fairy creatures of malicious or evil nature, especially if small and ugly; it can also be used for minor demons. The word is derived from medieval French.*

*Brownie – a standard term for a helpful household spirit anywhere in Britain. They live alongside humans in their own homes and farms, bringing them luck and helping them in different ways, and there is only one per house.*

*Boggart – indoor or outdoor supernatural being which frightens people, a mischievous ghost. An indoor boggart's behaviour is like a poltergeist's – he would knock, throw stones, break dishes, and so on.*

Выделим семы компонентов значений лексем *goblin*, *brownie*, *boggart* и сопоставим с компонентами значения русской лексемы *домовой* :

*Goblin - evil, small (but not only), ugly, minor demon.*

*Brownie – helpful, household spirit, one per house.*

*Boggart – indoor and outdoor supernatural being, mischievous ghost, poltergeist.*

*Домовой – добрый, шаловливый, маленький, живет в доме.*

Как видно из культурологических описаний, ближе всего по значению русскому *домовому* соответствует английское *brownie*. Однако русская фольклорная традиция и данные нашего эксперимента показывают, что *домовой* не всегда бывает добрым и положительно настроенным к обитателям жилища, на что указывают ритуалы, связанные с задабриванием данного существа в разных культурах. Один из опрошенных респондентов рассказал о своем личном опыте встречи с домовым и упомянул данный ритуал, проведенный его семьей. Поэтому, в зависимости от контекста и ситуации русский *домовой* может иметь общие признаки с *boggart* (напр., стучать, бить посуду), либо даже к *goblin* (напр., сильно навредить), но эти соответствия будут лишь частичными, делая данные лексемы не имеющими полных переводных соответствий, приближая их скорее к семантическим лакунам. В других компонентах своих значений *boggart* и *goblin* могут соотноситься с русскими вариантами *привидение*, *призрак*, *полтергейст*.

При сопоставительном анализе лексем *ведьма* и *witch* компоненты их значений образуют гораздо больше сходств. Это связано прежде всего с общим признаком, лежащим в основе номинации. Ср.:

*Witch' (Eng.) – comes from the Anglo-Saxon word 'Wicca' meaning the wise ones. The Wicca had magical powers, which they used during pagan times.*

*Ведьма (Rus.) – происходит от славянского 'vedatj', означавшего «знать».*

Изначально ведьмы в обеих культурах были не сказочными персонажами, а живыми людьми, обладавшими определенными сакральными знаниями. Будучи позднее «очернёнными» в связи с распространением христианства, они стали обрастать негативными характеристиками и внушать страх окружающим людям, что постепенно переместило их в разряд нечистой силы, связанный с потусторонним *чужим* миром. В связи с общими историческими предпосылками, образы английской (европейской) и русской (славянской) ведьмы образуют определенные сходства, но в силу национальной специфики культур, все же имеют определенные отличия. Из проанализированного фольклорного материала нами были выделены следующие характеристики (отличные характеристики выделены курсивом):

Английская (европейская) ведьма: может колдовать, *живет одна*, в лиге с дьяволом (с 15 века), летает на метле на шабаш среди ночи, может превращаться в различных животных (чаще всего появляется в виде кролика), *имеет остроконечную черную шляпу с широкими полями, одета в черный плащ, стара и уродлива*, имеет животное – собаку или кошку, не тонет в воде, имеет знак дьявола в виде *родинки или родимого пятна*.

Русская (славянская) ведьма: может колдовать, *часто живет в семье*, в лиге с дьяволом (с 15 века), летает на метле на шабаш среди ночи, может превращаться в различных животных (чаще всего появляется в виде свиньи), имеет *цветной головной убор* (платок), *одета в разноцветную одежду, стара и уродлива (на Севере) и молода и красива (на Юге)*, имеет животное – собаку или кошку, не тонет в воде, *имеет хвост*.

Как видим, основные различия в образах связаны с внешним видом, что объясняется культурными особенностями национального костюма и народными поверьями. Возраст ведьм обычно пожилой, но бывает молодым особенно в южной славянской традиции. Однако, в английской и европейской традиции ведьма может также иметь молодой облик, что прослеживается в современных книгах, фильмах, компьютерных играх и подтверждается опросами информантов, 9,5% которых указали на возможный молодой облик ведьмы в обеих культурах.

К лексемам, образующим ядро лексико-семантического поля «сверхъестественные существа» в русской фольклорной картине мира относится и образ *Бабы-Яги*, полностью сказочного персонажа, часто переводимого на английский язык как Russian Witch или Baba-Yaga the Witch. Второй вариант кажется более адекватным для перевода, т.к. Баба-Яга хоть и обнаруживает некоторое сходство с образом русской ведьмы, имеет определенно свои собственные отличные от ведьм черты. Этимологически

образ Бабы Яги имеет более сложную основу номинации, т.к. отголоски языческих традиций, когда предшественница данного образа была древней берегиней и богиней войны, переплелись с более поздними наслоениями христианской морали, сделавшей из нее страшную старуху, летающую в ступе и «поедающую детей».

Эксперимент показал определенное сходство в восприятии русскими студентами образов *ведьмы* в двух культурах. Их охарактеризовали как плохих и очень опасных существ большинство респондентов. Баба-Яга также воспринимается как отрицательный плохой (33%), либо очень опасный (28,5%) персонаж, но все же может иногда помогать и совершать хорошие поступки (24%), что соответствует двойственной природе данного образа. Один из респондентов даже охарактеризовал ее как «хранительницу леса», что соответствует ее первоначальной языческой природе в качестве берегини. Интересно, что 24% респондентов также считают, что *witch* может быть хорошей «обвиненной ошибочно» девушкой или женщиной, что снимает с этого образа ареол сверхъестественности, сближая его с миром обычных людей.

В заключении отметим, что проведенный нами эксперимент показывает, что при восприятии чужого языка и культуры сильно влияние образов и традиций культуры собственной, что может приводить к неправильному толкованию и интерпретации ключевых культурных концептов, а, следовательно, препятствовать адекватной межкультурной коммуникации и быть камнем преткновения для переводчиков и специалистов в области художественной культуры. И, напротив, грамотный и профессиональный подход к изучению языка в контексте национальной культуры во всем богатстве ее проявлений приводит к воспитанию и формированию компетентных специалистов в разных областях знаний.

#### **Список использованной литературы:**

1. С.Г. Тер-Минасова. Язык и межкультурная коммуникация. М., Слово, 2000.
2. Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. Язык и культура. М., 1990.
3. Г.А. Антипов, О.А. Донских, И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989.
4. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М. Издательство: Языки русской культуры, 1997.
5. Рязанова Е.В. Пограничные локусы входа/выхода в фольклорном доме // Изд. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. 2009. №4. С.32-36.
6. Морель Морель Д.А. «Периметр безопасности» как пространственный рубрикатор картины мира [Текст] / Д.А. Морель Морель // Мир языковых форм: сб. науч. ст.: к 95-летию проф. Г. П. Цыганенко / Отв. соред. В. В. Колесов, М. В. Пименова, В.И. Теркулов. – СПб.: ВИ ЖДВ и ВОСО, 2015. – С. 173–176. – (Серия «Концептуальный и лингвальный миры», Вып. 8).
7. Мюллер В.К. Англо-русский словарь. М.: Русский язык, 1995.
8. A Dictionary of English Folklore by Jacqueline Simpson and Steve Roud. Oxford University Press: 2003.

**УДК: 811.111-26**

## **ТЕМПОРАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ НАСТОЯЩЕГО В ГРАММАТИЧЕСКИХ ФОРМАХ БУДУЩЕГО ВРЕМЕНИ**

В статье рассматриваются основное и периферийные значения будущего времени в английском и русском языке и анализируются существующие, часто противоречивые, точки зрения на эту проблему. Особое внимание уделяется условиям развития значения настоящего времени в грамматической форме будущего, выявляются причины подобного развития полисемии, оттенки значения и их стилистическая маркированность, а также предлагаются направления дальнейшего исследования.

**Ключевые слова:** настоящее, будущее, полисемия, периферийное значение, темпоральность, дискурс.

The paper considers the main and peripheral meanings of the future tense in the Russian and English languages. The existing and often controversial viewpoints on the problem are analyzed. Special attention is paid to the development of the present meaning in the grammatical form of the future tense, the shades of meanings being identified together with their stylistic references. The directions of further research are suggested.

**Key words:** present, future, polysemy, peripheral meaning, temporality, discourse.

Будущее время является едва ли не самым противоречивым из английских грамматических времен. Целый ряд исследователей вообще отрицают наличие будущего как темпоральной категории, подчеркивая модальность семантики конструкций с *shall* и *will* и обращая внимание на неоднородность конструкций, выражающих семантику будущего. Эти конструкции легко обнаруживаются в любом пособии по нормативной грамматике: *be going to*, формы *Present Continuous* и *Present Simple, Conditional I*. Трудно не согласиться с тем, что значение будущего, действительно, передаётся как разнообразными грамматическими, так и лексическими средствами. Однако и темпоральное значение прошедшего времени также может передаваться альтернативными средствами, например, модальным *would*. Следовательно, отказывать будущему времени в существовании на основании того, что имеются разные способы передачи значения будущего действия или состояния, нелогично, тем более, что давно и успешно развивающаяся теория функциональных полей позволяет усмотреть здесь ядерные и периферийные грамматические средства. Интересной представляется в этой связи точка зрения Т.А. Сухомлиной о том, что в грамматической категории будущего темпоральное значение первично, а модальное – вторично [1: 93]. Однако полисемия грамматической категории будущего времени отнюдь не ограничивается двумя указанными значениями. Анализ взаимосвязи семантики настоящего и будущего может внести значительные уточнения в эту область. Как указывалось выше, в

теоретических изысканиях и грамматических справочниках употреблению настоящего времени (Present Simple, Present Continuous, be going to, Conditional I) в значении будущего отводятся целые разделы, однако обратная транспозиция, то есть развитие значения настоящего времени формами будущего, как правило, даже не упоминается. Более того, отрицается сама возможность такой транспозиции. Так, по мнению Victor Dudman, “habituals are not about the future” [2: 72]. Сходной точки зрения придерживается и О. Dahl, который утверждает, что “...statements about the future do not yet have a determinate truth value. If it concerns an event that is fixed by some kind of schedule English tends to use the present tense, although the time referred to is in the future”. [3: 338].

Тем не менее, анализ прагматики употребления будущего простого в английском языке в разных типах текстов позволяет с уверенностью утверждать, что одним из его периферийных значений является именно привычные обычные действия. Как правило, это является прерогативой настоящего простого. В монографии “Future Times, Future Tenses” указывается, что “a modal semantics for future tenses can thus be proposed to account both predictions for future and conjectures about the present with the same set of tools. The last use of this tense is interesting: we can also use the Future Simple to express habits:

*She **will bit** her lip if she is thinking or if she's nervous about something.*

*He **will always make** noise when we are sleeping.” [4: 223].*

Приведем ещё примеры употребления Future Simple в значении типичного регулярного действия. В данном случае это пример академического текста, написанного образованным носителем языка, стипендиатом программы Фулбрайт:

*‘In order to supplement their major, students choose to write a thesis. A thesis shows commitment, research skills, and extensive knowledge in the chosen field. Generally, a thesis **will be** fifty to seventy-five pages in length. A student **will ask** a professor to be their thesis advisor, and they **will work** with that professor for the year or the semester that they **will write** their thesis. Often, the student requests a professor with whom they have taken several classes and with which they have established a good relationship. The year or semester of the thesis comprises hours of research, writing, and revision. Some students **will take** their research from books alone, and other students **will conduct** interviews and outside research to enhance their arguments. As the student collects sources and interviews, the thesis advisor helps ensure that the student employs valid sources, cites sources correctly, and conducts interviews in the proper manner. Students write multiple drafts of the thesis, and their thesis advisor reviews each draft. After multiple rounds of editing, the student **will defend** their thesis in front of a panel of professors’ [5: 336].*

В рекомендациях по написанию академических (научных) текстов указывается, что использование в них будущего времени не вполне уместно: “The future tense is not often used in academic texts because it tends to carry the tone of a prediction with a high level of certainty. Since academics are expected to

be cautious about their assertions, making predictions with a sense of certainty is often (though not always) inappropriate” [6]. Но приведенный пример является особым видом академического текста, в котором излагаются не предполагаемые результаты исследования, для которых не рекомендуется будущее время, а существующее положение вещей (state of the art) в области американского университетского образования. Обсуждая выбор времен в указанной статье с ее автором, Bailey Green, мы пришли к выводу, что формы будущего времени часто употребляются в описаниях содержания программ, предлагаемых студентам в американских университетах. Представляется, что подобное употребление является наглядным примером нарративного значения данного времени, под которым в самом общем виде понимается изложение взаимосвязанных событий. В подобных случаях использование грамматической формы Future Simple может являться одним из способов преодоления монотонности изложения при повторяемости структур Present Simple и придания определенной перебивки ритма и экспрессивности тексту, описывающему типичные, повторяющиеся ситуации.

Обратимся теперь к анализу темпоральности соответствующих грамматических времен русского языка на предмет рассмотрения развития значения настоящего в грамматической форме будущего времени. В отличие от английского языка, этот вопрос рассматривался и продолжает рассматриваться в значительно большем количестве источников, включая учебники и учебные пособия. Тем не менее, так же как и в случае с английскими временами, единства мнений у ученых по этому вопросу нет. Существует точка зрения, что семантические потенциалы будущего простого и будущего сложного различны. Так, в авторитетнейшем источнике, Академической грамматике современного русского языка, утверждается, что значение будущего сложного ограничено только сферой будущего. Только формы будущего простого, наряду с основным значением, в определенных условиях контекста, выявляют периферийные значения настоящего [7:1498]. Сходного мнения придерживается О.А. Грибещенко [8], которая считает переносную форму будущего времени формой грамматической метафоры, характерной только для будущего простого.

*А вот сейчас иной раз **встретишь** девушку и **засматриваешься**.*

*Я каждое утро с тобой **разговариваю**. Вот **проснусь** и **спорю** с тобой.*

(Э. Радзинский. 104 страницы про любовь).

Однако, Н. М. Шанский наглядно иллюстрирует тот факт, что обе формы русского будущего времени могут описывать ситуации настоящего: «В переносном значении форма будущего времени выступает в значении настоящего неактуального:

*Я одну, другую, третью ночь не буду спать (= не сплю), а всё-таки не засну. Будущее простое также выражает значение настоящего неактуального: Только остановится поезд (= останавливается), народ высыпает из вагонов... [9: 105].»*

Изучается и вопрос о стилистическом употреблении будущего времени в значении настоящего. Часто указывается, что будущее в значении

настоящего вносит оттенок разговорности и легкой экспрессивности. [9: 225]. Вместе с тем, имеющиеся исследования литературных, в том числе поэтических текстов, неопровержимо доказывают, что использование будущего времени в значении настоящего в русском языке далеко не ограничиваются разговорной речью, пословицами и поговорками. В литературном языке встречается употребление будущего времени в значении настоящего. Это бывает тогда, когда автору нужно передать значение одноразового, быстрого, внезапного действия:

*В лесу сейчас тихо-тихо, лишь иногда ветка под ногой хрустнет,  
да птица вспорхнёт из кустов.*

*Дверь нет-нет, да скрипнет.*

*Звезда то вспыхнет, то погаснет.*

Подводя итог этому весьма беглому обзору имеющихся точек зрения на выражение темпоральности настоящего грамматическими средствами будущего времени в английском и русском языках, следует признать, что единства мнений в отношении семантики и прагматики этого явления не имеется, хотя оно представляет значительный интерес как теоретического, так и практического плана. В качестве предварительных итогов можно констатировать следующее: развитие значения настоящего в рамках грамматического будущего можно считать замечательным примером асимметрии языкового знака и универсалией для обоих рассматриваемых языков. И в английском, и в русском отмечается, что будущее время может означать действия привычные, обычные (настоящее неактуальное, абстрактное настоящее). Наряду с этим, темпоральное значение настоящего может придавать высказыванию определённую динамичность, экспрессию, внезапность. Не является ли совмещение столь противоположных смыслов проявлением своего рода энантиосемии в структуре категориальных значений будущего времени?

Стилистическая маркированность этого явления также неоднозначна. С одной стороны, отмечается принадлежность подобных высказываний преимущественно к разговорной речи, с другой стороны, мы можем засвидетельствовать их использование в литературной речи, в академическом письме и в поэтическом языке. Особо следует подчеркнуть тот факт, что выявление значения настоящего времени в грамматических формах будущего происходит лишь с учётом ближнего и/или дальнего контекста, что не даёт возможности исследовать это явление, оставаясь в рамках традиционной теории полисемии. В самом общем виде эту мысль наглядно подтверждает философ языка Mark Currie, “Philosophers and linguists broadly accept that temporal reference is not determined by tense alone, that any single tense, be it past, present or future is capable of expressions of past time, present time and future time and therefore that the linguistic expression of the time spreads itself throughout the whole of a sentence or a discourse.” [11:34]. Однако условия реализации значения темпоральности настоящего времени грамматическими формами будущего и лингвистические инструменты, необходимые для этого, пока не выявлены или называются в самом общем

виде, притом отдельно по рассматриваемым нами языкам. Представляется, что эти условия во многом универсальны и носят иерархический характер. Первостепенное значение имеет отнесенность к настоящему всей коммуникативной ситуации в целом. Это может выражаться в использовании грамматических форм настоящего времени как в самом предложении, так вне его. Вспомним достаточно пространную цитату из статьи Bailey Green. Она была необходима именно в таком объеме, в противном случае предложения, вырванные из общего контекста, не могли реализовать значение настоящего. В рамках же одного предложения необходимо либо наличие соответствующих обстоятельств места, либо уточняющих придаточных.

Для получения достоверных выводов необходимы и статистические данные, которых пока еще нет. Следовательно, предметный анализ контекстов и дискурса в целом, необходимый для реализации темпоральности настоящего в грамматических формах будущего времени в английском и русском языках, еще впереди.

#### *Список использованной литературы*

1. Сухомлинова Т.А. Категория будущего времени английского языка: лингвистический аспект//Вестник Волгоградского университета. Серия 2. Языкознание. Вып.1. 2014.
2. Victor Dudman's Semantics and Grammar. MacMillan. 2012.
3. O. Dahl. Future Tense and Future Time References//Concise Encyclopedia of Semantics. Cambridge, UK. 2009.
4. Future Times, Future Tenses. Ed. by Philippe De Brabanter, Mikhail Kissine, and Saghie Sharifzadeh. Oxford University Press. UK. 2014/
5. Bailey Green. Outside Research in American Universities//Young Scholars' Research in the Humanities. Saratov. 2015
6. Shane Bryson. Common uses of tenses in academic writing. URL: <https://www.scribbr.com/academic-writing/common-uses-tenses-academic-writing/>
7. Русская грамматика. Под ред. Н.Ю. Шведовой. Москва, «Наука». 1980. Т.2.
8. Грибещенко О.А. Некоторые случаи метафорического употребления сказуемых в форме будущего времени в предложениях спрягаемо-глагольного класса с темпоральными распространителями. Электронный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2012. №6.
9. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык. В 3х частях. Ч.2. Москва, «Просвещение». 1982.
10. Н. Романова, А. Филиппов. Стилистика и стили. Москва. «Флинта». 2012.
11. Mark Currie. About Time. Narrative, Fiction and the Philosophers of Time. Edinburgh University Press. UK. 2007.

**Н.Ю. Смирнова**

*Саратовский государственный  
университет имени Н.Г.Чернышевского*

**УДК: 81'232**



## ПРОБЛЕМЫ ТЕКСТОВОЙ РЕФЕРЕНЦИИ В СПОНТАННОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Статья посвящена проблеме текстовой референции в спонтанной монологической речи взрослых людей, находящихся в процессе освоения второго языка. Автор проводит сопоставительный анализ устных монологических дискурсов испытуемых на разных этапах овладения вторым языком для определения особенностей становления прагматической структуры дискурса.

**Ключевые слова:** текстовая референция, спонтанная монологическая речь, дискурс, прагматический аспект, сопоставительный анализ.

The article touches upon the problem of text reference in spontaneous monological speech of adults during the second language acquisition process. The author carries out comparative analysis of oral monological discourses in order to determine discourse pragmatic structure peculiarities.

**Key Words:** text reference, spontaneous monological speech, discourse, pragmatic aspect, comparative analysis.

В современной лингвистике внимание ученых всего мира все больше привлекают проблемы речевой деятельности, межличностной коммуникации, прагматический аспект языка. В круг рассматриваемых лингвистами объектов и проблем включается все больше «экстралингвистических» факторов: ситуация общения и сами общающиеся индивиды с их «картиной мира», целями, статусом, психическим состоянием и т.д.

В своём исследовании мы провели сопоставительный анализ устных монологических дискурсов студентов на разных этапах овладения вторым языком для определения особенностей становления прагматической структуры дискурса.

В качестве испытуемых мы привлекли студентов 1-го, 2-го и 4-го курсов, изучающих английский язык в неязыковом ВУЗе. Условно мы подразделяем их на три группы по уровню владения вторым языком:

- 1) начальный уровень “Elementary”(студенты 1 курса),
- 2) средний уровень “Intermediate”(студенты 2 курса),
- 3) высокий уровень “Upper-Intermediate”(студенты 4 курса).

Сопоставительный анализ речевого материала (в эксперименте участвовало более 130 студентов) позволил проследить яркую динамику становления прагматической структуры текстов.

Следует отметить, что рассказ как жанр речевого общения является созданной языковыми средствами моделью действительности, обладающей определенной системой пространственно-временных координат, или хронотопом. Как отмечают многие лингвисты, текст в рамках речевого акта посредством локально-временной актуализации призван достигать следующие коммуникативные цели:

- 1) формирование в сознании воспринимающего целостности хронотопа текста (обозначение пространственных и временных границ моделируемой действительности, увязка их с реальными историческими временем и пространством, преодоление дискретности в восприятии серии изображаемых в дискурсе эпизодов и т.п.);

2) фиксация в каждый момент рассказа текста точки зрения повествователя, соотнесение точек зрения во времени и пространстве моделируемой действительности: изменение изображения от детали до общей картины, перемещение наблюдателя, точки видения во времени действия как бы с одной точки зрения на другую, вплоть до выхода рассказчика за пределы хронотопа рассказа на метауровень, своего рода комментариев [Седов 2004].

В результате исследования было выявлено, что характер отражаемой действительности во всех дискурсах испытуемых одинаков: содержанием здесь выступает информация о сюжетно-связанных между собой событиях, которые автор текста имел возможность наблюдать визуально, но о которых слушатель не имеет никакого представления. Но, стоит подчеркнуть, что в дискурсах информантов на разных этапах овладения вторым языком мы сталкиваемся с различными способами моделирования действительности, что зависит от степени коммуникативной компетенции говорящего. Реализация первой коммуникативной цели в рамках осуществления локально-временного строения текста отчетливее всего проявляется во введении повествователем слушателя в референтную ситуацию.

Выступает обязательным показателем нормы текстовости введение в референтную ситуацию, что позволяет выявить законы построения нормативного текста. В соответствии с этой нормой это введение содержит в себе обозначение временных и пространственных границ создаваемого хронотопа в рамках реального времени и пространства. Обычно введение в референтную ситуацию осуществляется при помощи инициальных фраз дискурсов и фрагментов дискурса.

Приведем типичные примеры таких инициальных фраз, характерных для дискурсов испытуемых на разных этапах овладения ими вторым языком.

Начальный уровень. *I like sport very much // One day I go basketball match // I see wonderful game // My best film is "Forest Gump" // I want say about this film // I watch it in home //*

Средний уровень. *I like to entertain // That's why I like different parties // I want to tell you about the best party in my life // It was my friend's birthday // The most popular holiday in the USA is New Year // I also like it very much // I want to tell you how I was celebrating New Year //*

Высокий уровень. *I like King's creation very much // I like his books and also I like films after his books // I would like to tell about one of such films // I saw it last summer with my girl-friend // We watched it in the cinema // Once my family and I went to watch a football game // It was spring // and it was really warm // We came to the stadium //*

Эти примеры демонстрируют, что независимо от уровня владения языком, в речи испытуемых почти всегда присутствует введение в референтную ситуацию. Как видно из примеров, прагматические свойства инициальных фраз имеют достаточно отчетливые вводные функции.

Приведенные выше примеры свидетельствуют о том, что, несмотря на уровень развития коммуникативной компетенции, испытуемые осознают

разницу в наполнении своей апперцептивной базы и апперцептивной базы слушателя. В текстах всех групп испытуемых введение в референтную ситуацию содержит представление объектов изображения.

Что касается локально-временной актуализации, то она представлена не во всех дискурсах. Здесь мы можем проследить динамику её формирования, в зависимости от уровня языковой компетенции. В речи испытуемых начального уровня локально-временная актуализация почти не используется. Как видно из полученного материала, она появляется только на более высоких уровнях языка, чаще указывает на место действия, а не на время. На наш взгляд, это указывает на то, что, как и испытуемые на начальном уровне, испытуемые среднего уровня не всегда заботятся о четком обозначении рамок хронотопа рассказа, об увязке его с историческим временем и пространством. Дискурсы испытуемых высокого уровня показывают в большинстве случаев, что введение в референтную ситуацию здесь содержит определение временных и пространственных координат повествования, в их соотносительности с реально-историческим временем и пространством. В устных дискурсах этой группы можно заметить большее абстрагирование говорящего от изображаемой ситуации и заботу об адекватном восприятии событий в их пространственных и временных характеристиках. Общая перспектива высказывания способна перемещаться из одного хронотопа в другой. Кроме того, посредством особых метатекстовых вставок она может выйти на особый метауровень, где говорящий дает пояснения о временных и пространственных характеристиках дискурса.

Рассмотрим динамику способов пространственно-временной актуализации устных спонтанных дискурсов при овладении вторым языком. Рассказ предполагает повествование о сменяющихся в пространстве и во времени действиях и эпизодах. Поэтому локально-временная актуализация играет в структуре дискурса важную роль. Прагматическая функция темпоральной структуры текста состоит в том, чтобы, во-первых, создать в воспринимающем сознании ощущение временного единства изображаемого лингвистическими средствами мира, во-вторых, обозначить в рамках хронотопа временную точку зрения (точку отсчета) повествователя-слушателя. Заметим, что основными языковыми средствами временной актуализации выступают грамматические формы употребляемых в тексте глаголов. В дополнение к ним используются лексические актуализаторы и синтаксические формы сложноподчиненных предложений с придаточными времени.

В то время как временная актуализация осуществляется регулярно в каждом предложении грамматическим (словоизменительным) способом, локальная отнесенность высказывания не имеет морфологического выражения. Основным средством локальной актуализации дискурсов, как правило, выступают обстоятельства места. В качестве дополнительных средств локализации принято считать сложноподчиненные предложения с придаточными места. Сходство способов выражения времени и места

позволяет рассмотреть оба вопроса вместе. С точки зрения организации текста наиболее существенно различать автосемантические и синсемантические обстоятельства времени и места. Автосемантические обстоятельства не нуждаются в опоре на предтекст и имеют абсолютное значение, называя точную дату события или точное географическое место. Синсемантические обстоятельства имеют реляционное значение, они обозначают время и место относительно какой-то заданной точки отсчета и вне этого отношения не могут быть поняты.

Локально-временная актуализация, осуществляемая посредством обстоятельств места и времени, имеет номинативный характер, то есть предполагает подробное описание пространственных характеристик ситуации лингвистическими средствами. Здесь говорящий ориентирован на прагматический контекст, в котором присутствует четкое представление о разнице перцептивных баз субъекта речи и адресата [Смирнова 2009].

Нужно отметить, что особое место по своим текстообразующим функциям занимают среди синсемантических обстоятельств так называемые проадвербы (местоименные наречия *there is / are, here, there, then, next* и т.п.), выполняющие в тексте, подобно местоимениям, анафорическую функцию и являющиеся вследствие этого одним из показателей текстовой когезии.

Это наречия, которые могут быть в силу неопределенности и обобщенности своего значения, соотнесены с любым ранее упомянутым обстоятельством времени и места, и замещают его при повторном упоминании. Таким образом, сигналы, образующие локально-временную ось, имеют еще одну сторону функционирования. Они употребляются не только тогда, когда необходима информация о месте и времени описываемых событий, но как постоянные средства осуществления связности речи.

Перейдем к анализу локально-временной актуализации в дискурсах информантов начального, среднего и высокого уровней.

Начальный уровень. *To my mind this is interesting travel // I travel of Turkey // I watch... watched camel, Mediterranean Sea // Sea water is hot // In sea is beautiful fish: green, blue, yellow // I swim in swimming pool // Then one night I go for the party // Weather was fine // It is... was warm // I dance, drink Pina-Colada // Once I go on concert Tarkan // It was interesting //*

Категория времени, выражаемая формами словоизменения глагола, носит, как и большинство грамматических категорий, реляционный характер. Она выражает, как известно, отношение времени действия к моменту речи. И с этой точки зрения повествование в рассказе должно осуществляться с использованием грамматической формы прошедшего времени Past. Однако испытуемые данного языкового уровня используют в основном глаголы в настоящем времени Present. Таким образом, испытуемые начального уровня неспособны пока грамматическими средствами обеспечить ощущение полного временного единства изображаемого хронотопа, наметить четкую временную точку зрения автора дискурса и адресата. Следует отметить, что в речи информантов данной группы много автокоррекций, когда в пределах одного высказывания одна временная форма глагола заменяется другой. На

наш взгляд, это говорит о том, что рассказчик все же делает попытки контролировать использование временных форм глаголов, однако в целом этой цели он не достигает. В повествовании можно заметить стремления к преодолению дискретности в восприятии времени, хотя зачастую и отсутствуют обозначения переходов от одного эпизода к другому. Наличествует регистрация последовательности действий (*then - потом, после*). Целостные эпизоды идут один за другим. Степень локальной актуализации довольно высока. Практически всегда в дискурсе заявлено объективное место совершения событий, но обстоятельства места встречаются редко.

На наш взгляд, можно говорить о низком прагматическом потенциале дискурса на данном этапе овладения вторым языком, принимая во внимание низкую степень авторской обработки передаваемой информации и заботы об адекватном восприятии локально-временных параметров дискурса. Происходит это не потому, что при повышенной ситуативности рассказа, говорящий погружается в ситуацию рассказа и повествует о событиях таким образом, как будто они происходили на глазах у него и слушателя или же происходят в момент речи, а потому что, как отмечает К.Ф. Седов [Седов 2004], важным показателем степени прагматизации дискурса становится уровень языковой компетенции говорящего (уровень становления его языковой личности). На наш взгляд, именно из-за низкой языковой компетенции, отсутствия навыков и неумения использовать в речи более сложные грамматические структуры у испытуемых данной группы низкий прагматический потенциал. Кроме того, слабая степень пространственно-временной актуализации рассказов испытуемых начального уровня подтверждается низкой частотностью употребления в их речи лексических временных и локальных актуализаторов. Только 12% предложений дискурса содержат временные элементы, которые, как правило, не имеют номинативного характера, а имеют функцию регистрации последовательности событий (синсемантические актуализаторы). Сложноподчиненные предложения с придаточными времени в рассказах студентов первого курса встречались крайне редко (0,4%). Количество предложений с локальными актуализаторами – 7%, предложений с придаточными места – 0,7%.

Средний уровень. *I like watch films in cinema //The best cinema in our town is "Pobeda" //My favorite film "Forest Gump". I saw there //This film I watching with my friends // "Forest Gump" is a story about mentally challenged man // In that film Forest Gump telling... told about himself // but passers-by didn't believe him // because Forest Gump was mentally challenged// but very successfully man // I like this film // I think it is very informative //*

Из примера видно, что в речи данной группы информантов пока встречаются нарушения единства временных форм глаголов (*This film I watching with my friends –этот фильм я смотрю со своими друзьями*), однако в значительно меньшей степени, чем из первой группы. В целом можно констатировать увеличение роли авторской активности, направленной на

организацию адекватного восприятия локально-временного движения сюжета. Об этом также свидетельствует резкое увеличение частотности употребления временных актуализаторов (51,1% предложений содержат временные актуализаторы) и сложноподчиненных предложений с придаточными времени (3%), локальных актуализаторов (23%) и предложений с придаточными места (2%). Они способствуют преодолению дискретности восприятия серии сюжетных эпизодов. Сравнивая тексты испытуемых начального и среднего уровней, мы видим различия употребления временных актуализаторов не только в количественном, но и в качественном отношении. Возросло их многообразие, они служат теперь не только для регистрации последовательности событий (что ближе к грамматическим средствам временной актуализации), но и имеют номинативный характер.

Высокий уровень. *I would like to tell about my summer vacation // My parents and I traveled to Black sea // We went there by car // The first town where we stayed was Sochi// We lived there in a private hotel // Every day we swam in the sea and sunbathed // We also visited aqua-park there // It was amazing // Then we moved to Adler and lived there up to the end of our vacation // We went to the one-day excursion to Aphasia from Adler // We visited caves and lake Ritza there // Ritza is a beautiful lake which is situated in the mountains // We also went to Sochi from Adler// And visited wonderful botanic garden there // So I can say that I like my summer vacation very much //I hope we will go to Black sea next summer //*

Анализируя дискурсы испытуемых высокого уровня, видно, что нарушения единства временных форм глаголов единичны или полностью отсутствуют. Временная актуализация осуществляется всеми способами, представленными в дискурсах испытуемых предыдущих групп: грамматическим (словоизменение глаголов), обстоятельствами времени (лексический, номинативный способ), с помощью местоименных наречий (временные эксплицитные и ситуативные уточнители: *there – там, then – потом* и т.п.). Характеризуя в целом локально-темпоральную актуализацию в дискурсах испытуемых высокого уровня, нужно отметить увеличение ее прагматического потенциала и более точную передачу информации, что в свою очередь обеспечивает более высокую степень адекватности перцепции речи. Об этом же свидетельствует и повышение частотности использования в дискурсах темпоральных уточнителей (57%), сложноподчиненных предложений с придаточными времени (7%), локальных уточнителей (24%) и сложноподчиненных предложений с придаточными места (3%). Однако о качественных отличиях в средствах локально-временной актуализации, осуществляемой испытуемыми высокого уровня, можно говорить в связи с резким увеличением в их дискурсах метатекстовых способов обозначения пространственно-временных отношений между событиями, о которых идет речь в рассказе. Усиление роли метатекстовой локально-темпоральной актуализации является следствием возросшей авторизации текста, которая вызвана стремлением говорящего абстрагироваться от изображаемой в речи ситуации. Метатекстовые вставки образуют в тексте особый рассказ о

рассказе, направленный на руководство слушателем в пространственных перемещениях его точки зрения в рамках пространства и времени созданного в рассказе мира [Смирнова 2012].

В итоге мы можем сделать вывод, что при становлении жанрового мышления на втором языке мы наблюдаем яркую динамику становления прагматического потенциала у испытуемых. Происходит это не благодаря изменению мышления, как у детей, а из-за повышения уровня языковой компетенции и, соответственно, возможности употреблять в своей речи более сложные грамматические конструкции.

#### *Список использованной литературы*

1. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. –М.: Лабиринт, 2004. –320 с.
2. Смирнова Н.Ю. Формирование жанрового мышления в условиях искусственного двуязычия. Научный журнал. – Челябинск: ЧГПУ, 2009. – № 2.
3. Смирнова Н.Ю. Закономерности и динамика формирования второго языка у студентов неязыковых вузов Язык и мир изучаемого языка. Сб.науч. ст. – Вып.3. – Саратов: Изд-во Сарат. Ин-та РГТЭУ, 2012.

**А.А. Сосновская**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК:811.111'276.2+811.161.1'276.2**

### **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ В СЛЕНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)**

В статье рассматриваются основные принципы метафоризации в английском и русском сленге в сфере новейших техногенно опосредованных информационных и коммуникационных процессов. Проведен анализ всех типов общеязыковых метафор (номинативных, образных, когнитивных); определены основные концептуальные модели метафоризации; выявлены сходства и различия в английской и русской метафорической сленговой системах.

**Ключевые слова:** метафора, сленг, концептуальные модели метафоризации, метафорическая система языка

The article studies the basic principles of metaphorisation in English and Russian slang in the sphere of the latest technologically-mediated information and communication processes. All types of general linguistic metaphors (nominative, figurative, cognitive) are analysed; the basic conceptual metaphor models are defined; similarities and differences in the English and Russian metaphorical slang systems are singled out.

**Key words:** metaphor, slang, conceptual metaphor models, metaphorical language system

По мнению большинства лингвистов, метафора – сложное и многоплановое явление, которое может и должно исследоваться комплексно. С семасиологической точки зрения это один из видов лексико-семантической деривации – косвенная несобственная номинация, основанная на сходстве вновь называемого явления с тем явлением, имя которого ему присваивается.

С когнитивной точки зрения метафора выступает как способ мышления о мире. В номинативно-функциональном плане выделяют три основных типа метафор: (1) номинативную, формируемую в предметной сфере на базе физически представимых образов объектов; (2) образную, формируемую на базе образно-ассоциативного допущения о сходстве объектов; (3) когнитивную, формируемую в непредметной сфере на базе гипотетико-когнитивной модели [Арутюнова 1979, Телия 1988].

Учитывая данную классификацию, анализу подверглись единицы (около 1600), почерпнутые из сленговых (жаргонных) словарей, специализированных жаргонных Интернет-словарей на английском и русском языках, устных и письменных английских и русских текстов из средств массовой коммуникации. Данные сленгизмы, формирующиеся на базе метафоризации, можно отнести к сфере «Новейшие техногенно опосредованные информационные и коммуникационные процессы» [Сосновская 2011: 8-11], которые характеризуют основы программирования и информационные процессы, программное обеспечение компьютерных и мобильных технологий; аппаратное обеспечение работы компьютера и мобильных устройств (с функциональной точки зрения); информационные, телекоммуникационные технологии и коммуникацию.

Ряд исследователей [Арутюнова 1979: 159] отмечает, что номинативная и образная метафоры носят принципиально нерегулярный характер в отличие от когнитивной метафоры. Другие исследователи, напротив, утверждают, что процесс формирования номинативных и образных метафор имеет явно моделируемый характер, причем многие из основных принципов подобного моделирования сформировались в далеком прошлом и действуют до настоящего времени [Балашова 1998: 50].

Как показал анализ английского и русского сленга, номинативная метафора выполняет, как правило, дифференцирующую функцию (с возможной экспрессивно-оценочной), где наибольшее предпочтение отдается визуальным признакам: (1) форма или графический рисунок (ср.: *camel case* (верблюд+случай) → ‘практика присоединять слова без пробелов и писать слова внутри сложного с большой буквы’ – NetLingo, CamelCase, iMac (заглавные буквы в сложном слове как горбы верблюда’, *twiddle* ‘завиток’ → ‘символ-тильда’; *капуста* – ‘символ @’, *вешалка* – ‘таблица векторов прерываний (по адресу: 0000:0000)’ (графический рисунок адреса напоминает вешалку: одинаковое количество нулей справа и слева – как плечики бытового артефакта; двоеточие посередине – как перемычка между ними); (2) положение в пространстве (ср.: *lasagna syndrome* (букв.синдром + лазанья) – ‘положение на экране дисплея, когда в результате перекрытия диалоговыми окнами друг друга становится невозможным выполнение задачи’; *мышинная нора* – ‘порт для подключения мыши-манипулятора’).

Следует отметить, что обычно формирование переносного значения связано с использованием не одного признака, а их комплекса, причем здесь есть определенные закономерности. Так, довольно регулярно визуальная характеристика совмещается с функциональной и ассоциативно-образной.



При образовании метафоры *cup holder* 'устройство, которое держит чашку кофе' → 'сидиром' сходство формы (круглое углубление в этом компьютерном оборудовании напоминает аналогичные по форме подставки для кофе, например, в специальных контейнерах) совмещается с иронией над функцией компьютерного аксессуара (сидиромы, особенно устаревших конфигураций, часто выходят из строя и могут использоваться только с этой утилитарной целью). Например, номинация струйного принтера с помощью таких единиц, как *плюйник*, *сморкалка*, *сморкач*, связана с относительно объективным подобием консистенции жидкой краски и слюны, выделяемого из носа при насморке, а также кинетических характеристик выделения краски и плевка / сморкания, но использование для этого наименований неэстетичных, не этикетных действий человека создает экспрессию, выражающую пренебрежительно-ироничную оценку к этому, уже достаточно устаревшему оборудованию.

Образная сленговая метафора в обоих языках оказывается наименее предсказуемой и регулярной, подчеркивая тем самым элемент языковой игры (ср.: *gooey* 'липкий; вязкий' → 'о графическом интерфейсе, элементы которого, кнопки, значки, списки и т.п.) исполнены в виде изображений' (зрительно неудобное изображение как вязкое вещество); *бутивка* – 'загрузочная (системная) дискета'). Здесь ассоциативный признак 'неизвестно что, неизвестно какое' становится мотивационным компонентом.

Более того, номинативные, образные сленговые метафоры, как в английском, так и в русском языках имеют тенденцию сближаться с метафорами когнитивными, включаясь в формируемые на базе последних концептуальные модели.

Так, в рамках предметной метафоры обнаруживается ряд общеязыковых пространственных концептуальных моделей. Например, программисты воспринимаются как наивные, далекие от реальной жизни дети – *playground* (букв. площадка для игр), *playpen* (букв. детский манеж) – 'комната или рабочее место программистов', а работа сложных информационных и коммуникационных устройств – как что-то сакральное, неподвластное воле пользователя: *magic smoke* (букв. волшебный дым) – 'небольшой дымок от вышедшего из строя компьютера' (опытные пользователи часто шутливо объясняют новичкам, что этот дым – электронная душа компьютера, отлетающая от «тела»).

В русском сленге ироничное представление о сложном оборудовании как о простейших артефактах может поддерживаться денотативным, ассоциативным сходством – компьютер как емкость, сооружение для малоценных предметов: *ведро*, *тазик*, *кузов*, *сарай* – 'системный блок компьютера'.

В русском и английском сленге четко прослеживается тенденция к созданию концептуальных моделей, отражающих картину носителей идиолекта, которая ярко проявляется в когнитивной метафоре. Данный тип метафоры является базовой в обоих языках, включающей сленгизмы, характеризующие основы программирования и информационные процессы,

программное обеспечение компьютерных и мобильных технологий; аппаратное обеспечение работы компьютера и мобильных устройств (с функциональной точки зрения); информационные, телекоммуникационные технологии и коммуникацию.

Наиболее значимой, как и в языке в целом, является пространственная макро модель метафоризации, в которой техногенно опосредованные сферы информационных и коммуникационных процессов репрезентированы через систему пространственных категорий (положение в пространстве, движение и покой и т.д.). Например, представление о сложной интеллектуальной задаче как о спутанном клубке нитей (ср.: *hairball* (букв. волосяной шар) – ‘о плохо написанной программе, коде’, *spaghetti code* (букв. спагетти + код) – ‘ПО с настолько сложным принципом работы, что его невозможно понять’); представление о интеллектуальном или эмоциональном дискомфорте, колебаниях как о нестабильном и неустойчивом положении в пространстве (ср.: *fluttering* (букв. порхание) – ‘замешательство от одновременного сравнения особенностей продуктов некоторых компаний в Сети’, *churn* (букв. взбивалка для масла) – ‘о «неверном» сетевом покупателе, которому Интернет позволяет с легкостью переходить от одной торговой компании к другой’); представление о правильном / неправильном, хорошем / плохом как о положении в пространстве относительно человека или как о прямолинейном, недеформированном по форме / непрямолинейном, с деформированной формой (ср.: *левый* – ‘о любом оборудовании, программном обеспечении без гарантий’, *кривой* – ‘плохой, неудобный для запоминания (о номере сотового телефона)’, *гибкая программа* – ‘о плохо отлаженной, часто отказывающей программе’).

Антропоморфная макро модель в обоих языках связана с осмыслением высокотехнического оборудования, технологий и ПО как человека (биологического организма и личности). Так, качественные характеристики и особенности функционирования сферы высоких технологий оказываются не только сходны с физиологическим состоянием человека, с его физиологическими потребностями – сон, пища, секс и т.п. (*munch* (букв. чавкать) – ‘обрабатывать информацию в процессе длительных вычислений’, *дискета несъедобная* – ‘нечитающийся флоппи-диск’). Более того, в данной макро модели не менее значимым является представление о компонентах данной сферы, о пользователях как о личности с определенным интеллектуальным потенциалом (ср.: *noddy* (букв. дурак) – ‘небольшая демонстрационная программа тестового характера’); с характерологическими особенностями и эмоциями (ср.: *calm technology* (букв. спокойная технология) – ‘надежные технические средства и ПО’; *задумчивый* – ‘о медленно работающей программе’); с определенными поведенческими, коммуникативными особенностями и межличностными отношениями (*middle school dance* (букв. средние классы школы + танец) – ‘ситуация, когда две части оборудования «ожидают», что одна из них первой начнет соединение, в результате соединения нет’ [по аналогии с поведением тинэйджеров на вечеринке, не решающихся первыми начать танцевать или пригласить кого-л.

на танец']; *душевно* – ‘хорошо, качественно, надежно (о работе компьютерного оборудования, программе)’).

Достаточно устойчиво функционирует в английском и русском сленге социально-культурная макро модель, которая квалифицирует информационные и коммуникационные процессы в сфере высоких технологий на основе ассоциаций с социально-историческими, экономическими, идеологическими и культурными отношениями в обществе (ср.: *Big brother* (букв. большой брат) – ‘правительство как орган, который считает необходимым ограничить свободу Интернета, что расценивается пользователями как нарушение неприкосновенности частной жизни [как цитата из романа 1984 Дж. Оруэлла о тоталитарном режиме: «Большой брат наблюдает!»], *information poor / rich* (букв. бедный / богатый на информацию) – ‘ограниченный / не ограниченный в доступе к информации (о ПО, сайтах и т.п.)’, *fascist* – ‘о компьютерной системе с чрезмерным набором барьеров безопасности, ограничений и политикой доступа’; *босс* – ‘сайт-указатель (узел), содержащий главное / мастер-меню руководства и позволяющий выйти на другие сайты’, *пионер* – ‘пренебрежительно о пользователях, чаще малолетних (или ведущих себя как дети), которые активно участвуют в форумах, конференциях, лишь поверхностно разбираясь в обсуждаемой проблеме’ [ироничное представление об идеальном пионере как активном строителе утопического общества – коммунизма])).

Самой продуктивной в английском сленге в рамках натуралистической макро модели является зоомодель, в которой программы, телекоммуникационные технологии и продукты, пользователи и их коммуникация в Сети ассоциируются с поведением животных, причем основным критерием часто становится полезность / опасность этих животных для человека (ср.: *bandwidth hog* (букв. свинья + ширина полосы пропускания) – ‘файл или графическое изображение, которое загружается очень долго’, *cuckoo egg* (букв. яйцо кукушки) – ‘копия лицензионного MP3-файла, содержащая информацию не в полном объеме’, *dogpile* (букв. куча собак) – ‘ситуация, когда большое число участников в сетевой группе очень недружелюбно отвечают на сообщения’, *tiger team* (букв. тигр + команда) – ‘команда хакеров, которых нанимают для определения слабых сторон Сети в компании’).

В русском сленге очень продуктивно формирование «нейтрального» (но с возможной экспрессивностью) варианта артефактной модели: «номинация компонента исследуемой сферы как артефакта традиционного производства – на базе функционального сходства» (*автопилот* – ‘состояние станции, когда системный оператор не может следить за ней’, *болванка* – ‘чистый записываемый компакт-диск’, *фреза* – ‘программа, позволяющая скопировать изображение с экрана в файл’). Очень активно по этому варианту модели происходит метафоризация глагольной лексики, называющей конкретные виды работы на станке, с простыми инструментами и механизмами (*затачивать* – ‘настраивать (о программном обеспечении); специально разрабатывать под конкретную задачу (о программе)’),

*отштамповать* – ‘создать текстовый файл’, *перешивать* – ‘менять ПО у мобильного телефона’).

Таким образом, носители английского и русского сленга регулярно используют основные типы общеязыковых метафор (номинативную, образную, когнитивную), ориентируясь на общеязыковые тенденции в формировании метафорических систем и моделей метафоризации. Безусловно, в каждой из обнаруженных концептуальных моделей можно обнаружить как общие для русского и английского языка черты, так и специфические, причем это распространяется как на структуризацию модели, так и на ее лексическое наполнение. Однако общего все же больше, причем в данном случае нельзя говорить об английской системе как об образце, матрице для русской системы. Конечно, в русском сленге обнаруживаются кальки с английского, но их не так уж много. Единство в систематизации представлений о виртуальном пространстве: (а) как об особом мире, существующем параллельно миру реальному; (б) как о живом организме, личности, наделенной характером, эмоциями, свободой волеизъявления. Это отражение общего представления о месте новейших информационных и телекоммуникационных, мобильных технологий в жизни современного общества в целом и каждого его члена.

#### **Список использованной литературы**

1. Арутюнова, Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) // Лингвистика и поэтика. М., 1979. С. 147-173.
2. Теля, В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 173-204.
3. Сосновская, А. А. Метафоризация в сфере «Новейшие техногенно опосредованные информационные и коммуникационные процессы» (на материале русского и английского сленга). Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Саратов, 2011. – 22с.
4. Балашова, Л. В. Метафора в диахронии (на материале русского языка XI – XX веков). Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 1998. – 216с.
5. Белов, Н. В. Словарь молодежного и интернет-сленга. – Минск, 2007.
6. Грачев, М. А. Словарь современного молодежного жаргона. – М.: Эксмо, 2006. – 672 с.
7. Левикова, С. И. Большой словарь молодежного сленга. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. – 928 с.
8. Мокиенко, В. М., Никитина, Т. Г. Большой словарь русского жаргона. – СПб.: Норинт, 2001. – 720 с.
9. Никитина, Т. Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. – М.: Астрель, АСТ, 2004. – 912 с.
10. Darrel, I. A Dictionary of the Internet. Oxford University Press, 2005. 261 p.
11. Dictionary of English slang and colloquialisms of the UK. URL: <http://www.peevish.co.uk/slang>.
12. Free ON-Line Dictionary Of Computing. URL: <http://foldoc.org>.
13. Oxford Dictionary of Modern Slang. Oxford, New York: Oxford University Press, 2005. 474 p.
14. The Online Slang Dictionary. URL: <http://onlineslangdictionary.com/>.
15. Thorne, T. Dictionary of Contemporary slang. London, 2007. 494 p.
16. 21st Century Dictionary of Slang. Produced by The Philip Lief Group, Inc., New York, 2010.

**Л. И. Тетюев**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

**УДК: 1(091)+803.0-087(075.8)**

## **ИСТОРИЯ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НЕМЕЦКО-ПОВОЛЖСКИХ ДИАЛЕКТОВ**

Осуществлен историографический обзор наиболее значимых событий в немецкой «островной» диалектологии. Выделены основные вехи в становлении диалектологии немцев Поволжья, на примере описания вариантов немецко-поволжских диалектов определена теоретическая значимость научных исследований А. Ф. Лонзингера, В. М. Жирмунского, Г. Г. Дингеса, А. П. Дульзона, участвующих в разработке первых основ Атласа языка поволжских немцев.

**Ключевые слова:** немецкая диалектология, диалекты немцев Поволжья, смешанные диалекты и их истоки, атлас языка поволжских немцев

The historiographic review of the most significant events in the German "island" dialectology is carried out. The main milestones in formation of dialectology of Germans of the Volga region are allocated; on the example of the description of options of German-Volga region dialects the theoretical importance of scientific researches of A. F. Lonzinger, V. M. Zhirmunsky, G. G. Dinges and A. P. Dulzon, participating in development of the first bases of the Atlas of the Volga German language, is defined.

**Key words:** the German dialectology, dialects of Germans of the Volga region, the mixed dialects and their sources, the atlas of language of Volga German

В фоне последних успехов отечественной островной диалектологии, созданной на базе изучения немецких говоров в России и в постсоветском пространстве, исследование немецко-поволжских диалектов долгие десятилетия оставалось достоянием истории. Язык поволжских немцев после депортации носителей языка утратил многие прежние функции повседневной коммуникации. Из языка официального общения, устной и письменной речи в АССР НП он в течение одного поколения превратился в язык семейного и бытового общения немцев, депортированных в Сибирь и Казахстан. В настоящее время, после массового выезда немцев-носителей диалектов из России и стран СНГ в Германию в конце XX и начала XXI вв., диалекты практически утратили свою коммуникативную функцию, за исключением лишь мест компактного проживания российских немцев в Омской области и на Алтае. Интерес к языку немецкого национального меньшинства, сохраняющего статус «диалектного острова» немецкого языка в иноязычном окружении, становится сегодня предметом научного исследования как специальной «островной диалектологии», так и социальной этнокультурологии, лингвистики.

Научное исследование территориальных вариантов немецкого языка восходит к XIX веку. Историческое изучение немецких диалектов стало

возможным в период систематического собирания материала народных говоров и появления «Немецкой грамматики» Я. Гримма (*Deutsche Grammatik*, 1819), а также ростом национального немецкого самосознания. Понимание этнического языка в качестве конкретного исторического образования способствовало зарождению на волне немецкого романтизма этнической психологии и сравнительно-исторического языкознания. «Характерный для немецкого романтизма начала XIX в., в частности романтической германистики Якова Гримма, повышенный интерес к народности, к свидетельствам и пережиткам национального прошлого в общественном быте и поэтическом творчестве народных масс, должен был неизбежно содействовать уже не антикварному и собирательскому, а принципиальному и углубленному обращению к народному языку и его научному изучению» [Жирмунский 1956: 66]. Так, уже Конрад Германн (1819-1897), профессор философии, в работе «Философская грамматика», обобщая эстетическую стадию в изучении языка, отмечает *трансцендентальный характер* языка, который задает изначально «духовную форму» осмысления действительности и ее «естественные пределы и национальные границы» [Herman 1971: 209-210]. Язык является выражением народного духа, и «исключительно в языке» индивид находит «свою естественную и действительную родину», только в нем он имеет «естественный корень своего происхождения и являющуюся истину своих понятий» [Herman 1971: 235].

Основоположником немецкой диалектологии как науки принято считать Иоганна А. Шмеллера, автора книги «Диалекты Баварии в грамматическом изложении» (1821). Он первым предлагает изучение немецкого языка с точки зрения его территориальных географических вариантов (южнонемецкие диалекты Баварского королевства). Появление новой дисциплины как *диалектной географии* становится переломным моментом в теоретическом и практическом изучении народного языка и немецких диалектов. Принцип диалектной географии не только способствовал расширению исторической перспективы, а и осмыслению живых и реальных процессов развития народных диалектов и изменения их границ. У истоков лингвистической географии как научного направления стоит молодой школьный учитель из Дюссельдорфа на Рейне Георг Венкер, который с целью изучения и выявления важнейших фонетических и грамматических особенностей немецкого языка разослал учителям народных школ анкету. Он предложил сорок коротких предложений (339 слов), содержащих примеры на основные звуки и формы немецкого языка, перевести на местный диалект. С 1876 по 1888 гг. он продолжает работу над Атласом немецких диалектов и за это время было получено свыше 40 тыс. переводов. Марбургская школа диалектологии продолжила данное начинание, и лишь в 1926 г. Марбургский Диалектологический институт опубликовал *Deutscher Sprachatlas*, заложив тем самым оригинальную методику и специфические исходные принципы диалектографического исследования, сложившиеся в период работы над немецким атласом и

представленные в капитальных трудах Ф. Вреде и Т. Фрингса [Бах 1955: 100-115, 232-237].

Говоря о территориальных вариантах немецкого языка, германисты особо выделяют образование «языковых островов» (Sprachinsel) или островных диалектов (Inselmundart) и исторически связывают их с созданием языковых областей, возникающих в Новое время (с периода XVII-XVIII вв.) в результате переселения больших групп носителей немецкого языка в иноязычное окружение в Юго-Восточной и Восточной Европе, России, США и Канаде. Немецкие колонисты владели не только своим диалектом, а и нормами литературного языка тех лет.

В России с 1763 г. до начала 1870-х гг. прибывшие колонисты селились компактно в удаленных друг от друга регионах Поволжья, на Украине, в Закавказье и под Петербургом. В основном первые переселенцы (1763-1774 гг.) были выходцами из областей Гессена, Рейнских земель, Пфальца, Вюртемберга, Швейцарии, являясь носителями верхненемецких диалектов. И лишь небольшая часть переселенцев прибыла из восточно-средненемецких областей Саксонии, морским путем через Любек и Кронштадт в Петербург поселенцы были доставлены в Поволжье – Пензу, Саратов и Астрахань. Немецкие колонисты Поволжья составляли по численности наибольшую группу немцев, которые владели средненемецкими говорами. Как отмечает А. Я. Минор, при водворении переселенцев в поселки на новой родине в одну и ту же колонию селились носители самых разных немецких диалектов: нижненемецких, средненемецких, верхненемецких [Минор 2014: 97]. В первые годы колонистами на Волге было образовано 106 поселений. В 1782 году в Саратовской губернии насчитывалось 28,2 тыс. переселенцев [Тетюев 2014: 70]. Доказательством тому служит первоначальный состав населения в селе Прай/Пройс (Краснополье), диалект которого представлен в диссертации А. П. Дульзона [Дульзон 1941: 82-96]. В данной колонии проживало 129 представителей местностей Германии, и они представляли четыре диалектные области немецкого языка: нижненемецкую, среднефранкскую, рейнско-франкскую, в которую входили гессенская-нассауская, нижнегессенская, пфальская подгруппы, и верхненемецкую группу, преимущественно сложившуюся под влиянием швабского диалекта. Смешение диалектов и последующее выравнивание языковых различий наблюдалось и в колонии Екатериненштадт (Марксштадт), ее представляли выходцы их 44 мест Германии.

Впервые научное описание языка немецких колонистов в России было предпринято во второй половине XIX в. В 1854 г. Йоганнесом М. Фирменихом был опубликован третий том из серии «Germaniens Völkerstimmen», где он поместил текстовый материал В. Бауманна, отражающий диалекты немецких переселенцев в Таврической губернии, проживающих на правом и левом берегах реки Молочная. Особенность разделения определялась носителями диалектов. На правой стороне проживали носители верхненемецких диалектов, в прошлом выходцы из Восточной и Западной Пруссии, Эльзаса, Мекленбурга, а также Вюртемберга

и Бадена. На левой стороне селились менониты, говорившие на нижненемецком диалекте, отличающемся своими вариантами – фризско-фламандским, гренинг-гольштейнским [Berend 1991: 16-17].

В Саратове впервые о существовании немецко-поволжских диалектов в России написал Д. Мордовцев в «Саратовских губернских ведомостях» (1858). В нескольких номерах газеты он осветил историю поселений немцев на Волге, охарактеризовал язык, обычаи и нравы колонистов. После его публикации в печати начали появляться статьи, посвященные истории и этнологии немецких колоний.

Диалекты российских немцев стали предметом научных интересов и в Германской империи. Во время первой мировой войны профессор Грейфсвальдского университета Вольф фон Унверт (W. von Unwerth) провел анкетирование военнопленных из числа немцев-россиян по методике 40 предложений Г. Венкера (среди опрошенных были выходцы из Украины и Поволжья). На основе собранного и изученного материала, он разработал первую классификацию немецких диалектов в России, согласно географическому атласу Германии определил их историческое происхождение.

Подлинным началом исследования диалектов поволжских немцев становится инициатива Артура Ф. Лонзингера, саратовского преподавателя немецкого языка, первого ученого-лингвиста, начавшего на Волге работу над Немецким лингвистическим атласом (DSA). Находясь в Марбурге на стажировке в 1912 г., он участвует в научной конференции Диалектического института и принимает предложение Ф. Вреде об изучении немецких диалектов в России. А. Ф. Лонзингер привозит в Саратов диалектологическую анкету Г. Венкера, которую заполняет местными материалами немецко-поволжских диалектов. Вместе с шультмейстером из с. Ягодная Поляна Йоганном Г. Кроммом он рассылает в 1913 г. анкеты Венкера в школы 195 колоний Саратовской и Самарской губерний [Ерина 2015: 128]. Первая мировая война прервала исследование немецко-поволжских диалектов. В Государственном историческом архиве немцев Поволжья (ОГУ ГИАНП в г. Энгельсе) на хранении находятся копии материалов, отправленных учеными в адрес Марбургского университета.

Изучение немецких диалектов было восстановлено уже после 1917 г. В это время в СГУ кафедрой романо-германской философии руководил молодой В. М. Жирмунский, который начал исследование диалектов немцев Поволжья с записи говоров села Гуссенбах. В 1918 г. он пригласил Георга Г. Дингеса на кафедру в качестве преподавателя, научные интересы которого были ему очень близки. Тема диссертационного исследования Г.Г. Дингеса была посвящена истории русских заимствований в языке поволжских немцев (науч. рук. проф. В.К. Порзежинский). В марте 1921 г. Г.Г. Дингес становится доцентом кафедры германской филологии СГУ, а затем в начале 1923 г. вступает в должность профессора кафедры западно-европейских языков и литературы. В 1922 г. А. Ф. Лонзингер передает Г. Г. Дингесу все первичные материалы и анкеты по изучению языка поволжских немцев



[Дингес 1994: 130]. Летом 1924 г. по распоряжению Наркомпроса РСФСР Г. Г. Дингес командирован на три месяца в Германию, где принимает участие в работе над Немецким лингвистическим Атласом при Марбургском университете, публикует ряд больших научных работ, посвященных изучению говоров Поволжских немцев [Дингес 1925; Dinges 1925].

Одним из важнейших научных источников, сохранившим историческое состояние диалектов поволжских немцев, является Атлас языка поволжских немцев – *Wolgadeutscher Sprachatlas (WDSA) 1997*. У истоков Атласа стоит профессор Г. Г. Дингес. В 1925 он организует в АССР НП Центральное бюро по исследованию немецких диалектов. Центральная комиссия по изучению говоров Немреспублики на основе диалектных карт смогла составить описание немецких диалектов и выявить географическое распространение диалектной лексики. В создании словаря поволжско-немецких говоров участвовал будучи еще студентом-филологом А. Дульзон. После ареста Г. Г. Дингеса в 1930 г. он становится его преемником в составлении Атласа и изучении немецких говоров. В работах по диалектологии немцев Поволжья А. П. Дульзон подробно изучает лингвистические особенности говоров в колониях Маркштадта, Альт-Урбаха, Гуссенбаха, Фрезенталя, определяет их существующую многовариантность. Кроме работ по диалектологии ему принадлежит ряд публикаций по этнографии поволжских немцев [Минов 2011].

В послевоенное время в конце 50-х г. XX в. первым центром изучения немецких диалектов становится Томский педагогический институт, под руководством А. П. Дульзона начинается первое описание немецких диалектов, сформировавшихся в Западной Сибири, на Алтае и Казахстане. В 60-е годы в Омске складывается школа, возглавляемая проф. Г. Г. Едигом, возродившая отечественную традицию изучения диалектов немцев в России.

В настоящее время – к моменту на 1 января 2016 г. – в нашей стране действуют несколько диалектологических центров, изучающих язык, культуру и историю немецких переселенцев. Барнаульская диалектологическая школа (профессор Л. И. Москалюк) [Москалюк 2002], продолжая традиции В. М. Жирмунского, Г. Г. Дингеса, А. П. Дульзона и Г. Г. Едига, исследует текстовый корпус немецких диалектов на Алтае, диалектную вариативность в островных российско-немецких говорах, как в плане этнографии, так и социолингвистики. Диалектологические центры действуют в Красноярске – руководитель В. А. Дятлова. В Кирове работает О. В. Байкова. В Санкт Петербурге наследие В. М. Жирмунского изучают Н. Д. Светозарова и Л. Н. Пузейкина. В Томске ведет изыскания О. А. Александров [Немецкие диалекты в России 2011; Исследования немецких диалектов в России 2011]. В Германии исследованием языка российских немцев занимаются Н. Беренд, А. Боман, Л. Нейман.

И совершенно неизученной стороной истории и культуры остается до сих пор языковое наследие поволжских немцев. Исследования в области языка и говоров поволжских немцев, хотя и были начаты российскими диалектологами в 20-30 гг. XX в., в настоящее время только начинают

возрождаться. В этом ключе диалектологический центр в Саратове, возглавляемый доцентом СГУ А. Я. Минором [Минор 2012], взял на себя инициативу по научному изучению языковых вариантов диалектного наследия поволжских немцев, этнолингвистических особенностей обрядов, обычаев и литературы российских немцев.

*(Работа выполнена в рамках проекта «Социолингвистические предпосылки формирования единого языка общения российских немцев в условиях иноязычного окружения», финансируемого в рамках гранта РГНФ договор № 14-04-0028/14)*

#### **Список использованной литературы**

1. *Жирмунский, В. М.* Немецкая диалектология. М., 1956.
2. *Hertmann, C.* Philosophische Grammatik, in: Philosophie als Sprachkritik im 19. Jahrhundert. Textauswahl. I / Hrsg. von H. J. Cloeren. Stuttgart, 1971.
3. *Бах, А.* Немецкая диалектология // Немецкая диалектография: Сб. ст. М., 1955. С. 92-149.
4. *Минор, А. Я.* Основные характеристики диалекта колонии Екатериненштадт (Марксштадт) // Диалект Екатериненштадта: истоки и развитие. Саратов, 2014. С. 95-110.
5. *Тетюев, Л. И.* Язык этнических немцев Поволжья: общие вопросы истории и методологии исследования // Диалект Екатериненштадта: истоки и развитие. Саратов, 2014. С. 66-94.
6. *Дульзон, А. П.* Проблема скрещения диалектов по материалам языка немцев Поволжья // Изв. Акад. Наук Союза ССР. Отд-ние литературы и языка. 1941. № 3.
7. *Berend, N., Jedig, H.* Deutsche Mundarten in der Sowjetunion. Geschichte der Forschung und Bibliographie. Marburg, 1991.
8. *Ерина, Е. М.* Август Фридрихович Лонзингер – ученый-лингвист, преподаватель, писатель // Тенденция развития языковых вариантов поволжских немцев в первой половине XX века: монография / под. ред. А.Я. Минора, Л.И. Тетюева. Саратов, 2015. С. 123-139.
9. *Дингес, Г. Г.* Культура и самосознание русских и немцев в Поволжье. Саратов, 1994.
10. *Дингес, Г. Г.* К изучению говоров Поволжских немцев (результаты, задачи, методы) // Ученые записки СГУ, 1925. Т. IV. Вып. 3.
11. *Dinges, G.* Zur Forschung der wolgadeutschen Mundarten // Teuthonista. Jg. 1. 1924/1925. Bd. 1. H. 4. S. 290-313.
12. *Минор, А. Я.* Этнолингвистические исследования А. П. Дульзона. Саратов, 2011.
13. *Москалюк, Л. И.* Современное состояние островных немецких диалектов. Барнаул, 2002.
14. Немецкие диалекты в России: прошлое, настоящее и будущее отечественной островной диалектологии. Красноярск, 2011.
15. Исследования немецких диалектов в России: прошлое, настоящее и будущее отечественной островной диалектологии российских немцев. М., 2011.
16. *Минор, А. Я.* Структура и семантика свадебных приглашений поволжских немцев // Языковые и культурные контакты: Сб. науч. тр. Саратов, 2012. Вып. 5. С. 37-47.

**С.Е. Тупикова, А.В. Овчинникова**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81.42**

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

В данной работе рассматриваются лингвистические способы манипуляции в современных английских рекламных текстах. Представлены определения понятий «манипулятивное воздействие» и «рекламный текст», описываются их особенности. В статье раскрываются наиболее частые лингвистические способы манипулятивного воздействия в англоязычных рекламных текстах: аллитерация, прилагательные, числительные, простые предложения, метафора.

**Ключевые слова:** манипуляция, манипулятивное воздействие, рекламный текст, лингвистические способы манипулирования.

This paper discusses linguistic ways of manipulation represented in English advertising texts. Definitions and peculiarities of manipulative influence and advertising text are examined. The article reveals the most frequent linguistic ways of representing manipulative influence in English advertising texts such as alliteration, metaphor, emotional adjectives, numerals, simple sentence constructions.

**Key words:** manipulation, advertising text, linguistic ways of manipulation, manipulative influence.

Изучение манипулятивных особенностей рекламных текстов, вынесенных в центр рассмотрения в данной статье, обусловлено широчайшей коммуникативной практикой и востребованностью. Рекламный дискурс, как англо-, так и русскоязычный, реализуется в разнообразнейших ситуациях коммуникативного воздействия, которые репрезентируются текстами печатной рекламы, видео рекламы, рг-текстами и другими видами профессиональной коммуникации.

На сегодняшний день реклама является составляющей широкого социального взаимодействия, охватывает многие сферы жизни современного социума и, таким образом, оказывается связанной с разнообразными видами человеческой деятельности, поэтому успех рекламы во многом зависит от адекватной интерпретации заложенных в ней языковых знаков. Таким образом, изучение феномена рекламного текста стало одним из актуальных вопросов в современной лингвистике.

В качестве материала анализа в исследовании рекламного дискурса мы использовали современные англоязычные тексты печатной и телевизионной рекламы. В данной статье анализируются рекламные англоязычные тексты с позиции их манипулятивного воздействия. В связи с этим, целью исследования является выявление лингвистических способов манипулятивного воздействия в англоязычных рекламных текстах.

Антропоцентрическая парадигма, существующая в современной лингвистике, изменила не только принципы рассмотрения языкового материала, но и выявила новый взгляд на языковую основу феноменов коммуникации. Таким образом, при выдвигании на первый план в качестве базовых принципов коммуникации антропологизма и функционализма изменяется точка зрения и на такой коммуникативный феномен, как рекламный текст. В ходе выявления особенностей рекламных текстов

современные исследователи привлекают знания не только собственно лингвистические, но и психологии, психолингвистики, когнитивной лингвистики, коммуникативной лингвистики, риторики, логики, философии и т.д.

В нашем исследовании мы на первый план выдвигаем лингвистические особенности современных англоязычных рекламных текстов, а именно средства языка, репрезентирующие манипулятивное воздействие. Бесспорно, реклама является разновидностью убеждающей коммуникации, так как ее целью является продажа товаров или услуг. Реклама как жанр воспринимается и осознается аудиторией как средство прямого воздействия, поэтому авторы рекламных текстов стараются завуалировать, перевести это воздействие в плоскость имплицитного, что проявляется на уровне не только вербальных средств, таких как, например, использование метафор, но и на уровне композиции - использование простых нераспространенных предложений, использование графики, разных шрифтов и т.д. Мы в рамках данной статьи ограничимся рассмотрением лингвистических средств (имплицитно и эксплицитно выраженных), репрезентирующих манипулятивное воздействие.

Манипулирование - это явление, которое охватывает все сферы человеческой жизнедеятельности: политику, медицину, экономику, технику, образование и др. Существует огромное количество средств манипулятивного воздействия, которые встречаются в различных областях человеческой жизнедеятельности.

На сегодняшний момент достаточно обширно употребляется термин «манипулирование» наряду с термином «манипуляция». Так, Г. Франке понимает термин «манипуляция» как психическое воздействие, которое совершается тайно [7]. Л.И. Рюмина утверждает, что манипуляция - это психическое и психологическое воздействие на человека, который является объектом воздействия, с которым выполняются некие действия для того, чтобы привлечь его внимание с помощью отвлекающих уловок, махинаций и приемов [5].

В рамках настоящего исследования под манипулятивным воздействием понимается скрытое воздействие, которое направлено на целевую аудиторию с тем, чтобы она совершала выгодные для отправителя рекламного текста, производителей товаров и услуг, поступки [3].

Реклама является сложным и многоаспектным явлением и привлекает внимание специалистов разных областей знания, таких как лингвистов, психологов, маркетологов и др. Таким образом, рекламный текст по-разному определяется в литературе. Так, А.А. Горячев находит рекламный текст как строго упорядоченный набор знаков, включающий в себя сообщение, которое передается от адресанта рекламной деятельности к ее адресату [2].

Например, Ю.С. Бернацкая отмечает, что рекламный текст представляет собой такую языковую единицу, которая функционирует в рекламной сфере и используется для распространения идей, услуг и товаров, социальных ценностей и др. [1].

В настоящем исследовании рекламный текст понимается как такой вид текста, который создан для того, чтобы воздействовать на потенциального потребителя с целью реализации рекламируемой услуги или товара. Строение рекламного текста в разнообразных текстах рекламы может включать в себя различное количество элементов. Это зависит от рекламного носителя, характера аудитории и товара, который предлагают.

Е.В. Медведева [4] выделяет четыре главные части в вербальной составляющей рекламного сообщения: заголовок, основной рекламный текст, слоган, эхо-фраза.

На сегодняшний день разрабатываются новейшие способы воздействия на массовое сознание, многие из которых применяются в рекламе. Воздействие на потенциальную аудиторию в рекламном тексте происходит за счет применения широкого диапазона средств – жесты, мелодика, графика в письменной речи и, собственно, языковые средства [6].

Как показало наше исследование, лингвистические способы манипулятивного воздействия могут быть представлены в рекламных текстах на следующих языковых уровнях:

- фонетическом (аллитерация, ритм, рифма и др.);
- лексическо-грамматическом (прилагательные, числительные, цепочки атрибутивных конструкций и т.д.);
- синтаксическом (синтаксические повторы, риторические вопросы, восклицательные и вопросительные предложения, побудительные и определенно-личные предложения и пр.);
- стилистическом (метафора, гипербола, сравнение и т.д.).

На фонетическом уровне манипулятивный потенциал рекламных текстов в основном репрезентируются за счет аллитерации, то есть использования одинаковых или сходных звуков.

*Color control cushion compact (Amore pacific)*

*Supremely sensual violets, smoother wines... sensational (Maybelline New-York)*

*Sleep like a baby (ZzzQuil)*

*It's like a pillow for your feet (Skechers)*

*The perfect high protein recovery snack (Wild West)*

Аллитерация используется, чтобы читатель воспринимал текст, как естественную комбинацию слов, хотя на самом деле эффект тщательно продуман. Повтор одинаковых звуков служит для усиления выразительности и запоминания рекламного текста. Такие рекламные слоганы отличаются особым динамизмом и решительностью, звучностью и твердостью. Таким образом, аллитерация применяется в рекламных текстах для того, чтобы рекламное сообщение запечатлевалось быстрее и легче в памяти потребителя.

С лексической точки зрения манипулятивное воздействие в современных англоязычных рекламных текстах, как показало наше исследование, репрезентировано преимущественно эмоционально-окрашенными прилагательными и числительными. Эмоционально-окрашенные прилагательные используются для описания самых разных

свойств рекламируемого товара – размера, формы, ощущений, качества и др.:

*A brighter idea for your DSLR camera (Sunpuk)*

В данном примере описывается вспышка Sunpuk. Таким образом, рекламный текст показывает, что их товар *brighter* (comparative of bright) shining strongly, or with plenty of light [8], чем другие.

*Best then, Better now (Timberland)*

Данный пример показывает, что товар не просто был *best* - better than anything else or anyone else in quality, skill, но и стал *better* - more useful, interesting, satisfactory, effective, suitable etc [8].

*The fastest, easier retouching softwear (PortraitPro)*

В вышеприведенном примере рекламный продукт, а именно компьютерная программа является *fastest* (superlative of fast) - happening in a short time, и *easier* (comparative of easy) not difficult to do, and not needing much effort [8].

Использование прилагательных с положительным оттенком представляет товар в выгодном и привлекательном свете, они призваны заинтересовать потребителей, мотивировать его приобрести.

*Innovation for your most gorgeous hair (Pantene)*

В приведенном примере выбор лексической единицы *gorgeous* - extremely beautiful or attractive [8] мотивирует женщин быть восхитительными и великолепными.

*Smoother, fuller, looking brows. (Maybelline)*

Данный пример показывает, что рекламируемый товар сделает ваши брови *smoother* - completely flat and even, without any lumps, holes or rough areas [8].

Числительные в рекламном тексте указывают выгодную стоимость покупки, высокое качество, долговечность, стойкость и др.:

*Last up to 12 times longer than leading zinc batteries (Duracell)*

*To go big for 24 hours (Pantene)*

*Over the past 50 years, Crest has made many advancements (Crest)*

*100 % fruit applesauce (GoGo Squeeze)*

Таким образом, числительные употребляются в рекламных текстах для того, чтобы показать, что аргумент, использованный за выбор того или иного товара, приводится не просто так, он научно проверен, а значит, проведены некие исследования, подведены их итоги, а результаты выражены в цифрах.

Если рассматривать рекламные тексты с синтаксической точки зрения, то они, по результатам нашего исследования, показывают, что манипулятивное воздействие достигается преимущественно за счет выбора простых нераспространенных предложений.

Высоким манипулятивным потенциалом в рекламных текстах обладает простое, односоставное предложение. Данный способ воздействия привлекает внимание к конкретному товару или услуге за счет таких свойств, как лаконизм и выразительность.

*One. With the power of two. (Clarins).*

*Big-eye glam is here! (Maybelline)*

*Bring on the flawless! (Smashbox)*

*It's blue-min delicious! (The laughing cow)*

В рекламных текстах определенно-личные предложения используются чаще всего. Из этого можно сделать вывод, что определенно-личные предложения побуждают потребителя совершать определенные действия по отношению к данному товару или услуге.

*Live in your moment (The Lincoln motor company)*

*Be iconic (Dior)*

*Be the girl of your dream (Boby Lab)*

Если рассматривать рекламные тексты со стилистической точки зрения, то наиболее часто манипулятивное воздействие репрезентируется за счет использования метафоры.

Как известно, использование метафоры в рекламе помогает повысить выразительность речи. Придавая рекламному тексту выразительность, неповторимость, образность, метафора выполняет свою главную роль – привлечение потребителя.

*Let your spirit rise with the sun (West Virginia)*

*Beauty sleep for hair (Sephora)*

Метафора помогает потенциальному потребителю понять, схватить самую суть рекламируемого товара или услуги и проникнуть в содержание рекламного текста.

*Adapts to your unique shape (Tampax)*

*Perfection has a darkest side (Patron)*

Метафора используется в рекламных текстах не только как языковое средство для создания образа товара или услуги, но и позволяет в краткой форме показать достоинства товара. Таким образом, метафора помогает повысить информативную емкость сообщения за максимально короткий срок.

Таким образом, использование лингвистических способов манипулятивного воздействия придает рекламным текстам убедительность, красочность, целенаправленность на адресата — получателя информации, следовательно, подчеркивает его коммуникативную направленность. Анализ современных англоязычных рекламных текстов позволяет нам сделать вывод о том, что манипулятивное воздействие на объект рекламы репрезентируется на всех языковых уровнях - фонетическом, лексическом, синтаксическом и стилистическом.

#### *Список использованной литературы*

1. *Бернадцкая, Ю. С.* Текст в рекламе / Ю. С. Бернадская. М.: Юнити-Дана, 2012. 288 с.
2. *Горячев, А. А.* Моделирование речевого воздействия в рекламной коммуникации: автореф. дис. канд. филол. наук / А. А. Горячев. СПб.: Питер, 2010. 24 с.
3. *Колтышева, Е. Ю.* Коммуникативная мимикрия как фактор реализации манипулятивного воздействия в современном рекламном тексте / Е. Ю. Колтышева // Язык и общество: Диалог культур и традиций: сборник материалов Международной

научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. VII. Т. II. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2008. С. 29-32.

4. *Медведева, Е. В.* Рекламная коммуникация / Е. В. Медведева. М.: Едиториал УРСС, 2008. 278 с.

5. *Рюмина, Л. И.* Психология манипулирования людьми (ценностно-смысловой подход) / Л. И. Рюмина. Ростов-на-Дону: РГУ, 2003. 144 с.

6. *Тупикова, С.Е.* Универсальные тональности жанра светской хроники публицистического дискурса / С.Е. Тупикова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Вып. II. 2011. С.203-207.

7. *Франке, Г.* Манипулируемый человек / Г. Франке. М.: Политиздат, 2001. 362 с.

8. [http// www. ldoceonline.com/dictionary](http://www.ldoceonline.com/dictionary) Longman Dictionary of Contemporary English (дата обращения 15.02.2016).

## **РАЗДЕЛ 2. ПРОБЛЕМЫ ДИСКУРСА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Т.Н. Александрова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'371**

### **DERIVATION AS A TOOL OF A BORROWED WORD FRAME STRUCTURE ACTIVATION IN DISCOURSE**



В статье представлен анализ функционирования прилагательных, образованных на базе английских заимствованных имён существительных, в современном русскоязычном дискурсе. Выдвигается и находит своё подтверждение гипотеза о возможности актуализации так называемых скрытых компонентов значения (или, в терминах когнитивной лингвистики, «латентных участков фрейм-структуры») исходного заимствованного имени существительного в процессе деривации прилагательных, что позволяет судить о характере адаптации заимствованной единицы к новой лингвокультурной реальности.

**Ключевые слова:** деривация, дискурс, когнитивное моделирование значения, заимствованное слово, фреймовая структура, семантическая адаптация заимствования.

The article presents analysis of functioning of adjectives derived from borrowed English nouns in the modern Russian discourse. The conducted research makes it possible to confirm the hypothesis that so called implicit semantic components, or, cognitively speaking, “latent fragments of the frame structure” of the source word can be actualised in the process of adjective derivation thus revealing the character of the borrowed word adaptation to the new language and culture.

**Key words:** derivation, discourse, cognitive modelling of the meaning, a borrowed word, frame structure, semantic adaptation of a borrowing.

### **Introduction**

In the process of intercultural communication new phenomena penetrate into the Russian cultural space. As a result of this process the members of the Russian speech community acquire new experience of interaction with the world. English borrowings objectivise the new experience acquired by the members of the Russian speech community and encoded in borrowed cognitive structures. A new word brings new knowledge (a new cognitive structure) into the target language and it may behave in different ways (See, for example, [Мухина 2010]).

In this regard there are the following questions in the focus of this paper.

1) What happens with semantic properties of words which travel from one language representing a certain social reality to another one representing a different social reality?

2) How do new phenomena denoted by English borrowings modify the mental space of the Russian language?

3) How do cognitive structures objectivised by English borrowings adapt to the Russian mental space and what modifications do they undergo in this process?

The aim of the article is to analyse the results of derivation of adjectives on the basis of borrowed nouns that help observe the conditions under which the conceptual properties of borrowed nouns denoting new phenomena are profiled in the minds of the members of the Russian speech community and activated in discourse.

### **Types of propositional patterns realised by derived adjectives**

Analysis of borrowed lexemes functioning in the text shows that denominal adjectives in combination with the modified word realise the following types of propositional patterns which suggest different semantic relationships between the

syntactic members of the structure (the detailed description of the propositional pattern theory is given in [Александрова 2016]).

1) Propositional pattern of befitting, e.g.: *имиджмейкерская программа* (*image maker's programme*) → '*a programme designed for image makers*' (A befitting B).

2) Propositional pattern of typicality, e.g.: *бизнесменский вид* (*businessmanlike appearance*) → '*appearance typical of businessman*' (A typical of B).

3) Propositional pattern of belonging, e.g.: *менеджерская команда* (*a team of managers*) → '*a team consisting of managers*' (A consisting of B).

4) Propositional pattern of likeness, e.g.: *аристократичный человек* (*aristocratic person*) → '*a person looking and behaving like aristocrat*' (A like B).

5) Subject/object propositional pattern, e.g.: *менеджерское задание* (*managerial task*) → '*a task performed by a manager*' (A performed by B).

Each of the presented propositional pattern type is a language tool serving for discourse activation of a motivating noun frame structure fragment. From this perspective the properties of the object denoted by the noun may be divided into the following semantic groups: a) external properties profiled through the realisation of the propositional patterns of befitting and belonging (something befitting the object, something the object is a part of) which may be regarded as a language mechanism of objective evaluation of the object, b) internal properties which come to the surface due to the realisation of the propositional patterns of typicality (some typical features of the object appearance, behaviour, character) and likeness (some features which are singled out to point out similarity of the object with other objects) viewed as patterns of subjective evaluation of the object.

The frame structure of each motivating noun has its own individual design of the given properties which may be to a different extent typical or unique, implicit (invoked by the interpreter) or explicit (evoked by the material in the text) (About implicit and explicit properties see [Fillmore 2006: 385]). Thus a frame structure of a motivating noun should have a radial character with its nuclear comprising conceptual properties which are perceived as more or less typical by the members of the speech community and periphery which includes properties relevant for individual members of the speech community. So for modelling the frame structure of the motivating noun one should find some criteria of the degree of typicality of this or that property. Let us consider some of them.

One of the criteria of the property typicality is its being implicit in the text as it may be easily inferred from the context by the interpreter. The properties which are on the periphery of the frame structure would, on the contrary, be explicit or, in other words, evoked by the material in the text.

Another criterion is frequency of activation of this or that property in the corpus of the language. The more frequent the property's activation is the closer it is to the nuclear of the frame structure.

**Modelling of a prototype frame structure underlying the meaning of the noun "manager" in the Russian and English languages.**

1. Frame structure components.

The criteria presented above have been used for modelling the frame structure of the source and target language motivating nouns with the same denotation. Thus, for example, the noun *менеджер* serves as a motivator for the adjective *менеджерский* in the present Russian language. The same derivational pair is found in present English – *manager* → *managerial*. Analysis of the contexts in which denominal adjectives are used helps get the information about the realised propositional patterns and the actualised conceptual properties of the object denoted by the motivating noun.

Thus the following propositional patterns are realised through the combination of the Russian adjective *менеджерский* with the noun modified by it: a) a propositional pattern of belonging (frequency index is 25); b) a propositional pattern of befitting (frequency index is 22); c) a propositional pattern of typicality (frequency index is 43), d) a propositional pattern of subject/object relationship (10%). The given data illustrates that the pattern of typicality (subjective evaluation pattern) is used with twice as high degree of frequency as the patterns of befitting, belonging and subject/object (objective evaluation patterns). This fact may serve as a sign of significance of a new phenomenon denoted by the borrowed noun for the members of the Russian speech community.

Further analysis shows that the prototype frame structure underlying the meaning of the word “manager” in the English language and the borrowing “менеджер” in the Russian language includes prototype properties related to different aspects of the manager’s job. These properties may be distributed into the slots with the following names: 1) manager’s job characteristics; 2) manager’s characteristics; 3) manager’s work characteristics.

The first slot includes properties related to the typical positions for the manager; to the social status, social and professional groupings of the job; to the job’s awards; to the job’ career opportunities.

The second slot includes properties related to intellectual and personality qualities required for the job; to the typical appearance of a manager.

The third slot includes properties related to the type of manager’s work (what managers do, perform and make, the functions and results of the job); to the character of manager’s work; to the quality of the manager’s work; to the style of work.

The prototype properties are conceptualised by lexical forms in concrete communicative events. Thus a frame structure under study represents a system of basic concepts (encoding general knowledge about the object) and profile concepts (encoding specific knowledge about the object). The degree of lexical density of these concepts may be different.

2. Comparative analysis of the prototype frame structures evoked in the source and target language discourse.

Comparative analysis of the prototype frame structures in the source and the target languages indicates the following similar and different features.

- 1) The general scheme of the frame structures in both languages is similar.
- 2) Some prototype properties are activated only in one of the analysed languages – a) only in the Russian discourse, e.g. properties related to managers

appearance; b) only in the English discourse, e.g. properties related to the character of manager's work and its results; properties related to manager's personality qualities.

3) The degree of lexical density of the conceptualized properties may be different. Thus lexical representation of the conceptual properties related to manager's work style is more varied in the English language.

4) The frequency index of discourse activation of some properties is different. Thus the contextual activation of properties related to the manager's work style is much more frequent in the English language discourse (25%) than in the Russian language discourse (9,4%), whereas conceptual properties related to intellectual qualities are activated more frequently in the Russian language discourse (28% in the Russian discourse and 10% in the English discourse).

### 3. Lexical representation of prototype properties evaluation.

The discourse activation of the prototype properties is accompanied by their evaluation which is manifested by qualitative adjectives.

In the corpus of the Russian Language we find the following cases of contextual explicit evaluation of the manager's prototype properties:

A managerial style is evaluated as 'technological', e.g.: *В-третьих, спокойную «технологичную», менеджерскую стилистику (не имеющую, впрочем, ничего общего с иммобилизмом) сейчас в наибольшей степени воспринимает общественное мнение, которое устало от «великих потрясений» 90-х годов* (Бунин, 2003);

1) A managerial method is evaluated as 'unique', e.g.: *Безусловно, продолжавшееся практически без перерывов с 1917-го по 1953 год целенаправленное уничтожение лучшей части производительных сил во всех слоях общества — уникальный менеджерский приём* (Храмчихин, 2003).

2) Managerial decisions are evaluated as 'effective', e.g.: *Исправили ситуацию эффективные менеджерские решения* (Чистякова, 2004).

3) Managerial ideas are evaluated as 'intrepid', e.g.: *Чувствуется, что в этот момент его посетили разные смелые менеджерские идеи, как еще помочь Родине* (Дедюхова, 2003).

4) Managerial skills are evaluated as 'professional', e.g.: *Это как раз тот случай, когда для спикера личная преданность важнее профессиональных менеджерских навыков* (Садчиков, 2002).

5) Managerial charm is evaluated as 'glamorous', e.g.: *И, забыв все свое менеджерское глянцево очарование, Нелька вскочила с кресла, перегнулась через стойку и вlepила в Алину щеку звонкий поцелуй* (Берсенева, 2003).

In the English language discourse evaluation of some prototype properties of the manager is manifested on the verbal plane by metaphorical expressions. This process is a result of conceptual mapping from various source domains of experience to the target domain "manager's life". Thus different characteristics of the period of instability in the manager's life (stressfulness, confusion, fear, conflicts, aggression, etc.) are conceptualised through metaphoric expressions which are nothing, but projections of sets of systematic correspondences that constitute the following conceptual metaphors:

1) manager's life is animal life, e.g.: *lions of the managerial jungle* (Jay, A., 2005);

2) manager's life is a war, e.g.: *the list of managerial scuffles* (Walsh and Freezer, 2010), *trench warfare of managerialism* ( Greenslade, 2010);

3) manager's life is a game, e.g.: *managerial merry-go-round* (Nakrani, 2011);

4) manager's life is a natural disaster, e.g.: *a season of managerial turmoil* (Ashdown, 2010), *managerial mayhem* (Richardson, 2008).

Analysis of the described mappings deserves close attention and should be described systematically in another paper. For the present description it is important to point out that lexical methods of evaluation of the prototype properties under study are different in the English and Russian discourse. Evaluation in the Russian discourse is conveyed by adjective lexical forms, in the English discourse – by metaphoric expressions.

### **Concluding remarks**

Summing up the results of the conducted research we may say that, on the one hand, new experience encoded by a borrowed word may coincide with the experience of the source culture. On the other hand, it may be different from it. In the last case there may be restructuring of the prototype frame structure objectivised by the borrowed word. The changes in the degree of lexical density of certain prototype properties reflect shifts in the profiling of knowledge underlying the frame structure of a borrowed word. Frequency indices demonstrate the degree of conventionality of the knowledge of new phenomena. Lexical manifestation of evaluation shows the attitude of the language speakers to the new phenomenon.

Processes of acquiring foreign experience may have different results. In some cases there is blind imitation of what is borrowed from the foreign culture, in other cases there is reconsidering and re-evaluation of the imported “cultural product”.

### **Список использованной литературы**

1. Мухина, Ю.Н. Откуда берутся дринчуганы, мужиковеды и гиппократши? О характере творческих процессов в современном языке// Грани познания. 2010. №1(6). С. 52-54
2. Александрова, Т.Н. Cognitive perspective in the study of semantic adaptation of English borrowings to the Russian language and cultural reality// Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VII Международной конференции «Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации» (25-27 февраля 2015 года) – Саратов: ИЦ «Наука», 2015.
3. Fillmore, Ch. J. Frame semantics. In: D. Geeraerts, ed. *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin, 2006.
4. Бунин, И. Предвыборное послание. *Национальный корпус русского языка*, 2003 [online] Available at: <<http://www.ruscorpora.ru>> [Accessed 18 July 2010].
5. Храмчихин, А.. Комплекс полноценности // *Национальный корпус русского языка*, 2003 [online] Available at: <<http://www.ruscorpora.ru>> [Accessed 18 July 2010].

6. Чистякова, С. Курс на самообеспеченность. *Национальный корпус русского языка*, 2004 [online] Available at: <<http://www.ruscorpora.ru>> [Accessed 18 July 2010].
7. Дедюхова, И. Я обвиняю! *Национальный корпус русского языка*, 2003 [online] Available at: <<http://www.ruscorpora.ru>> [Accessed 18 July 2010].
8. Садчиков, А. Тайная смета. *Национальный корпус русского языка*, 2003 [online] Available at: <<http://www.ruscorpora.ru>> [Accessed 18 July 2010].
9. Берсенева, А. Полет над разлукой. *Национальный корпус русского языка*, 2003 [online] Available at: <<http://www.ruscorpora.ru>> [Accessed 18 July 2010].
10. Jay, A. Burning Bush. *Guardian*, 2005 [online] Available at: <<http://www.guardian.co.uk>> [Accessed 29 March 2011].
11. Walsh, K. and David Freezer, D. Roberto Mancini and David Moyes add to the list of managerial scuffles. *Guardian*, 2010 [online] Available at: <<http://www.guardian.co.uk>> [Accessed 29 March 2011].
12. Greenslade, R. Why Robert Harris is right about British politics. *Guardian*, 2010 [online] Available at: <<http://www.guardian.co.uk>> [Accessed 29 March 2011].
13. Nakrani, S. How much is experience worth in the managerial merry-go-round? *Guardian*, 2011 [online] Available at: <<http://www.guardian.co.uk>> [Accessed 29 March 2011].
14. Ashdown, J. Posh discover the heavy cost of a season of managerial turmoil | John Ashdown. *Guardian*, 2010. [online] Available at: <<http://www.guardian.co.uk>> [Accessed 29 March 2011].
15. Richardson, J. Football Weekly Extra: Managerial Mayhem and a Sheikh-up at City. *Guardian*, 2008 [online] Available at: <<http://www.guardian.co.uk>> [Accessed 29 March 2011]

**М.С. Бирюкова**  
*Саратовский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81-119**

## **ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ КОГНИТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ**

Статья посвящена проблеме интерпретации когнитивных ситуаций в современном художественном англоязычном дискурсе. Рассматривается взаимодействие когнитивных механизмов импликации и инференции. Предпринята попытка разграничения ситуаций

когнитивного консонанса и когнитивного сбоя, а также определения причин их возникновения и возможных путей решения данной проблемы. **Ключевые слова:** когнитивные ситуации, импликация, инференция, когнитивный консонанс, когнитивный сбой.

The article touches upon the problem of interpretation of cognitive situations in fiction discourse. The interaction of cognitive mechanisms of implication and inference is analyzed. The attempt is undertaken to differentiate the cognitive situations of consonance and failure, to determine the reasons of the cognitive failure and to find possible ways of solving this problem. **Key words:** cognitive situations, implication, inference, cognitive consonance, cognitive failure.

Интерпретация когнитивных процессов, происходящих в дискурсивном пространстве, требует определения позиции исследователя по отношению к ключевым проблемным моментам анализа дискурса, таким как соотношение текста и дискурса. Кроме того, сами когнитивные процессы, которые в настоящее время находятся в фокусе исследовательского внимания лингвистов, требуют уточнения и расширения терминологического арсенала в связи с необходимостью их более точного описания в рамках антропоцентрического подхода.

Вопрос о соотношении текста и дискурса является спорным в современной лингвистике, что во многом определяется самим подходом к исследованию дискурса [см. подробнее: Спиридонова, Прохожай 2013: 120-121]. Как показывает обзор научной литературы, термин «дискурс» определяется с помощью понятия текста, но текста, осложненного некоторыми характеристиками [Карамова 2013:19]. В данной работе, вслед за В.З. Демьянковым, под дискурсом понимается «речь (в частности, текст) в ее становлении перед мысленным взором интерпретатора», а текст рассматривается как «интерпретируемый вербальный объект, за которым можно увидеть протекание дискурса» [Демьянков 2007: 86], поскольку в центре внимания работы находится максимально объемная интерпретация текста, которая достигается посредством привлечения в ход интерпретации экстралингвистического контекста, основанного на учёте когнитивных процессов порождения и восприятия текста, прагматических параметров, связи с другими текстами. Мы исходим из того, что анализ дискурса начинается с интерпретации психологических, политических, национально-культурных, прагматических и других факторов. На основе вышеперечисленных факторов читатель декодирует полученную информацию с точки зрения собственных фоновых знаний о предмете. Очевидно, эти знания не всегда одинаковы у различных читателей, т.к. они включают не только информацию об устройстве мира, но и сведения о собственном данной речевой личности способе познания, о его картине мира и о его ролевом статусе в межличностной ситуации общения [Алисултанова 2011: 57]. По этой причине в различных ситуациях информация декодируется по-разному и подразумевает вариативность интерпретации.

В связи с этим, мы считаем необходимым ввести понятие **когнитивной ситуации**, в рамках которой возможна множественность вариантов декодирования одной и той же информации, многообразие ее интерпретаций.

Б.Х. Алисултанова, вслед за О.Йокояма, относит к когнитивным такие ситуации, в которых воплощены характерные особенности процессов познания и трансакции знаний и целью которых является сообщение и приобретение знаний [Алисултанова 2011:56].

В данной работе под когнитивной ситуацией мы понимаем ситуацию бытового познания, границы которого определяются тематикой художественного дискурса, участниками коммуникации, местом и временем происходящих событий.

Следует отметить, что каждая когнитивная ситуация также имеет свои границы, которые определяются ее когнитивной ролью в сюжетной линии, а именно: развитие отношений между персонажами в рамках конкретного эпизода, разрешение конфликта между участниками коммуникации, поиск и/или нахождение выхода из проблемной ситуации, а также достижение коммуникативной цели всеми участниками, вовлеченными в когнитивную ситуацию.

На основании разработанного нами подхода к определению когнитивной ситуации приступим к рассмотрению когнитивных механизмов импликации и инференции, возникающих в рамках той или иной когнитивной ситуации.

Импликация является сложным лингвистическим образованием, в котором отражается: во-первых, номинативная сущность языка, во-вторых, структурно-семантическая организация высказывания, в-третьих, формирование логико-смысловых отношений внутри фразы при активном взаимодействии содержательного центра и периферии, в-четвертых, создание дополнительных семантических значений фрагмента текста, способствующих раскрытию скрытой информации как процесса построения имплицитного пространства того или иного эпизода.

Для обозначения импликации существует ряд терминов. Однако на современном этапе в науке нет ни единого термина, ни общепринятого определения. И.В. Арнольд оперирует понятием текстовой импликации и определяет ее как «дополнительный подразумеваемый смысл, основанный на синтагматических связях элементов антецедента» [Арнольд 1982:84]. По ее мнению, импликация характеризуется наличием специфических отличительных черт, а именно: вариативность, рематичность и ограниченность рамками микроконтекста. Стоит отметить, что подход И.В. Арнольд представляется корректным и используется в настоящем исследовании, то есть импликация рассматривается именно в рамках высказывания (микроконтекста).

С точки зрения когнитивной лингвистики, решение вопросов восприятия, понимания и интерпретации дискурса, прежде всего, связаны с анализом построения ментальной модели в сознании воспринимающего. Ключевое значение для понимания имеет понятие «инференция». Как отмечает Е.С. Кубрякова, исследователи по-разному рассматривают процесс



инференции. Одни считают, что она опирается на модель текста, другие полагают, что она зависит от фрейма, скрипта или сценария, который усматривается в данном тексте. «Иногда большое значение придают знаниям говорящего/слушающего, помогающим ему домыслить недостающие логические звенья в цепи описываемых событий или же распознать установки коммуникативного акта и интенции партнера по диалогу даже в том случае, когда явного языкового выражения они в тексте не получают» [Кубрякова 1997:34]

Под инференцией в данной работе понимается заключение из сказанного, которое делает собеседник, с целью понять, что говорящий имел в виду. Кроме того, основополагающим в ходе исследования является утверждение Е. В. Падучевой, которая полагает, что «импликатура отличается от инференции тем, что говорящий имеет ее в виду» и «в своем поиске импликатур говорящий может ошибиться» [Падучева 2004].

Как отмечается, в результате выявления импликации возможно смысловое соответствие и несоответствие авторских и читательских проекций. В связи с этим мы считаем необходимым обратиться к понятию “когнитивного сбоя (погрешности)”, под которым понимаем несоответствие авторских и читательских проекций. Когнитивные погрешности, по нашему мнению, могут возникать по ряду причин, а именно: недопонимание говорящего, неверный источник информации слушающего, крепко установившиеся личные взгляды слушающего, некорректно сформулированное высказывание говорящего и т.д.

Противоположным когнитивному сбою является понятие когнитивного консонанса, под которым в работе понимается полное соответствие авторских и читательских интенций, т.е. смысловых установок тексто-порождающего субъекта.

На основе данных понятий в работе проводится исследование взаимосвязанных когнитивных механизмов импликации и инференции.

Рассмотрим ситуации когнитивного консонанса в романе К. Бушнелл «Помадные джунгли».

Наиболее ярко они отображаются при анализе личностных характеристик героев романа. Рассмотрим описание одной из главных героинь Нико О'Нелли.

*She was also extremely precise. Knowing that Victory's fashion show wouldn't start until seven-thirty, she had timed her arrival to guarantee that she wouldn't be late, but would also spend the minimum amount of time waiting for the show to begin* [Bushnell 2011:8].

Из всех возможных значений слова «*precise*» [7], а именно: “*very careful, especially small details*” и “*exact*”, он выберет только «точный, определенный», так как далее становится совершенно ясно, что действие происходит вокруг «временного» контекста, который является одной из характеристик героини романа, как женщины расчетливой, организованной, всегда придерживающейся своих принципов.

В подтверждение соответствия авторских интенций и читательских умозаключений мы находим следующие описания:

1) *...they always agreed that Nico was possibly the most calculating woman in town. She was a master, and the brilliant thing about Nico was that you never saw her machinations. All you knew was that suddenly you were dead* [Bushnell 2011:6].

2) *And so, checking her watch and seeing that it was now seven-twenty... she started up the stairs* [Bushnell 2011:8].

3) *And then, when she was sitting at the VIP table, looking at her watch and wondering how quickly she could leave without appearing rude, Kirby had sat down next to her* [Bushnell 2011:11].

Для того, чтобы еще ярче показать характер Нико О'Нелли, автор прибегает к повтору эмоционально-окрашенных лексических единиц, подтверждая тем самым верно декодированные читательские выводы:

- *She sighed and looked impatiently at her watch. It was nearly seven-thirty...* [Bushnell 2011:11]

- *She fiddled impatiently with the program, guessing that the delay was somehow caused by Jenny...* [Bushnell 2011:11]

Инферентные выводы касаются не только описания личностей персонажей. Все то, что непосредственно их окружает и с чем они сталкиваются, также подвергается импликации со стороны автора и декодированию со стороны читателя. Кроме того, следует обратить особое внимание на тот факт, что фоновые знания читателя являются одним из критериев правильной интерпретации когнитивной ситуации.

Проиллюстрируем данный вывод несколькими примерами:

*The Garment District was like an Arabian bazaar* [Bushnell 2011:31].

В основном, арабский базар ассоциируется с восточными сладостями, коврами, магазинами и палатками с разноцветными нарядами, особой и неповторимой культурой Востока, музыкой, совершенно непохожей на американскую и т.д. К тому же, как и на любом базаре, каждому человеку, будь он покупателем или простым прохожим, грозит вероятность попасть в неприятную ситуацию – оказаться жертвой мошенников. Очень неприятно прийти домой без кошелька, дорогих украшений и ценных вещей. Другими словами, это так называемые «фоновые» знания, которые помогают читателю прийти к верному выводу.

*The streets were lined with mom-and-pop shops containing fabrics and notions and buttons and zippers and ladies' undergarments; idling trucks belched exhaust into the air while workers wheeled racks of clothing and furs through the throng of humanity. Purse snatchers, street people, and hustlers lurked near the entrances to the buildings, and Victory clutched the bag containing her six-piece collection tightly to her chest, imagining the irony of having worked so hard only to have it snatched away* [Bushnell 2011:31-32].

Таким образом, фоновые знания являются неким «гарантом» правильного декодирования информации и составляющим звеном процесса понимания текста.

Далее рассмотрим ситуации, при декодировании читателем которых произошел когнитивный сбой, т.е. несоответствие авторских и читательских проекций.

Следует отметить, что большинство из них основаны на индивидуальных оценочных суждениях, истинность которых устанавливается либо путем дальнейшего поиска информации в тексте, либо остается неидентифицированной.

Так, первичной инференцией после прочтения следующего отрывка мог бы стать вывод читателя о том, что Венди Хилли – рядовой офисный работник, разрывающийся между семьей и работой, проводящий большую часть свободного времени за уборкой, готовкой, стиркой и т.д. и совсем не уделяющий себе времени:

*She should have dressed up for this event, but she'd come from her office, and with her job and three children and a husband who was sometimes a child himself, something had to give, and that was fashion. And the gym. And healthy eating* [Bushnell 2011:5].

Затем читательские выводы меняются в связи с поступлением новой информации:

*Wendy Healy pushed her glasses up her nose and stepped out of the Cadillac Escalade, looking around at the throng of paparazzi, who were now surrounding the SUV. No matter how many times she'd been in this situation, it never ceased to amaze her how they always managed to find the movie star* [Bushnell 2011:7].

После получения этой информации читатель вправе полагать, что новый персонаж романа также является представительницей мира моды – моделью или модным дизайнером. Именно данная ассоциация, или, в когнитивно-психологических терминах – атрибуция, приходит в голову в первую очередь, однако стоит нам услышать продолжение, как мы тут же отказываемся от первоначальной инференции и заменяем ее новым выводом, который основан на фразе «несмотря на все годы в киноиндустрии...», т.е. Венди Хилли – актриса.

*Despite all her years in the movie business, she still couldn't understand how the stars handled the attention, and knew she'd never be able to (or more importantly, want to) deal with it herself* [Bushnell 2011:7].

Окончательное осознание рода деятельности героини приходит только тогда, когда автор дает окончательное описание персонажа романа:

*Of course, in her position, she didn't have to. She was the president of Parador Pictures, one of the most powerful women in the movie's business* [Bushnell 2011:7].

На этом основании мы отказываемся от вторичной инференции, заменяем ее новым полученным контекстом, который основан на явном указании профессии Венди Хилли – президент кинокомпании Parador Pictures. Учитывая такие замены, мы понимаем, что инференция не статична, а динамична и изменяется под действием контекста.

Следует отметить, что в большинстве случаев читатель все же приходит к верному выводу, но только после ряда вынужденных замен,

вызванных когнитивным сбоем. К тому же, мы считаем важным подчеркнуть тот факт, что постоянная проверка выводов, интерпретаций и правдоподобных догадок с вновь поступающей информацией является отличительным признаком вероятностно-индуктивных инференций. Как мы уже убедились, в приведенном примере первичная инференция сильно отличается от истинного факта, и только в результате череды таких когнитивных операций читатель в итоге приходит к подразумеваемой идее.

В качестве подтверждения приведем следующий пример:

*She stepped out of the shower, and as she did so, Shane came into the bathroom and handed her her cell phone. She looked at him curiously.*

*“It’s Josh,” he said, making a face.*

*She sighed in annoyance [Bushnell 2011:22].*

На первый взгляд из данной коммуникативной ситуации понятно, что Джош – не тот человек, с кем бы Венди хотела поговорить в тот момент, т.е. это либо начальник, либо заносчивый заказчик. К таким выводам читатель приходит, отталкиваясь от фраз «making a face», которую Cambridge Dictionary Online определяет как “to make a strange expression with your face, usually to show that you do not like someone or something” [8] и «sighed in annoyance», значение которой можно определить по отдельным лексическим единицам, где “sigh” - “to breathe out slowly and noisily, expressing tiredness, sadness, etc.” [9] и “annoyance” – “the feeling or state of being annoyed” [10]. Далее мы узнаем, что:

*Josh was one of her three assistants, an arrogant twenty-three-year-old who didn’t bother to cover up the fact that he thought he should have her job. She had tried to make it clear to Josh that the early mornings were family time, and she wouldn’t take calls before nine a.m. unless it was an emergency. But Josh never listened, and usually called her at least three times between seven-thirty and nine-fifteen, when she arrived at her office [Bushnell 2011:22].*

Именно по этой причине мы отказываемся от первичной инференции, заменяя ее новым выводом - Джош – один из ассистентов Венди.

Одной из возможных причин когнитивного сбоя в данной ситуации может быть следующая описательная характеристика автора:

*It was incomprehensible to Josh that people might have lives outside of their work, and, if they did, his attitude seemed to say, they shouldn’t be in a position of power — especially above him [Bushnell 2011:20].*

Таким образом, в ходе проведения исследования было выявлено, что имплицитированные смыслы, заложенные автором, не всегда декодируются сразу же, а лишь спустя некоторое время после серии тесно связанных событийных линий романа, т.е. взаимодействие когнитивных механизмов импликации и инференции – не ограниченный временными рамками процесс, поскольку проверка соответствия на верность и правильность декодирования читателем информации может занять определенное время в силу того, что последствия данных когнитивных ситуаций могут быть определены лишь по истечении времени. Было выявлено, что ситуации данного типа основаны на индивидуальных оценочных суждениях,

истинность которых устанавливается либо путем дальнейшего поиска информации в тексте, либо остается неидентифицированной. При этом следует подчеркнуть, что анализ словарных дефиниций помогает в некоторой степени разрешить данные конфликты, но не гарантирует установление полной гармонии авторских интенций и читательских выводов.

#### *Список использованной литературы*

1. Спиридонова, Т.А., Прохожай, И.Н. Особенности когнитивного моделирования в дискурсе радиообмена // Проблемы когнитивного моделирования в дискурсе: коллективная монография / Р.З. Назарова, Т.А. Спиридонова, С.Е. Тупикова, Т.А. Присяжнюк, И.Н. Прохожай. Саратов: Издательский центр «Наука», 2013, с.119-186.
2. Карамова, А.А. Текст и дискурс: соотношение понятий. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. Вып. 2, том 10. 2013. С. 19-23.
3. Демьянков, В.З. Текст и дискурс как термины и как слова обыденного языка // IV Международная конференция «язык, культура, общество». Москва, 27-30 сентября 2007г.: Пленарные доклады. М.: Московский институт иностранных языков; Российская академия лингвистических наук; Институт языкознания РАН; Научный журнал «Вопросы филологии», 2007. С.86-95.
4. Алисултанова, Б.Х. Интерпретация когнитивных ситуаций в художественном тексте. // Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Часть V. Пятигорск: ПГЛУ, 2011. 244 с.
5. Арнольд, И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения. // Вопросы языкознания. 1982. №4. С.84.
6. Краткий словарь когнитивных терминов. Сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М., 1997. 245 с.
7. Падучева, Е.В. Импликатура и инференция. М.: яз. Славянской культуры, 2004. С.101-112.
8. Bushnell, C. Lipstick jungle. HarperCollins Publishers, 2011. 534 p.
9. Cambridge Dictionary Online <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/precise> дата обращения 02.04.2015
10. Cambridge Dictionary Online <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/face?q=make+a+face> дата обращения 02.04.2015
11. Cambridge Dictionary Online <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/sigh> дата обращения 02.04.2015
12. Cambridge Dictionary Online <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/annoyance> дата обращения 02.04.2015

**О.Г. Дубровская**

*Тюменский государственный университет*

**УДК: 811. 111' 42**

## **ИЗУЧЕНИЕ ДИСКУРСА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА**

В статье выделяется типология контекстов знаний субъекта, показана зависимость контекстов знаний, социокультурных и дискурсивных практик от концептуально-

тематических областей, доказано, что социокультурная специфика дискурса формируется под влиянием контекстов знаний субъекта, определена роль индивидуального и коллективного факторов в процессе формирования дискурсивного сообщения, сформировано представление о социокультурной специфике дискурса, продемонстрировано когнитивное варьирование дискурса и проанализирован фактор адресата, обуславливающий когнитивное варьирование.

**Ключевые слова:** контексты знаний, когнитивное варьирование, социокультурная специфика дискурса, социокультурные и дискурсивные практики.

In the article, two types of context are identified: context of collective knowledge and context of sociocultural knowledge. They, in turn, are manifested via social and discourse practices that are activated by language speakers in the process of discourse construction. These contexts of knowledge as well as the practices are dependent on conceptual-and-thematic domains that reflect experience human beings possess. Cognitive variation and the addressee-factor are exemplified.

**Key words:** context of knowledge, cognitive variation, sociocultural discourse specificity, sociocultural and discourse practices.

Современный этап развития лингвистики по-прежнему характеризуется пристальным вниманием исследователей к вопросам, касающимся изучения взаимосвязи языка, сознания и собственно культуры человека. В своем стремлении выявить особенности проявления культурологического фактора в языке, а также объяснить механизмы формирования социокультурных смыслов лингвистам важно учитывать антропоцентричность языка (то есть его ориентированность на человека), а также рассматривать язык как когнитивную способность человека, который осуществляет свою жизнедеятельность в рамках конкретных социумов и культур и интерпретирует окружающий мир с помощью языка.

В познавательной жизнедеятельности субъекта и в процессе языковой интерпретации язык не является «застывшей» системой. Он вовлечен в ментальную область человеческого сознания, включающего знания, которые служат основой для языкового функционирования в рамках динамической модели языка и функционально-семиологического подхода [Болдырев 1995; 1998] в частности. Дискурсивная деятельность субъекта, как отмечает Е.С. Кубрякова, осуществляется в сложной системе внешнего, физического, мира культуры и социума, в которых живет человек, и внутреннего, ментального, мира, который он формирует как представитель социокультуры и индивидуальный субъект [Кубрякова 2012]. Между этими двумя мирами нет знака равенства: «структура и содержание внутреннего мира человека принципиально отличаются от того, что мы обнаруживаем в окружающем нас мире» [Болдырев 2009: 44]. С этих теоретических позиций очевидно, что, оказывая влияние на формирование дискурса, способы и особенности взаимодействия субъектов в социокультуре не копируют окружающий мир, его структуру, взаимосвязи, особенности устройства, а участвуют в процессе построения концептуальной системы субъекта, определяя специфику его знаний, в рамках которых осуществляется когнитивно-дискурсивная деятельность, языковая интерпретация и формирование дискурса в целом.

Цель данной работы – продемонстрировать особенность социокультурного подхода к дискурсивным исследованиям, которая заключается в том, что социокультурная специфика дискурса формируется и определяется знаниями, которыми обладает субъект и которые он получает в процессе социализации в рамках конкретной культуры.

В работах отечественных ученых показано, что в когнитивной системе человека опыт, приобретаемый в процессе жизнедеятельности, представлен в виде таких концептуально-тематических областей, как ЧЕЛОВЕК, ПРИРОДА, ЖИВОТНЫЙ МИР, АРТЕФАКТ, ПРОСТРАНСТВО, ВРЕМЯ и т.д., каждая из которых, в свою очередь, может быть структурирована в виде более частных областей и отдельных концептов [Болдырев 2013]. Эти области являются универсальными для большинства социокультур, поскольку сопряжены с повседневной жизнедеятельностью человека как биологического и разумного существа. Специфика их содержания и структуры определяется знаниями о различных сферах деятельности человека в рамках определенной социокультуры.

Тесная взаимосвязь коллективных (языковых) и индивидуальных (социокультурных) знаний подчеркивается в термине «социокультурный»: субъект является представителем конкретного социума и культуры (русской, японской, семейной, гендерной, профессиональной, общественной, политической и др.). Как носитель этих социокультур и, следовательно, субъект социокультурных знаний он формирует дискурс, отражая социокультурную специфику своей концептуальной системы, как правило, каждый раз выводя в фокус интерпретации определенный тип знания, наиболее важный на взгляд субъекта, то есть интерпретирует мир в пределах территориального, гендерного, профессионального, бытового знания своей концептуальной системы, сформированной при участии конкретного языка (языков). Дискурсивная деятельность субъекта представляет собой его языковую активность в контексте знаний; активность не сама по себе, а активность, погруженную в его социокультурные знания.

Структура и содержание концептуально-тематических областей, как отмечает Н.Н. Болдырев, зависят от социокультурного опыта и социокультурных знаний конкретного человека (места его жительства, образования, профессии, круга общения, возраста, гендера, уровня жизни и социального статуса и т.д.), то есть концептуально-тематические области выступают в качестве основы для формирования индивидуальных когнитивных схем структурирования мира и знаний о нем (см. подробнее: [Болдырев 2014]), определяя, тем самым, концептуальную систему субъекта, по Р.И. Павилёнису (см. подробнее: [Павилёнис 1983]).

Социокультурный опыт и знания субъекта находят отражение в социокультурных и дискурсивных практиках как разных результатах когнитивной обработки информации, поступающей к человеку, как неязыковых и вербальных способах концептуализации и категоризации мира. Например, социокультурный опыт в области ОБРАЗОВАНИЕ предполагает знания о профессиональном, среднем, школьном образовании (и их

особенностях) в России и за рубежом, о традициях и новшествах, о конкретных университетах, способах поступления, сдачи экзаменов – всего объема информации, который может входить в тематические концепты (см. подробнее: [Болдырев 2006; 2011]). У каждого субъекта глубина содержания тематических концептов существенно отличается (ср.: студент – абитуриент – школьник 9-го класса).

Изучение дискурса как результата и процесса когнитивной деятельности человека с точки зрения социокультурного подхода, учитывающего контекст, в котором социализируется субъект, приобретая знания о социуме и культуре, в которых он живет, предполагает раздельное описание двух видов практик: социокультурных практик как неречевых действий субъекта и дискурсивных практики, то есть вербализованных структур.

Социокультурные практики представляют собой конкретную активность субъекта, основанную на его социокультурных знаниях (социокультурная практика «выступление на конференции» (студенческой, международной), социокультурная практика «защита диссертации» (магистерской, кандидатской, докторской)). Дискурсивные практики как конкретные речевые формулы, которые активизирует субъект в процессе построения дискурса, могут также существенно различаться, демонстрируя зависимость от знания ситуации, традиций, норм, уровня владения языком, образования субъекта, его интенций, степени знакомства с адресатом. Так, социальная практика «демонстрация улыбки» может существенно различаться в рамках англоязычной и русскоязычной культур по признаку «внешний» – «внутренний»: повсеместная улыбчивость американцев, например, продиктована внешними нормами вежливого общения с участниками коммуникации, тогда как в улыбке носителей русской культуры усматриваются причины внутренней потребности выразить радость, искренность (при виде старых знаковых, например). Эта социальная практика имеет системно-языковую репрезентацию в русском и английском языках: *горестная улыбка; счастливая улыбка на устах; обаятельная улыбка; великодушная улыбка; улыбка застыла (на лице); улыбка исчезла с лица и suppress a smile; get a smile back; with a smile; the smile came back (to her face); give a smile; sad smile; knowing smile; sheepish smile; cold smile* и т.д., а также дискурсивную практику, объективирующую правила вежливого обращения с клиентами в магазине: *Can I help you, Sir?*, дискурсивную практику, репрезентирующую радость встречи: *Боже мой / Ирочка / как я рада тебя видеть*.

Социокультурный опыт и знания субъекта, представленные как невербальными, так и вербальными способами их хранения в сознании субъекта (то есть социокультурными и дискурсивными практиками), формируют контекст социокультурных знаний, в рамках которого осуществляется формирование дискурса. Именно контекст социокультурных знаний обуславливает его (дискурса) социокультурную специфику: не сам гендер, культура, социальный статус и т.д. субъекта (адресата) влияют на



исход дискурсивного события, а переработка этой информации человеком не только как биологическим субъектом (психофизиологические различия полушарий мозга женщин и мужчин, например), но прежде всего как представителем той или иной социокультуры (*Он – мой подчиненный, значит...; Она уже взрослая, поэтому... и т.д.*).

Контекст социокультурных знаний субъекта формируется на базе контекста коллективных (языковых, интересубъектных) знаний и выступает как результат выделения единиц нового или известного знания с помощью языковых средств для их последующей передачи собеседнику. Индивидуальные смыслы представляют собой дискурсивную реализацию системных значений языковых единиц. Когнитивное варьирование обеспечивается за счет профилирования знаний из разных концептуально-тематических областей.

Важным фактором, обуславливающим когнитивное варьирование, является фактор адресата. Так, в следующих примерах социокультурная специфика дискурса определяется знаниями интересов и предпочтений адресата:

- в сфере спортивной жизни:

(1) *Я говорю об этом / дорогие друзья / потому что понимаю / что сегодня меня смотрит не только гигантская аудитория футбольных болельщиков / которые всегда у экранов во время футбольных матчей / но и пришедшая / скажем так / им на помощь группа телезрителей / которая / может быть / в обычное время не смотрит футбол* (В. Гусев о ЧМ по футболу в 2008 году между Россией и Англией [<https://m.youtube.com/watch?v=XIpCWnHjJc>]). Дискурс субъекта обращен к группе телевизионных болельщиков, а также зрителей, присутствующих непосредственно на матче, что объективируется соответствующими языковыми единицами;

- в области туризма (дискурс (2-4 ниже) ориентирован на путешественников и любителей активного отдыха):

(2) *Название переулков получил от Гранатового двора, находившегося на месте современных участков № 4-8, где хранились заряды, порох, ядра. Особняк, выстроенный в готических формах, - работа известного московского архитектора А.Э. Эрихсона, выполненная им в 1899 г. для жены потомственного почетного гражданина Анны-Луизы Леман. Разнообразны интерьеры его, отделанные ценным деревом и лепными украшениями. До советской власти особняк принадлежал московскому губернскому предводителю дворянства П.А. Базилевскому. В 1919 г. здесь помещался Всероссийский главный штаб Реввоенсовета, в 1920-х гг. – центральное бюро по обслуживанию иностранцев, в 1933-38 гг. – канцелярия французского посольства* [Путеводитель «Вся Москва» 2010: 178];

(3) *In the opposite direction, that is to say, heading towards the Thames mouth, stands the Oxo Tower, the former headquarters of the famous stock-cube manufacturers, now refurbished into private apartments, two restaurants, a viewpoint commanding magnificent vistas and latest-generation fashion and*

*design shops. Leaving the Oxo Tower behind us, we come to two key points in the “new” London: the Millennium Bridge and the Tate Modern. The former is a stylized pedestrian bridge over the Thames, designed by Norman Foster and Anthony Caro, linking the Tate Modern with St Paul’s Cathedral. The bridge which commands splendid views is illuminated at night to resemble even more a “blade of light”. For its part, the Tate Modern is one of the largest and finest modern art museums in the world [Путеводитель «All London Guide Book» 2009: 46];*

(4) *Заблудился? Скачай карту Google. Карты Google – удобный навигатор в твоём мобильном телефоне! Найми нужный адрес, подбери оптимальный маршрут проезда можно нажатиём всего нескольких клавиш. Карты можно приближать, удалять, перемещать в любом направлении – и при этом не перезагружать страницу. Загрузи карты Google по номеру.*

Выбор признака, который выступает в качестве интерпретирующего знания, обусловлен фактором функции – прагматическим назначением памятников культуры и архитектуры для туристов, путешественников, исследователей в (2-3), утилитарной оценкой в (4). Последняя ориентирована на передачу не только фрагмента социокультурного знания о важности устройства для категории лиц, путешествующих по миру (командированных, например), но и точки зрения субъекта относительно этого знания: моделирование положительного облика объекта, незаменимого в дороге.

Социокультурная специфика дискурса (2-4) определяется концептами АРХИТЕКТУРА и АРХИТЕКТОРЫ, ИСТОРИЯ в (2) и АРХИТЕКТУРА и АРХИТЕКТОРЫ, ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОСТЬ в (3), НАВИГАТОР, ПУТЕШЕСТВИЕ, СМАРТФОН в (4). Дискурсивные практики объяснения, описания, повествования в (2) реализуются за счет синтаксических структур, в которых подлежащие и сказуемые выражены существительными (*особняк – работа*); прилагательными (*готический, известный, лепной*); глаголами и глагольными формами, обозначающими хронологию действий (*получил, находившегося, хранились, выстроенный*). Они ориентированы на удовлетворение интеллектуальной потребности адресата, обращены к его знаниям / незнанию представителей профессиональных сообществ (*архитектора А.Э. Эрихсона*), общественных деятелей (*почетный гражданин*), социальных слоев (*предводитель дворянства П.А. Базилевский*).

Формирование дискурса в (3) осуществляется в контексте социокультурных знаний субъекта об инфраструктуре Лондона недавнего прошлого (репрезентируется лексически: *former*) и современного периода. Выбор признака «включенность адресата» в повествование, описание и объяснение субъекта поддерживается не только лексически (например, местоимение *we*), но и грамматически (Present Tense), за счет чего адресат становится участником события. Фрагмент текста ориентирован на активизацию эстетического опыта адресата: *refurbished, magnificent vistas, latest-generation fashion, stylized, splendid, largest and finest*.

Индивидуальный контекст знаний (контекст социокультурных знаний субъекта) в (4) сформирован в рамках концептуально-тематической области

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: (скачай, навигатор, нажатие клавиш, перезагрузить).

Субъект, таким образом, выставляет требование к формируемому дискурсу: интерпретируя окружающую действительность, он (субъект) наполняет дискурс конкретным содержанием в зависимости от социокультурных знаний (от специфики контекста его социокультурных знаний), выбирая концептуально-тематическую область, классифицируя и оценивая предмет, явление с точки зрения индивидуальной концептуальной системы. Выбирая те или иные языковые единицы, маркирующие социокультурные знания, автор дискурса опирается на знания категориальных значений, когнитивных и языковых механизмов их реализации, на знания экстралингвистического характера и активизирует значимый, с его точки зрения, компонент, дефокусируя иные смыслы.

Таким образом, анализ фактического материала позволяет заключить, что социокультурный подход к изучению дискурса необходимо осуществлять с учетом знаний субъекта, которые он приобретает и формирует в виде контекстов этих знаний (коллективных и социокультурных).

#### **Список использованной литературы:**

*Болдырев Н.Н.* Интерпретационный потенциал концептуальной метафоры // Когнитивные исследования языка. 2013. Вып. XV. С. 12-22.

*Болдырев Н.Н.* Интерпретирующая функция языка // Вестник Челяб. гос. ун-та. 2011. Вып. 60. № 33 (248). С.11-16.

*Болдырев Н.Н.* Концептуально-тематические области языковой картины мира и их интерпретирующая функция // Когнитивные исследования языка. 2014. Вып. XVII. С. 33

*Болдырев Н.Н.* О функционально-семиологическом подходе к анализу языковых единиц / Когнитивная лингвистика: современное состояние и перспективы развития. Тамбов, 1998. Ч. I. С. 116-119.

*Болдырев Н.Н.* Оценочная метареферентация: проблемы изучения и описания // Когнитивные исследования языка. 2009. Вып. V. С. 43-51.

*Болдырев Н.Н.* Функциональная категоризация английского глагола: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Санкт-Петербург, 1995.

*Болдырев Н.Н.* Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 5-22.

*Кубрякова Е.С.* В поисках сущности языка. Когнитивные исследования. М., 2012.

*Павленис Р.И.* Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. М., 1983.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-04-00448 «Язык как интерпретирующий фактор познания».

**М.В. Золотарев**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'1**

**МОДЕЛЬ ДИСКУРС-АНАЛИЗА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ**

В статье описывается модель дискурс-анализа прецедентных феноменов, культурно-обусловленных дискурсивных единиц. Выделяются шесть этапов: 1) составление этнографического протокола, 2) определение типа прецедентного феномена, 3) определение всех признаков конкретного прецедентного феномена в конкретном контексте, 4) определение инвариативной и вариативной частей концепта прецедентного феномена, 5) определение уровня прецедентности, 6) определение функции прецедентного феномена. Дается характеристика каждого из этапов. Ставится вопрос об уровнях прецедентности и функциях прецедентных феноменов.

**Ключевые слова:** прецедентные феномены, дискурс-анализ, прецедентность, признаки прецедентности, уровень прецедентности, функции прецедентных феноменов

The article explains the model of discourse analysis of precedent phenomena – culture specific discourse units. The six stages have been outlined: 1) making an ethnographical report, 2) identifying the precedent phenomenon type, 3) identifying precedent phenomenon features, 4) identifying invariant and variative parts of the precedent phenomenon concept, 5) identifying the level of precedent phenomenon functioning, 6) identifying the precedent phenomenon function. The pointed stages are further characterized. The questions of precedent phenomena levels and functions are raised.

**Key words:** precedent phenomena, discourse analysis, features of precedent phenomena, levels of precedent phenomena functioning, precedent phenomena functions

В настоящей статье дискурс-анализ понимается как совокупность техник и методов, направленных на комплексное исследование дискурсивного контекста. В связи с этим, модель дискурс-анализа прецедентных феноменов (ПФ) включает не только этапы изучения речевого воплощения дискурса, но и этапы нацеленные на исследование экстралингвистических параметров. Предлагаемая ниже модель дискурс-анализа прецедентных феноменов носит условный характер и может быть дополнена в зависимости от целей и задач каждого конкретного исследования. Минимальный набор шагов, которые необходимо принять для дискурс-анализа прецедентных феноменов, по нашему мнению, включает: 1) составление этнографического протокола, 2) определение типа прецедентного феномена, 3) определение всех признаков конкретного прецедентного феномена в конкретном контексте, 4) определение инвариативной и вариативной частей концепта прецедентного феномена, 5) определение уровня прецедентности, 6) определение функции прецедентного феномена.

*Этнографический протокол* направлен на определение экстралингвистических условий протекания коммуникативного акта. В след за О.А. Леонтовичем [Леонтович 2015:186], в этнографический протокол вводим следующие параметры анализа:

1. место и время протекания коммуникативного акта;
2. состав участников коммуникативного акта;
3. цели интеракции;
4. форма и тональность общения.

Необходимо отметить, что характеристика состава участников коммуникативного акта может включать установление таких признаков, как пол, возраст, социальный статус, уровень образования, этническая и национальная принадлежность и другие признаки в зависимости от целей исследования.

*Определение типа прецедентного феномена* следует проводить, опираясь на принятую многими учеными классификацию, которая включает прецедентный текст, прецедентную ситуацию, прецедентное высказывание и прецедентное имя. Дабы исключить вероятность того, что выделенный элемент дискурсивного контекста является фразеологизмом, крылатым словом, или дискурсивно обусловленным словом, необходимо определить наличие дифференциальных признаков ПФ, к которым относим референциальность, ценностную составляющую, эталонность и семиотический способ существования.

При проведении данного этапа дискурс-анализа прецедентных феноменов необходимо также определить актуализируется ли прецедентный текст или прецедентная ситуация посредством прецедентного имени или посредством прецедентного высказывания. Также существенным дополнением будет определение того, выступает ли прецедентное имя как самостоятельный прецедентный феномен или как символ прецедентного текста или прецедентной ситуации.

*Установление всех признаков прецедентного феномена* поможет дать более конкретную картину употребления прецедента в данном контексте. Последовательное установление всех признаков прецедентных феноменов на большом массиве контекстов может составить ценную практическую базу для выявления обобщенных моделей употребления ПФ в дискурсе носителей языка.

*Определение инвариативной и вариативной частей концепта прецедентного феномена* направлено на определение значения прецедентного феномена. Прецедентные феномены обладают неустойчивой семантикой, значения ПФ могут варьироваться в зависимости от контекста употребления и состава участников коммуникативного акта. Окказиональные случаи употребления ПФ являются отражением индивидуального восприятия прецедентного феномена, и их следует описывать в каждом конкретном случае отдельно. Инвариативная часть прецедентного феномена определяется путем сопоставления многочисленных контекстов с целью выявления стереотипизированных случаев употребления ПФ в клишированных значениях.

*Определение уровня прецедентности* призвано установить систему координат, в которой функционирует анализируемый прецедентный феномен. Так как вопрос об уровнях прецедентности вызывает серьезные разногласия среди ученых, данный пункт настоящей модели дискурс-анализа может значительно варьироваться в зависимости от конкретного исследования. Предлагаем выделить четыре уровня прецедентности: 1) индивидуальный, 2) уровень малых социальных групп, 3) уровень больших

социальных групп, 4) национальный уровень (выделение четырех уровней прецедентности основано на иерархии прецедентных феноменов – см. Р.З. Назарова, М.В. Золотарев).

*Определение функции ПФ* также может вызывать определенные трудности вследствие того, что на данный момент не существует единого набора функций, которые прецедентные феномены могут выражать. Наиболее вероятным представляется то, что говорить о наличии какого-то определенного набора функций ПФ просто невозможно. Функционирование прецедентных феноменов напрямую зависит от контекста их употребления. Бесчисленное количество возможных контекстов подразумевает наличие огромного количества функций прецедентных феноменов.

Представляется возможным обозначить некоторые типичные функции ПФ для определенного типа дискурса (например, функции ПФ в юридическом дискурсе). Однако, результаты исследований, направленных на выявление подобных функций, могут оказаться неоднозначными. Например, нами проводилось исследование функционирования ПФ в художественном дискурсе на материале романа Ф.М. Достоевского «Бесы» [Zolotarev 2014]. Полифоничность романа Ф.М. Достоевского определило наличие двух типов функций ПФ. В одних случаях прецедентные феномены выполняют те же функции, что и в условиях реального общения (выделялись номинативная, людическая, персуазивная и парольная функции), однако те же самые случаи могут трактоваться иначе, если во внимание принимать тот факт, что помимо общения героев друг с другом, в романах Ф.М. Достоевского осуществляется общение автора с читателями. Зачастую посредством прецедентных феноменов Ф.М. Достоевский сообщал своим читателям дополнительную информацию о своих героях, осуществляя непрямую коммуникацию, или же оказывал на них воздействие, используя ПФ в персуазивной функции. Таким образом, в данном романе русского классика было выявлено прямое и палимпсестное функционирование ПФ на уровне коммуникации автора и читателя. Однако, не все романы отличаются полифоничным характером, анализ другого художественного произведения может выявить совершенно иной способ функционирования ПФ. Поэтому вопрос о функционировании ПФ по-прежнему остается открытым.

Условно выделим лишь несколько наиболее общих функций прецедентных феноменов, которые были установлены ранее многими учеными и проверены на обширном материале. К подобным функциям обычно относят: функцию номинации, функцию воздействия, парольную и людическую функции. Рассмотрим каждую функцию несколько подробнее.

В *номинативной функции* прецедентные феномены используются для описания явлений действительности. Во многих случаях говорящий посредством прецедентных феноменов экономит время и энергию для описания ситуаций реальной действительности. Прецедентные феномены выступают в качестве определенного эталона, который говорящий использует в процессе коммуникации.

- *Enfin, эта Прасковья, как называет ее cette chere amie, это тип, это бессмертной памяти Гоголева Коробочка, но только злая Коробочка, задорная Коробочка, и в бесконечно увеличенном виде.*

- *Да ведь это сундук выйдет; уж и в увеличенном?*

- *Ну, в уменьшенном, все равно, только не перебивайте...*

[Достоевский 2008:99]

В приведенном примере один из героев романа Ф.М. Достоевского, Степан Трофимович, пытается подобрать подходящее определение для своей знакомой, Прасковьи Ивановны, ссылаясь на произведение Н.В. Гоголя «Мертвые души». Степан Трофимович понимает, что аналогия с героиней «Мертвых душ» не совсем подходит для описания Прасковьи Ивановны и пытается это определение модифицировать, добавляя различные прилагательные. Последнее прилагательное создает эффект комичности, который подмечает его собеседник, на что Степан Трофимович парирует, заменяя подобранное им прилагательное на антонимичное.

В данном примере прецедентное имя «Коробочка», отсылающее к классическому произведению русской литературы, используется в качестве эталона для номинации конкретного референта. Номинация становится возможной из-за сходства характеров двух героев.

*Людическая (игровая) функция* связана, по нашему мнению, с желанием носителей языка поиграть со словами, тем самым внести разнообразие в стереотипизированное, зачастую, банальное бытовое общение. Также употребление ПФ в игровой функции может быть продиктовано потребностью носителей языка подчеркнуть свой талант к остроумию и продемонстрировать свои творческие способности в обращении со словами.

- *По календарю еще час тому должно светать, а почти как ночь, - проговорила она с досадой.*

- *Все врут календари,* - заметил было он с любезной усмешкой, но устыдившись поспешил прибавить: - *По календарю жить скучно, Лиза.*

*И замолчал окончательно, досадуя на новую сказанную пошлость; Лиза криво улыбнулась.* [Достоевский 2008:423]

В данном примере другой герой романа «Бесы», Николай Ставрогин, пытается придумать яркий ответ на реплику своей собеседницы, Елизаветы Ивановны. Ставрогин дает отсылку к пьесе А.С. Грибоедова «Горе от ума», считая изначально ее уместной для данной ситуации. Однако, момент для языковой игры оказывается неудачным: Николай и Елизавета, поддавшись страстному порыву, провели вместе ночь. К утру наступает момент рефлексии и сожаления о содеянном. Любые шутки кажутся героям неуместными, поэтому Ставрогин «устыдился» сказанному.

Прецедентные феномены в *персуазивной функции* используются с целью воздействия на чувства и мнения участников коммуникативного акта. Говорящий может попытаться убедить слушающего в собственной правоте или может попытаться заставить своего собеседника что-либо сделать. Реализация данной функции обусловлена тем, что прецедентные феномены

всегда связаны со своими источниками. Иногда источники могут обладать серьезным авторитетом для носителей языка (например, Библия). Говорящий может прибегнуть в процессе коммуникации к авторитету источника прецедентного феномена, например, когда ему необходимо выиграть спор. В следующем примере прецедент «книги Льва Николаевича Толстого» вызывают к авторитету самого автора. Подчеркнем, что говорящие оперируют также библиографической информацией из жизни автора. Ссылаясь на тот факт, что все свои большие произведения Л.Н. Толстой написал в свой первый период, когда он еще не был вегетарианцем, один из коммуникантов пытается убедить другого, что вегетарианство плохо и бесполезно для работы (пример по Г.Г. Слышкину).

- Лев Толстой, - сказал Коля дрожащим голосом, - тоже не ел мяса.

- Да-а, - ответила Лиза, икая от слез, - граф ел спаржу.

- Спаржа не мясо.

- А когда он писал “Войну и мир”, он ел мясо! Ел, ел, ел! И когда “Анну Каренину” писал - лопал, лопал, лопал! [...].

- А когда “Крейцерову сонату” писал, тогда тоже лопал? – ядовито спросил Коля.

- “Крейцера соната” маленькая. Попробовал бы он написать “Войну и мир”, сидя на вегетарианских сосисках!

Также носители языка могут использовать прецедентные феномены, чтобы подчеркнуть свою принадлежность к определенной социальной или этнической группе (*парольная функция*). Например, в повести В. Железникова «Соленый снег» есть эпизод, в котором автор описывает пленение советского солдата. Находясь на территории Испании в годы гражданской войны (начало XX века), главный герой попадает в плен. Он оказывается в одной камере еще с несколькими заключенными, все из которых иностранцы. Чтобы определить, кто из них друг, а кто может быть специально подосланным шпионом, один из пленников решает начать петь Интернационал на французском языке. Герой В. Железникова подхватывает песню, но только на русском. К ним присоединяется и третий пленник, который оказывается немцем. Таким образом, мелодия Интернационала выступает как некий код или пароль, благодаря которому герои могут определить принадлежит ли собеседник к дружественной или к вражеской группе.

#### **Список использованной литературы**

1. Леонтович, О.А. Метод дискурс-анализа // Дискурс-Пи Вып. №2. Том 12. Екатеринбург, 2015. С. 185-187
2. Назарова Р.З., Золотарев М.В. Прецедентные феномены: проблемы дефиниции и классификации прецедентных феноменов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Филология. Саратов, 2015. Вып. 2. С. 17-23
3. Zolotarev M. Precedent Phenomena: The Role Of Cultural Reference In Dostoevsky's Novel *Demons*. Saarbrücken, 2014. 94 p.
4. Достоевский, Ф.М. Бесы. М., 2008. 608 с.



5. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных феноменов в сознании и дискурсе. М., 2000. 139 с.

**И.А. Кузьмичева**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'371**

**РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ «ПОЛИТИЧЕСКОЕ  
СОТРУДНИЧЕСТВО – ЛЮБОВНЫЕ/ БРАЧНЫЕ ОТНОШЕНИЯ»  
В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ  
МЕДИДИСКУРСЕ**

В данной статье рассматривается концептуальная метафора «политическое сотрудничество – брачные/ любовные отношения» в политическом медиадискурсе. Исследуются особенности концептуальной структуры метафорических единиц. Автор подробно иллюстрирует концептуальную метафору «политическое сотрудничество – брачные/ любовные отношения», а также размышляет о ее роли в политическом медиадискурсе.

**Ключевые слова:** медиадискурс, концепт, фрейм, концептуальная метафора.

The article is devoted to the conceptual metaphor “political alliance – marriage/ love affair” in the political media discourse. Much attention is paid to the peculiarities of the concept structure of the metaphorical units. The author illustrates the conceptual metaphor “political alliance – marriage/ love affair” and thinks of its role in the political media discourse.  
**Key words:** media discourse, concept, frame, conceptual metaphor.

Начиная со второй половины XX века, наблюдаются спровоцированные стремительным развитием информационных технологий и доступностью Интернета высокий темп роста массовой коммуникации и, как следствие, увеличение объема речевых практик, расширяющих коммуникативное пространство. Массовая коммуникация становится одной из самых интенсивных сфер речепотребления. Современные западные и отечественные исследователи единодушно признают ее особой самобытной сферой функционирования языка. Это и определило смещение центра внимания современной лингвистики в исследовании языка с анализа языковой системы на анализ функционирования языковых средств речи, а также на разнообразные формы языка СМИ.

Академическая наука проявила огромный интерес к этой бурно развивающейся сфере речепотребления. Уже к концу XX столетия «совокупный объем исследований медиаречи достиг “критической массы”» и сложились все необходимые предпосылки для объединения всех накопившихся исследований языка СМИ и перехода изучения данной области в новую научную дисциплину – медиалингвистику [Добросклонская 2014]. В последние годы, ввиду активного распространения концепции дискурса, изменяется общая архитектура исследований языка массмедиа,

обращая медиадискурс, наравне с медиатекстом, в ключевой объект современной медиалингвистики.

Дискурс – явление достаточно объемное. Его сложную и многогранную природу подчеркивают многочисленные интерпретации. Определение в рамках медиалингвистики, учитывая основные подходы к пониманию дискурса вообще, составляет объемное представление о своеобразии речевой деятельности в сфере массовой коммуникации. Т.Г. Добросклонская определяет медиадискурс как «... функционально-обусловленный тип дискурса, который понимается как совокупность речевых практик и продуктов речевой деятельности в сфере массовой коммуникации во всем богатстве и сложности их взаимодействия» [Добросклонская 2015]. Е.Г. Грибовод подчеркивает социально-культурное значение медиадискурса: «Медиадискурс представляет собой сиюминутный срез языкового и культурного состояния общества, поскольку в силу своей природы отражает как языковое, так и культурное статус-кво общества» [Грибовод 2013]. В свою очередь М.В. Гречихин, детерминируя медиадискурс, акцентирует внимание на его воздействующее свойство: «Медиадискурс является социально-регулятивным механизмом, организующим массовое сознание посредством формирования и тиражирования социально значимых когнитивных, аксиологических и регулятивных смыслов» [Цит. по: Сулина 2014].

В свете последней дефиниции представляется вполне закономерным интерес к изучению массмедийного дискурса со стороны когнитивной лингвистики (КЛ). Основным положением манифеста когнитологов является мысль о том, что язык открывает прямой доступ к скрытым от непосредственного наблюдения когнитивным процессам, процессам категоризации и концептуализации. Рассматривая язык в качестве инструмента для кодирования действительности, представители этого направления исследуют медиатексты как в связи с общими проблемами категоризации и концептуализации, так и в связи с вопросами языковой картины мира. Центральным объектом изучения в КЛ является концепт. Концепт – «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Цит. по: Чернейко 2005]. Когнитивный анализ позволяет не только определить значение и способы репрезентации разнообразных концептов медиаречи, но и открывает доступ к траектории формирования общей информационной картины мира, а также выделению в ней универсальных и этноспецифических характеристик (см., например, [Александрова 2012]). Более того когнитивный подход – путь к ответу на вопрос первостепенной важности о способах взаимодействия реальной действительности с ее репрезентацией в массмедиа. Этот путь напрямую связан с тем, что в современном обществе механизм функционирования массовой коммуникации в первую очередь предполагает не отражение реальности, а ее интерпретацию, комментарий, оценку, способствующие созданию определенного идеологического фона. Это,

очевидно, оказывает мощнейшее влияние на когнитивное освоение реальности.

Помимо всего вышеперечисленного, СМИ играют характерную роль и в организации политического медиадискурса, с одной стороны, являясь основным каналом его воплощения, а с другой – активным интерпретатором. Политический медиадискурс можно считать разновидностью институционального дискурса, которая имеет публичный характер и адресована массовой аудитории. Итак, воздействие – одна из технологий формирования представлений о мире и восприятия политической действительности. Мощнейшим инструментом воздействия в политическом медиадискурсе является метафора. Более того, поскольку метафора эксплуатируется в качестве средства формирования представлений, она предполагает исследование когнитивных, а не экспрессивных ее аспектов.

В данных условиях проявляется высокий объяснительный потенциал теории концептуальной метафоры лингвиста-теоретика Джорджа Лакоффа и философа Марка Джонсона. В соответствии с теорией Лакоффа и Джонсона, которую сегодня уже называют классической, в основе метафоризации лежит процесс взаимодействия между фреймами (структурами знаний) двух концептуальных доменов – сферы-источника и сферы-мишени. Понятие «фрейм» ввел в 1974 г. американский ученый М. Минский. В основе теории фреймов лежит гипотеза о том, что знания о мире состоят из структурных ячеек, т.е. складываются из определенных сценариев с фиксированным набором стереотипных ситуаций – фреймов. В КЛ чаще всего «фрейм» рассматривается как видовое понятие по отношению к концепту. Как отмечает Н.Н. Болдырев, фрейм используется для «обозначения структурированных концептов; он входит в состав концепта, который, в свою очередь, используется для представления любых единиц знания, в том числе и неструктурированных» [Болдырев 2004]. Так, например, довольно сложный и емкий концепт ПОЛИТИКА содержит в себе такие фреймы, как ГОСУДАРСТВО, ПОЛИТИЧЕСКИЕ ДЕЯТЕЛИ, ВЫБОРЫ, ВОЙНА, СОТРУДНИЧЕСТВО и др. Фрейм имеет определенную внутреннюю структуру, состоящую из множества элементов, называемых слотами. В данной статье мы продемонстрируем связь между так называемой «сферой-мишенью» (target-domain) и сферой-источником (source-domain), осуществляющуюся через метафорическую концептуализацию ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО – ЛЮБОВНАЯ СВЯЗЬ (СУПРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ). Входящие в состав фрейма метафорические слоты *дипломатические переговоры – ухаживание, соблазнение, союзничество – любовные отношения и разрыв дипломатических отношений – развод* позволяют не только упорядочить структуру фрейма, но рассмотреть *политическое союзничество* в его развитии, т.е. выявить такие стадии, как начало, динамика и окончание политического сотрудничества.

Главным ключевым словом в медиадискурсе 2015-2016 гг. стало слово *кризис*, которое отражает состояние не только мировой экономики, но и

политических отношений между мировыми державами, странами внутри политических союзов, а также между главами государств. Метафора любви, в которой заложена ориентация на отношения, используется для иллюстрации этих сложных политических явлений, зачастую непонятных рядовому читателю и сложных для его собственной интерпретации.

1. Слот *дипломатические переговоры – ухаживание, соблазнение*.

Налаживание дипломатических отношений чрезвычайно сложный процесс. Каждая сторона имеет свои интересы, выгоду, источники влияния. Интересно, что сам процесс дипломатической встречи часто представляется как *свидание*, ср.: *UN General Assembly: Barack Obama and Vladimir Putin stress similarities as **diplomatic speed-dating** gets underway* [Cornwell 2015]. Свидание, прежде всего, предполагает встречу двух влюбленных/партнеров/заинтересованных лиц. В следующем примере посредством метафоры выражается одностороннее вовлечение в иммиграционный кризис. Германия предстает в образе влюбленного, способного на благородные поступки, оставленного в одиночестве на месте встречи. В то же время собирательный образ остальных членов ЕС – партнер, не готовый к союзу в таких условиях, не проявляющий взаимности, ср.: *Quoting Wolfgang Schäuble, her finance minister, Merkel said the crisis was Germany's **rendezvous** with globalization. It's bound to be **a long and lonely rendezvous** that will not be shared by the rest of Europe, whatever Merkel pleads* [Dempsey 2015]. Отношения внутри ЕС все больше напоминают любовные интриги, плетущиеся для того, чтобы добиться выгодного партнера, ср.: *Angela Merkel has spent a lot of her own political capital asking the other leaders for these **favours** for Britain* [Braw 2015]. Ангела Меркель здесь предстает в качестве инициатора сохранения союза Британии с ЕС. Именно она, пользуясь своим авторитетным положением, настоятельно рекомендует своим коллегам оказать *знаки внимания* такому ценному союзнику, как Британия. Нужно заметить, что ЕС готов к выходу Британии только при условии сохранения взаимовыгодных «внебрачных» отношений, ср.: *It accepts the UK will continue to be **a friend with benefits**, and **a white wedding** isn't going to happen* [Mardell 2016]. ЕС никак не приемлет окончательного расставания, ср.: *It [EU] will be diminished on the world stage, and be full of **the forlorn questioning of the self-worth of the spurned lover*** [Mardell 2016]. В таком случае ЕС снова изображается как *покинутый партнер с ущемленным чувством собственного достоинства*.

Так любовная метафора эксплуатируется европейскими журналистами, чтобы представить ЕС – и Германию как его лидера – в образе благородного влюбленного, готового поддерживать отношения и в горести и в радости, старающегося сохранить союз всеми возможными способами: ухаживанием, соблазнением, удовлетворением капризов. В то же время страны, желающие покинуть ЕС, не поддерживающие ключевую его политику, иллюстрируются на контрасте в образе не столь вдохновленных влюбленных или лишенных достаточной взаимности.

Любовная метафора функционирует и при описании политических отношений на Востоке. Здесь англоязычные СМИ в роли главного ловеласа

представляют Китай. Активные попытки заполучить Южную Корею в качестве союзника репрезентируются как *ухаживание*, ср.: *From this perspective, Beijing's wooing of Park appears to have been tailor-made opportunity for South Korea to pursue its longstanding objectives* [Snyder 2015]. Цель активного «ухаживания за Южной Кореей» – заполучить *выгодную партию*, ср.: *As China's next-door neighbor and a military ally of the United States, Park may seem to be a big catch for Beijing* [Snyder 2015]. Тем временем Сеул не прочь «подцепить на крючок мужа» в лице Пекина путем искусного соблазнения, поскольку в его лице Южная Корея видит защиту и гарантии для исполнения ее заветной мечты, ср.: *To fill the space left by Kim Jong-un's absence is, for South Korea, an important step toward gaining Beijing's blessing for the holy grail of Korean unification that Seoul has sought for over two decades. In this respect, Park's presence may be perceived less as a big catch for Xi than a lure through which Seoul hopes to finally hook Beijing* [Snyder 2015]. Вот так и выходит, что посредством метафоры автору удастся передать политическую картину на Востоке, оперируя образами, доступными рядовому читателю. Более того авторы манипулируют этими образами для придания определенного статуса Китаю в глазах европейского читателя. Известно, что в европейском обществе наблюдается особое отношение к российскому лидеру, граничащее с уважением и страхом. Лидер Китая также воспринимается как новый лидер с растущим авторитетом на мировой арене. Возможно, из-за настороженного отношения союз России и Китая в англоязычном медиадискурсе называют не любовной интрижкой, а «крепкой мужской дружбой» или «платонической любовью», ср.: *Ever since Russia annexed Crimea, the U.S. has been trying to isolate Moscow, with both economic sanctions and diplomatic snubs. But there was Xi, front and center, watching the endless display of military hardware. It was a sign of a budding bromance between the two leaders* [Avni 2015]. Период дружеских отношений между Китаем и Россией представлен словосочетанием «медовый месяц» – стертая метафора в политическом медиадискурсе. Однако сами китайские политики – по крайней мере, некоторые из них – считают, что союз с Россией – это лишь уловка для того, чтобы заставить США волноваться/ ревновать, ср.: *Yet China's policymakers are cautious, and Shirk believes the alliance with Putin might be temporary. It "will never be a replay of their Cold War alliance," she says, adding that their current honeymoon "looks like a [Chinese] ploy to make the U.S. nervous."* [Avni 2015].

## 2.Слот союзничество – любовные отношения.

Большой удачей считается не только найти надежного партнера, но и суметь проявить все дипломатические способности для заключения союза. Однако, как и в жизни, для заключения союза партнёров/супругов требуются весомые аргументы, ср.: *In George Osborne, Britain has a driver for engagement with China* [Brown 2015]. Высокая степень заинтересованности в партнере проявляется в желании закрепить союз; так возникает образ партнера – *будущего супруга*, ср.: *Hilary Clinton calls for 'constant engagement with Putin'*

[Reuters 2015]. Вместе с тем в любовной связи не всегда царит взаимопонимание, а потому партнерам иногда приходится в силу некоторых обстоятельств закрывать глаза на недостатки друг друга и *продолжать поддерживать свой союз*, ср.: *Now they both of them need to live together. Netanyahu is the elected prime minister of a democracy, and Obama is the elected president of a democracy* [Sen 2015]. Другой сценарий развития событий может поставить союз под угрозу, и держать в неведении свидетелей этой связи, ср.: *Will Obama and Bibi kiss and make up?* [Sen 2015].

Безобидная на первый взгляд метафора любви используется в медиадискурсе для создания образа политической действительности. Любовная метафора здесь служит не только безусловным украшением для привлечения внимания читателей, которые получают доступную для понимания картину событий, но и, что гораздо важнее, оценивает значимость союзника, интенции партнеров и их эмоциональный настрой.

### 3. Слот *разрыв дипломатических отношений – развод*.

Разрыв дипломатических отношений, расторжение политических союзов также метафоризируется в медиадискурсе. Здесь наиболее ярко проявляется манипулятивный потенциал любовной метафоры. *Развод* по обоюдному согласию здесь невозможен, очень многое связывает партнеров. Причиной развода могут стать отношения, которые со временем превратились в *насильственные*, ср.: *My big fat Greek divorce. Greece and the euro zone are stuck in an abusive relationship* [19]. Однако тесная связь между партнерами в продолжительном браке превращает их в заложников, которым не достает решительности, не смотря на то, что *союз был отнюдь не по любви*, ср.: *We're locked in a loveless marriage to Europe. For all our loathing of Brussels, voters aren't ready to end the relationship* [Rarris 2016]. Мысль о расторжении союза приносит только страдания, партнеру хочется верить, что все еще можно исправить. Сохранение союза всегда приветствуется, но автор, демонстрируя свою эмоциональную оценку события, утверждает, что этот *брак не стоит спасения*, ср.: *Most Greeks want to stay in the euro. But their politicians still look to Berlin for salvation, rather than to reform at home. Greece must understand that, if this does not change, the creditors will lose patience. Avoid divorce would be better for everyone. But this marriage is not worth saving at any price. // Divorce would be a disaster – for everyone. The trouble is that, unless Greece and the euro zone change the terms of their relationship, staying together would not be a great deal better* [19].

В метафоре развода можно легко проследить позицию автора, какую сторону обвиняют в разрыве, а какой сочувствуют, ср.: *The “ditching” of Assad is tangential to that bigger problem. // Is Putin about to dump Assad?* [Lucas 2015]. В двух последних примерах читателю открыто демонстрируется, что в союзе Путин – Асад, именно Путин является инициатором не просто обоюдного разрыва, расставания, а партнером, вызывающим негативную оценку, бросившим своего партнера.

Итак, проанализировав ряд метафор, мы выявили языковое воплощение процесса взаимодействия между структурами знаний двух концептуальных

доменов – сферы-источника (БРАЧНЫЕ, ЛЮБОВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ) и сферы-мишени (ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОЮЗНИЧЕСТВО). Концептуальная метафора СОЮЗНИЧЕСТВО – ЛЮБОВНАЯ СВЯЗЬ/ СУПРУЖЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ в политическом медиадискурсе, в первую очередь, функционирует как способ осмысления абстрактной сущности (ПОЛИТИКА), позволяющий представить такую сложную и отвлеченную область человеческого опыта, как политика через более близкую каждому человеку область – любовь. Помимо этого концептуальная метафора в политическом медиадискурсе носит и манипулятивный характер. Практически общепризнанным становится взгляд на метафору как на компонент человеческого познания. Исследователи подчеркивают, что с этой точки зрения метафора вездесуща и проявляется не только в языке, но и в мышлении, и в действии. Следовательно, можно говорить о том, что концептуальная метафора – один из способов медиа интерпретации, посредством которой человек, не обладающий собственным опытом громадного количества происходящих в мире событий, вынужден формировать свое собственное мнение об окружающей действительности.

#### *Список использованной литературы*

1. Жаркова, Т.В. Медиалингвистика и ее роль в исследовании языка современных массмедиа. Иваново, 2013
2. Добросклонская, Т.Г. Медиалингвистика: вчера, сегодня, завтра. М., 2014
3. Добросклонская, Т.Г. Массмедийный дискурс в системе медиалингвистики. М., 2015
4. Грибовод, Е.Г. Медиадискурс. Екатеринбург, 2013
5. Сулина, О.В. Политический медиадискурс как элемент дискурсивного пространства. Воронеж, 2014
6. Чернейко, Л.О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи. М., 2005
7. Александрова, Т.Н. Деривация как языковой механизм кодирования этноспецифичной информации. *Коммуникация. Мышление. Личность: материалы Международной научной конференции, посвящённой памяти профессоров И.Н. Горелова и К.Ф. Седова*. Саратов, 2012.
8. Скребцова, Т.Г. Когнитивная лингвистика [курс лекций]. Санкт-Петербург, 2011
9. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. Тамбов, 2004
10. Cornwell, R. UN General Assembly: Barack Obama and Vladimir Putin stress similarities as diplomatic speed-dating gets underway // *The Independent*. 28.09.2015. URL: <http://www.independent.co.uk/news/world/americas/un-general-assembly-barack-obama-and-vladimir-putin-stress-similarities-as-diplomatic-speed-dating-a6670941.html> (date of access: 30.09.2015)
11. Dempsey, J. As EU Leaders Wobble, Merkel Leads from the Front // *Newsweek*. 15.12.15. URL: <http://europe.newsweek.com/eu-leaders-wobble-merkel-leads-front-405437?rm=eu> (date of access: 16.12.2015)
12. Braw, E. Weary of Britain's Anti-EU Posturing, Merkel Turns to Miliband // *Newsweek*. 04.09.2015. URL: <http://europe.newsweek.com/weary-britains-anti-european-posturing-merkel-turns-miliband-320210?rm=eu> (date of access: 16.09.2015)
13. Mardell, M. Is the deal a dose of reality for the EU? // *BBC News*. 04.02.2016. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-eu-referendum-35482638> (date of access: 05.02.2016)
14. Snyder, S. Why South Korea's President Park Attended Xi's Military Rally in Beijing // *Newsweek*. 09.04.2015. URL: <http://europe.newsweek.com/why-south-koreas-president-park-attended-xis-military-rally-beijing-332528?rm=eu> (date of access: 26.09.2015)

15. Avni, B. Vladimir Putin's Budding Bromance with China's Xi Jinping // Newsweek. 16.05.2015. URL: <http://europe.newsweek.com/vladimir-putin-xi-jinping-327392?rm=eu> (date of access: 26.09.2015)
16. Brown, K. In George Osborne, Britain has a Driver for Engagement with China // Newsweek. 19.10.2015. URL: <http://europe.newsweek.com/george-osborne-britain-has-driver-engagement-china-335040> (date of access: 20.11.2015)
17. Reuters Hillary Clinton Calls for 'Constant Engagement' with Putin // Newsweek. 04.07.2015. URL: <http://europe.newsweek.com/hillary-clinton-calls-constant-engagement-putin-329794?rm=eu> (date of access: 28.09.2015)
18. Sen, A.K. Will Obama and Bibi Kiss and Make Up? // Newsweek. 20.03.2015. URL: <http://europe.newsweek.com/will-obama-and-bibi-kiss-and-make-315419?rm=eu> (date of access: 28.09.2015)
19. My big fat Greek divorce // The Economist. 20.06.2015. URL: <http://www.economist.com/news/leaders/21654598-greece-and-euro-zone-are-stuck-abusive-relationship-my-big-fat-greek-divorce> (date of access: 28.09.2015)
20. Parris, M. We're locked in a loveless marriage to Europe // The Times. 16.01.2016. URL: <http://www.thetimes.co.uk/tto/opinion/columnists/article4666888.ece> (date of access: 18.01.2016)
21. Lucas, S. Syria: is Putin preparing to dump Assad? // The Conversation. 04.11.2015. URL: <http://theconversation.com/syria-is-putin-preparing-to-dump-assad-50164> (date of access: 18.11.2015)

**Е. В. Леонова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.112.2'38**

## **ЯЗЫКОВЫЕ МАРКЕРЫ АВТОКОММУНИКАТИВНОСТИ В ДНЕВНИКОВОМ ДИСКУРСЕ**

В статье рассматривается проблема адресованности дневникового дискурса. Утверждается, что автокоммуникативная доминанта оказывает решающее воздействие на характер языковых средств, используемых в дневнике. На материале дневников австрийского писателя Артура Шницлера выявляются основные языковые элементы, с помощью которых автокоммуникативность дневникового дискурса находит своё выражение.

**Ключевые слова:** дневниковый дискурс, автокоммуникация, адресат, внутренняя речь.

The article deals with the problem of the diary discourse address. It is stated that autocommunicative dominant has a crucial influence on the nature of linguistic means used in the diary. Based on the diaries of Arthur Schnitzler the major linguistic elements, by means of which the autocommunicativeness expresses itself, are identified.

**Key words:** diary discourse, autocommunication, addressee, inner speech.

Принято считать, что автокоммуникативность дневника, т.е. отсутствие изначальной установки на читателя, коренным образом отличает его от других типов текста. Так, О. Г. Егоров считает дневник беседой с самим собой, монологом, обращённым к себе, а не к слушателю или читателю, в расчёте на чтение в будущем [Егоров 2002: 3]. Упоминание о



том, что именно автор дневника является единственным его адресатом, можно обнаружить у многих других исследователей.

В работах некоторых авторов, однако, данное утверждение не считается бесспорным и подвергается некоторой коррекции. В первую очередь, предлагается не ставить знак равенства между дневниками рядовых людей и знаменитостей (особенно писателей), тексты которых несут на себе отпечаток готовности к тому, чтобы стать достоянием общественности, то есть быть обращёнными к двойному адресату – к самому себе и одновременно к потенциальному читателю. Правда, и в дневниках рядовых людей может найти отражение подсознательный расчёт автора дневника на восприятие другого лица. Безусловно, это намерение diarиста может быть завуалировано, и кроме того, в любом случае таким лицом потенциально должен явиться индивидуальный, а не массовый адресат [Винокур 1993: 94].

Как справедливо отмечается в статье И. Л. Савкиной, адресованность дневника выражается в наличии некоего незримого контролёра, цензора, высшей инстанции, на которую автор дневника постоянно оглядывается в процессе письма. Это недремлющий идеологический соглядатай, перед которым надо оправдываться и мотивировать свое право писать о глупостях, пошлостях и сплетнях [Савкина 2009: 163]. Однако, по утверждению Б. А. Успенского, в данном аспекте дневник не является уникальным жанром, поскольку подобный момент автокоммуникации имеется при создании любого письменного текста: чтобы артикулировать свою мысль, автор представляет себя адресатом, который читает как бы незнакомый текст [Успенский 2007: 123–124].

Рассуждая об адресованности дневникового дискурса, А. А. Зализняк также приходит к выводу о двойном адресате [Зализняк 2008]. Речь идёт, с одной стороны, о непосредственном адресате, каковым является сам автор, и о косвенном адресате – потенциальном читателе. Традиционно под косвенным адресатом в лингвистике понимается участник стандартной коммуникативной ситуации, к которому не обращено высказывание, но чьё присутствие влияет на содержание и форму высказывания. Понятие косвенного адресата оказывается решающим также для других письменных и смешанных жанров, среди которых дневник занимает особое положение в связи с совпадением прямого адресата с автором.

Мы, однако, полагаем, что роль косвенного адресата существенно зависит от экстралингвистической ситуации, в которой имеет место написание дневника. Так, diarист может пообещать кому-либо дать прочесть свой дневник, выражая тем самым крайнюю степень доверия к этому человеку; либо писатель полагает, что его дневник может представлять интерес для библиографов; в некоторых случаях существует реальная опасность того, что дневник может быть прочтён посторонним. В этих и других подобных случаях косвенный адресат оказывает несомненное воздействие на искренность дневниковых записей, а также на некоторые языковые особенности их оформления (комментарии, пометки, в которых сам автор по сути не нуждается, и т.д.). В стандартной же ситуации дневник

является преимущественно автокоммуникативным жанром и рассчитан на прочтение только самим автором в последующем.

Сочетание внутренней речи в виде внутреннего диалога с монологизмом авторского повествования является основной языковой особенностью дневника. По классификации, предложенной М. Н. Кожиной, диалог в дневнике представляет разговор автора со своим вторым Я, не двойником, а объективизированным Я, являясь диалогом-самоанализом, диалогом-самоконтролем [Кожина 1981: 186]. Ю. М. Лотман указывает, что для существования автокоммуникативной системы необходимо взаимодействие двух параметров: сообщения на некотором семантическом языке и вторжения чисто синтагматического добавочного кода. Только от сочетания этих начал образуется та коммуникативная система, которую можно назвать языком «Я – Я» [Лотман 1996: 168].

Особым языком автокоммуникации Ю. М. Лотман, вслед за В. С. Выготским, считает внутреннюю речь, которая в отличие от речевого сообщения является не просто речью, а специфической формой мышления. Взаимодействие кода внутренней речи и кода вербального сообщения обуславливает значимость когнитивной функции диаристических текстов, в которых посредством языка отображается деятельность сознания, передаётся непосредственность мысли, осуществляется процесс рефлексии и познания автором себя и окружающей действительности [Новикова 2005: 102].

Сложный характер деятельности сознания, отражённый в дневниковых записях, определяется ассоциативностью мышления. В процессе фиксации фактов, событий, чувств «мы вынуждены одновременно реагировать на самые различные явления» [Салиев 1974: 98]. А. А. Салиев отмечает, что в результате этого мысли набегают друг на друга, и сознание беспрестанно перебегает на самые различные посторонние предметы, так что даже любое сосредоточенное размышление протекает вперемешку с множеством непрichастных к нему мыслей [там же]. Естественность, непосредственность устной речи, процесс развёртывания мысли передаются в тексте дневника с помощью употребления сегментированных и парцелированных конструкций, предложений с несколькими подлежащими, лексических повторов, антиэллипсиса, при котором в одном предложении соединяются несколько разносущностных явлений и т.д. Ср.:

*Ich erlautre mich in meiner Gegensätzlichkeit; als Dilettanten;- trotzdem – ein Beweis dafür, dass doch Production die Wurzel meines Wesens – denk ich an mein Ende, schließt sich als erstes der Gedanke dran (vor Frau und Kindern -) „und was hätte ich noch alles zu machen!“ – [Schnitzler 1985: 25]*

Автокоммуникативная доминанта оказывает решающее воздействие на характер языковых средств, используемых в дневнике. Обратимся к основным языковым маркерам, отражающим автокоммуникативные процессы в дневниках австрийского писателя Артура Шницлера.

В качестве основных синтаксических средств передачи внутреннего диалога следует отметить вопросительно-риторические предложения, а также побудительные предложения с обращением к себе в форме 2-го лица единственного числа, которые передают эмоциональное общение автора с самим собой. Ср.:

Вопросительные предложения:

- *Bin ich verrückt?* [Schnitzler 1987: 13]
- *Glaubst du Narr du, daß ein anderer als du an all dem Schuld ist?* [Schnitzler 1987: 37]
- *Was die Welt ist, liebes Ich?* [Schnitzler 1987: 38]

Побудительные предложения:

- *Mensch, betrink dich!* [Schnitzler 1987: 69]
- *O höchst frivoler Autor, schweige doch.* [Schnitzler 1987: 21]
- *Na ... na... nur nicht gar so traurig, mein bester! ...* [Schnitzler 1987: 109]

В предложениях подобного типа автор обращается к своему внутреннему Я, как к равноправному собеседнику, задавая себе вопросы с целью разобраться в мотивах своих поступков, призывая себя к определённым действиям (напр., напиться, замолчать), успокаивая себя.

Сообщая самому себе уже известную информацию, автор часто использует неполные, эллиптические конструкции, в которых опускается как подлежащее, так и сказуемое:

- *Mit Heini Mozart Quartett.* - [Schnitzler 1985: 113]
- *Z.N. Fritz Zuckerkandl; in seiner Ehesache. Über den Schwiegervater Dr. St., Psychoanalytiker, Größenwahnsinniger und Schwadronneur.* [Schnitzler 1985: 123]
- *Mit Bernau über Reigen, Schwestern.* [Schnitzler 1985: 254]

Благодаря эллиптическим предложениям А. Шницлер выражает информацию в максимально сжатой форме, используя дневник в данном случае как инструмент фиксации прошедших событий, что представляет интерес лишь для самого автора дневника.

Стремление автокоммуникативного текста к редукции проявляется также в сокращениях, которые иногда остаются понятными только автору:

- *Nm. Nachklg.- Z. N. bei Anningers.* - [Schnitzler 1985: 168]
- *Dict. autob.* - [Schnitzler 1985: 263]
- *V.th. Generalpr.* [Schnitzler 1985: 307]

Сокращениям также часто подвергаются имена собственные, которые также порой неясны для читателя:

- *O. hat mir am 1. Tag, wo ich nach B. zu Mz. fuhr, ein R. gegeben* – [Schnitzler 1987: 337]
- *“Menschenfreude” von R.D.;- intellektuell und dramatisch gleich hilflos.* - [Schnitzler 1985: 79]
- *M.G.: “Zwei flotte modern Leut.”* [Schnitzler 1985: 79]

Подобная редукция слов и предложений однозначно указывает на то, что автор считает дневник записями только для себя, не предназначенными для прочтения другими.

Таким образом, можно утверждать, что автокоммуникативная направленность является наиболее существенным компонентом дневникового жанра. Помимо этого, автокоммуникативный дискурс, к которому относится дневник, является основой культурной идентичности индивида, способом порождения новых идей и смыслов, а также механизмом самосоциализации.

### *Список использованной литературы*

1. Егоров, О. Г. Дневники русских писателей XIX века : исследование. М. : Флинта : Наука, 2002. 288 с.
2. Винокур, Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М. : Наука, 1993. 172 с.
3. Зализняк, А. Дневник : к определению жанра [Электронный ресурс] // Новое литературное обозрение. 2010. № 106. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2010/106/za14.html>.
4. Савкина, И. Л. Дневник советской девушки (1968—1970) : приватное и идеологическое // Cahiers du Monde russe. 2009. № 50 (1). P. 153-168.
5. Успенский, Б. А. Ego loquens. Язык и коммуникационное пространство. – М. : РГГУ, 2007. 320 с.
6. Кожина, М. Н. Диалогичность письменной речи как проявление социальной сущности языка // Методика и лингвистика. Иностраный язык для научных работников. М. : Наука, 1981. С. 187–214.
7. Лотман, Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М. : «Языки русской культуры», 1996. 464 с.
8. Новикова, Е. Г. Языковые особенности организации текстов классического и сетевого дневников : дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2005. 225 с.
9. Салиев, А. А. Мышление как система. Фрунзе : Кыргызстан, 1974. 246 с.
10. Schnitzler, A. Tagebuch 1917-1919 / A. Schnitzler. Wien : Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1985. 428 S.
11. Schnitzler, A. Tagebuch 1879-1892 / A. Schnitzler. Wien : Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1987. 488 S.

**И. И. Мельниченко**

*Воронежский государственный университет*

**УДК: 316.33**

## **ОПЕРАЦИЯ РОССИЙСКИХ ВКС В СИРИИ В ЗЕРКАЛЕ БРИТАНСКИХ МЕДИА (на материале заголовков)**

Статья посвящена исследованию роли заголовков медиатекстов в конструировании аксиологической рамки, сквозь которую селективируются сообщаемые в статье сведения и интерпретируется содержание в целом. Предлагается типология заголовков и анализируются средства, участвующие в активизации негативных коннотаций. Выявляются номинативные стратегии, реализация которых способствует активизации

сведений о России. В статье представлены результаты исследования заголовков медиатекстов на материале статей за 30-ое сентября 2015 года. Комплекс текстов анализируется как некий коммуникативный комплекс, сообщающий о начальной фазе медиасобытия.

**Ключевые слова:** медиатекст, заголовок, медиасобытие, аксиологическая рамка

The paper is devoted to the researching of the role of the mediatext's headlines in the formation of the axiological frame. The reported information of the article is selected and the content is construed through this frame. The typology of headlines is taken up. Methods involved in the formation of negative connotations are analyzed. Nominative strategies which helps to activate the information about Russia are identified. The paper presents the results of a study on mediatext's headlines based on the articles dated 30th September 2015. Articles are analyzed as one communicative complex which tells about the initial stage of mediaevent.

**Key words:** mediatext, headline, mediaevent, axiological frame

Медиалингвистика является быстро развивающимся направлением в гуманитарных науках, которое привлекает внимание многих исследователей. Эти исследования актуальны не только применительно к описанию роли СМИ, но и при изучении социокультурных процессов, как они отражаются в современных условиях в различных медиаресурсах, а также в более узком плане – при описании сугубо языковых проблем и особенностей функционирования разнородных и разноуровневых языковых средств (см. анализ последних, например, в [Гришаева 2014; Сиротина 2015; Языковые ... 2009]).

Данное исследование посвящено изучению способов организации информации об актуальном медийном событии на материале заголовков. В качестве исходной посылки мы принимаем положение о том, что не всякое событие потенциально может стать медиасобытием, таким оно воспринимается реципиентами при осмыслении ими медийной агенды, которую конструируют медиа. Событие – это то, что произошло, то или иное значительное явление, факт общественной, личной жизни (<http://tolkru.com/>). В нашем исследовании таким событием стала операция российских ВКС в Сирии. В центре внимания находятся способы активизации сведений о России, что, несомненно, играет важную роль при формировании и конструировании системы взглядов на мир у представителей британской культуры как первичных адресатов соответствующих медиаресурсов.

Материалом для анализа послужили статьи из онлайн версий таких британских газет, как «Daily Express», «The Daily Telegraph», «The Independent», «Financial Times», «The Guardian», датированные 30м сентября 2015 года и опубликованные вскоре после начала операции российских ВКС. В процессе сплошной выборки были отобраны все статьи, касающиеся операции России. Их общее число составило 24. Данные тексты были написаны разными представителями британской культуры и объединены общей тематикой. Все статьи относятся к новостным разделам в газетах, связанным с событиями на Ближнем Востоке.

Поскольку анализ использования языковых средств в медиатекстах помогает раскрыть особенности ценностной картины мира общества, эмпирический материал должен быть адекватным сущности той среды, в которой он существует; связанным с ценностными ориентациями, актуальными для общества; интересным для читателей [Гришаева 2014: 27].

Исходя из этих принципов, нами были выбраны печатные издания Великобритании, являющиеся популярными и читаемыми носителями британской культуры.

Обобщенная характеристика эмпирического материала предстает в виде таблицы (данные о тираже британских газет представлены согласно независимому агентству “Audit Bureau of Circulations (UK)” (<http://www.auditbureau.org/>) за январь 2015 года).

Таблица № 1

Характеристика эмпирического материала

Параметры	Наименование периодического издания				
	<b>Daily Express</b>	<b>The Daily Telegraph</b>	<b>The Independent</b>	<b>Financial Times</b>	<b>The Guardian</b>
Частота выхода	ежедневная	ежедневная	ежедневная	ежедневная	ежедневная
Тираж	457,914	494,675	61,338	219,444	185,429
Тип газеты	Популярная пресса (middle market press)	Качественная пресса (quality press)	Качественная пресса (quality press)	Качественная пресса (quality press)	Качественная пресса (quality press)
Полит. принадлежность	Партия независимости и Соединенного Королевства	консерватизм	либеральная	либеральная	левая

Следует также особо отметить, что наше исследование не связано с политологией, наш интерес состоит лишь в выявлении средств и способов влияния медиа на носителей британской культуры, а также в том, каким образом индивид, малознакомый с политическими событиями, может воспринимать данные медиатексты. Поэтому в перспективе следует рассмотреть комментарии к данным статьям на форумах изданий и осуществить анализ реакции реципиентов-носителей культур, чтобы понять насколько корректными являются наши предположения и интерпретация данного явления, основанные на использовании лингвистических приемов и методов анализа языковых средств.

СМИ являются главным источником информации, особенно на политические темы, поскольку данная тематика не обязательно является особо значимой в жизни простых читателей. И хотя основной задачей журналистов является объективное описание событий, чаще всего им не удается избежать оценочных суждений и комментирования.

Особую роль в формировании и потенциальном переструктурировании у реципиентов ценностной картины мира играют заголовки. Занимая сильную позицию в текстах, как свидетельствуют многочисленные специальные исследования, они конструируют аксиологическую рамку для восприятия содержания текста. Поэтому на данном этапе мы сознательно ограничили аспект анализа изучением потенциала заголовка и подзаголовка в медиатексте, поскольку именно на заголовок в первую очередь обращает внимание читатель, а значит тот должен выполнять не только информативную функцию, но постараться привлечь и удержать внимание к самому тексту статьи, т.е. быть значимым, аттрактивным, содержательным и эффективным для определенной группы реципиентов.

В процессе изучения информационного комплекса «заголовки + подзаголовки» выделено несколько способов активизации сведений о России.

Прежде всего обращает на себя внимание факт употребления имени собственного современного российского президента. Это, учитывая активную медийную политику относительно России и ее президента как в британском, так и других медиапространствах, несомненно, служить двойной цели – привлечь внимание реципиента и активизировать сведения о России.

Так, в комплексе «заголовки + подзаголовки» зафиксировано девять случаев употребления фамилии *Putin*, причем в заголовках существительное *Putin* встречается пять раз (из 24 заголовков, т.е. около 38 %) и четыре раза в подзаголовке (около 17 %). Зафиксирован один случай использования имени собственного *Putin* и в заголовке и в подзаголовке. Один раз в качестве средства активизации сведений о России используется наименование должности *Russian President*.

Кроме того, присутствовало упоминание и других представителей российской власти – дважды использовано наименование российского законодательного органа *Russian Parliament* и единичные случаи использования сочетаний общего употребления наименований власти как таковой - *Russian officials*, *Russian general*.

Встречаются также и географические названия интересующей нас семантики. Так, название страны *Russia* встречается в заголовках пятнадцать раз (т.е. в 63 % случаев) и семь раз в подзаголовках (т.е. около 29 %), а топоним *Moscow* встречается четыре раза исключительно в подзаголовках, причем не в качестве названия города, а для обозначения российских властных кругов.

Таким образом, анализ показывает, что авторы используют для активизации сведений о России, по большей части, номинативную стратегию прямой идентификации (см. ниже данные в таблице 2). В качестве заметки на полях подчеркнем, что под стратегией прямой идентификации понимается, вслед за Л.И. Гришаевой, действия адресанта по выбору языковых средств из массива изофункциональных, с помощью которых имеет место активизации сведений о некотором референте по первичным признакам, на основании которых в данной языковой культуре осуществляется соответствующая категоризации воспринимаемого субъектом познания и коммуникации

объекта внеязыковой действительности, а именно при идентификации объекта [Гришаева 2014].

Таблица № 2  
Способы активизации сведений о России

	заголовок	подзаголовок
<i>Putin</i>	3	-
<i>Mr Putin</i>	-	1
<i>Vladimir Putin</i>	2	3
<i>Russian President</i>	-	1
<i>Russian Parliament</i>	1	1
<i>Russia</i>	15	7

Относительная частотность употребления имени российского президента в комплексе «заголовок + подзаголовок» и полное отсутствие упоминаний имен других политических деятелей России может быть объяснена, на наш взгляд, тем, что имя Путина как представителя русской культуры и российского президента хорошо известно читателям, в то время как упоминание имен других представителей власти потребовало бы от адресанта внесения в текст заголовка дополнительной информации о них, что является, естественно, избыточным в заголовочном комплексе.

В процессе анализа аксиологического заряда заголовков (пока еще без учета содержания статей) условно разделение всего изучаемого массива по критерию «характер аксиологического заряда» выглядит следующим образом: группа 1: содержащие скорее негативный заряд, группа 2: содержащие скорее положительный заряд и группа 3: нейтральные в зависимости от их потенциального воздействия на читателя и влияния при формировании образа России.

Таблица № 3  
Аксиологический заряд заголовков

Скорее положительный	нейтральный	Скорее негативный
2 (около 9 %)	8 (около 34%)	14 (около 59 %) - слово с негативной коннотацией – 8 -стилистический прием – 2 -синтаксически – 1 - сочетание слов – 3

Прежде чем остановиться подробнее на примерах из каждой группы, хотелось бы отдельно уточнить, что общая тематика заголовков связана с такими понятиями, как война и военные действия, а, следовательно, сами по себе представленные заголовки уже не могут не вызывать у реципиентов негативные ассоциации, т.е. они конструируют уже в силу своей семантики и места в ценностной картине мира обозначаемых ими явлений негативный аксиологический фон. Однако следует заметить, что и с помощью негативно коннотированных единиц можно апеллировать к позитивным ценностям. Примером, подтверждающим данное высказывание, можно считать следующий заголовок, содержащий условно позитивный заряд.



*Russia ACTS against ISIS: Putin's bombers FIRE in campaign to wipe out ISIS in Syria* (<http://www.express.co.uk/news/world/608903/Russia-bombers-to-Syria-hours-Assad>)

На наш взгляд, положительный заряд достигается общим посылом заголовка с учетом семантики слова (согласно Oxford Learner's Dictionary) "wipe out" - to destroy or remove somebody/something completely (OLD). Если обратиться к мнению известного российского политолога Сергея Кургиняна ([http://regnum.ru/news/polit/2015728.html?utm\\_medium=referral&utm\\_source=lentainform&utm\\_campaign=regnum.ru&utm\\_term=1245714&utm\\_content=3842674](http://regnum.ru/news/polit/2015728.html?utm_medium=referral&utm_source=lentainform&utm_campaign=regnum.ru&utm_term=1245714&utm_content=3842674)), который говорит, что ИГИЛ это «полноценное, хорошее, качественное нацистское государство», то становится понятно, что по всем общечеловеческим нормам ИГИЛ является абсолютным злом, а Россия в данном заголовке представлена как «борец со злом».

Примерами нейтрального аксиологического фона служат следующие заголовки, поскольку они оформлены нейтральными в оценочном отношении единицами:

*Why Russia has started bombing Syria now - and what it hopes to achieve* (<http://www.independent.co.uk/news/world/russia-air-strikes-in-syria-why-putin-has-started-bombing-isis-now-and-what-it-hopes-to-achieve-a6674041.html>)

*Your questions about Russia's bombing of Syria answered* (<http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/everything-you-need-to-know-about-russia-bombing-syria-a6673926.html>)

И наконец, примеры заголовков, несущих скорее отрицательный заряд:

*Russia air strikes in Syria: Moscow accused of 'pouring gasoline on the fire' as UN seeks answers* (<http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/russia-airstrikes-in-syria-moscow-accused-of-pouring-gasoline-on-the-fire-as-un-seeks-answers-a6674321.html>)

В приведенном выше примере концептуальная метафора *pour gasoline on the fire* характеризует действия России как явно отрицательные в представлениях адресанта.

*Russia's intervention in Syria brings Obama's dilemma to the fore* (<http://www.theguardian.com/world/2015/sep/30/syria-russia-assad-obama-putin-analysis>)

В данном заголовке присутствует единица с негативной коннотацией – *intervention*. Согласно OLD "intervention -action by a country to become involved in the affairs of another country **when they have not been asked to do so**". Посредством использования этого слова адресант может создать у читателя впечатление о неправомерности действия России.

*Putin's act of WAR? Russian air strikes in Syria target British-backed rebels* (<http://www.express.co.uk/news/world/609034/Vladimir-Putin-air-strikes-hitting-West-backed-rebels>)

В данном случае сочетание аксиологически нейтральной единицы (*rebels*), которая идентифицирует объект действительности, с атрибутивным причастием (*British-backed*) задает негативный фон для восприятия данного события. У реципиента, носителя британской культуры, выстраивается в уме

логическая цепочка: если Россия своими воздушными атаками нацелена на оппозиционеров, поддерживаемых Великобританией, следовательно, Россия выступает против Великобритании. Таким образом, данный заголовок можно интерпретировать как содержащий негативный потенциал, выраженный синтаксическими механизмами вербализации.

В заключение необходимо сказать, что содержательная интерпретация заголовков представляет собой определенные сложности. При их интерпретации следует, конечно же, учитывать и внешние, и внутренние факторы, влияющие на порождение медиатекста, а также контекст в узком и широком смысле. Нет сомнения в том, что многочисленные внешние и внутренние по отношению к медиатексту факторы не могут не влиять на выбор адресантом способов оформления заголовка. Поэтому соответствующий анализ не может не быть информативным относительно выбора в медиaprостранстве средств и способов взаимодействия адресантов медиа со своими реципиентами.

Сопоставление аксиологического потенциала описываемых заголовков и характера медиаресурса убедительно демонстрирует, что на первой фазе развития медиасобытия «операция российских ВКС в Сирии» отсутствует какая-либо корреляция между особенностями оформления заголовка и типом издания. И это, думается, свидетельствует о наличии определенных стратегий взаимодействия медиаресурсов со своими реципиентами, и реализация этих стратегий осуществляется в протяженном временном континууме.

Анализ заголовков проанализированных статьей показал, что на первой фазе медиасобытия (30ое сентября 2015 года) британская пресса оценивала действия России более или менее беспристрастно и выбирала для оформления заголовков те языковые средства, которые служат прямой идентификации того или иного объекта внеязыковой действительности.

Таким образом, предпринятая попытка проанализировать заголовки статей за 30-ое сентября 2015 г. не только позволила выяснить способы активизации сведений о России в них, но и высказать предположения о потенциальном аксиологическом фоне, конструируемым данными заголовками. Изложенные результаты задают перспективу для дальнейшего исследования собственно массивов текстов, которые порождаются как последовательно сообщающие о развитии того или иного медиасобытия, и анализа реакции реципиентов на данные статьи.

#### *Список использованной литературы*

1. Сиротинина О.Б. Медиалингвистика или медиастилистика? // Медиалингвистика -2015 – № 2(8) – С. 17-22 URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23695118> (дата обращения: 10.02.2016)
2. Гришаева Л.И. Парадоксы медиалингвистики. – Воронеж: НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014
3. Языковые средства конструирования имиджа субъекта в политической коммуникации: коллективная монография./ Л.И.Гришаева, Е.Н. Катанова, О.В. Кашкина, М.А. Бойко – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2009
4. Oxford Learner's Dictionary // URL: <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

**УДК: 81'42**

## **О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЯХ НЕКОТОРЫХ ТИПОВ ДИСКУРСА ФРАНЦУЗСКИХ СМИ**

В настоящей статье рассматриваются когнитивные структуры, лежащие в основе дискурса. Анализируется когнитивная метафора, структурирующая дискурс французской религиозной прессы.

**Ключевые слова:** когнитивная структура, концептуальная метафора, религиозный дискурс, дискурс прессы.

The present article reviews cognitive structures underlying discourse. Cognitive metaphor structuring French religious media discourse is analyzed.

**Key words:** cognitive structures, conceptual metaphor, religious discourse, media discourse.

Понятие концептуализации широко обсуждается в последнее десятилетие современными лингвистами. В частности, концептуализацию рассматривают как результат применения концептуального анализа к языковому материалу. Так, например, Е.Г. Беляевская указывает, что под концептуализацией сегодня в лингвистической науке понимают выявление специфичных для каждого конкретного языка концептуальных оснований, на которых базируется семантическое содержание языковых форм [Беляевская 2009: 179].

В многочисленных работах современных исследователей анализу подвергаются концептуальные структуры, стоящие за семантикой слов, словосочетаний, фразеологизмов, концептуальные основания, обеспечивающие формирование семантических группировок слов, а также лежащие в основе смыслового и эмоционального содержания (например, тональности) разных типов дискурса [Тупикова 2012]. Путь выявления концептуальных структур, формирующих основу дискурса, содержание которых автор высказывания пытается донести до реципиента, лежит через сферу метафорической концептуализации (о других видах концептуальных структур, реализующихся в языке и речи, см., в частности [Семухина 2011]).

По мнению ряда современных исследователей (Беляевская, Кемаева [Кемаева 2003], Шибанова [Шибанова 1999]), концептуальная метафора структурирует не только понятийные сферы, но и отдельные высказывания и виды дискурса. Любое высказывание основано на одной или, чаще всего, группе концептуальных метафор, связанных общей образной картиной.

В частности, согласно исследованиям И.А. Кемаевой, рассмотревшей около 400 поэтических текстов (в настоящей статье письменный текст понимается как зафиксированная, промежуточная стадия дискурса), подавляющее большинство их базируется не на одной метафоре, а на

«связке» метафорических образований. Эту структуру лингвист определяет как «концептуальную схему» [Кемаева 2003: 56].

Е.О. Шибанова в своих работах доказывает, что концептуальная схема дискурса играет структурирующую роль и выполняет прагматическое задание. В частности, концептуальная метафора позволяет сформировать у читателя оценочное отношение к сообщению, способствует созданию в сознании реципиента образной картины, позволяющей наглядно представить излагаемый автором материал [Шибанова 1999].

Отметим также, что концептуальные основания смыслового содержания дискурса не всегда метафоричны. Как отмечает И.А. Кемаева, 18% рассмотренных ею поэтических отрывков не имеют центрального метафорического концепта (подробнее см. также [Павленко 2015]). Возможно, объяснение этому факту заключается в том, что концептуальная метафора возникает там, где речь идет о новом, ранее неизвестном: «<она> появляется в текстах, знакомящих читателя с каким-либо новым понятием, явлением, с новым видением некоторой ситуации или же с объяснением нового для читателя материала», – отмечает Е.Г. Беляевская [Беляевская 2009: 183].

Доказанным считается, что метафорическая проекция – результат осмысления человеком абстрактного явления. Исследователи указывают на то, что абстрактное понятие стремится к конкретизации и обычно имеет обильную метафорическую сочетаемость. Данный факт связан с тем, что без метафоры сложно, а в большинстве случаев невозможно осознание данного понятия. Одно из объяснений данного процесса принадлежит Шарлю Балли: «Мы воспринимаем абстрактные понятия через объекты чувственного мира, поскольку это единственный способ познать абстракцию» [Bally 1964: 17]. Кроме когнитивных причин, существуют и собственно языковые. Так, О.И. Ридингер резюмирует выводы ряда ученых: «Язык... не оставляет нам другого выхода, кроме как прибегать к метафоре для характеристики абстрактного понятия» [Ридингер 2006: 2]. Помимо конкретизации абстрактных понятий концептуальная метафора служит также для «упрощения» сложных явлений, т.е. репрезентирует вместо многоуровневого явления нечто более простое. В качестве примера можно привести классическую метафору Лакоффа и Джонсона ЛЮБОВЬ – это ПУТЕШЕСТВИЕ.

Многочисленные исследования концептуальной метафоры доказали, что, будучи когнитивным явлением, имеющим языковое выражение, она имеет безусловную культурную значимость. В частности, Лакофф и Джонсон отмечают: «Мы утверждаем, что те ценности, которые реально существуют и глубоко укоренились в культуре, согласуются с метафорической системой» [Лакофф, Джонсон 2004: 67]. Т. е. через метафорическую систему человек получает доступ к ценностям той или иной культуры.

Этот специфический, присущий определенной культуре компонент метафоры может быть объяснен тем, что метафора, как и каждая языковая

единица, имеет некоторые прагматические особенности, а именно экспрессивные, стилистические, оценочные и ряд других [Ваджибов 2015].

Таким образом, можно констатировать, что метафора, будучи когнитивным феноменом, свойственна человеческому мышлению как таковому, и значит, интернациональна по сути. В то же время нельзя отрицать и того факта, что в ней, безусловно, реализуются и национальные ментальные структуры, в основе которых лежат духовные морально-этические ценности того или иного народа. То есть, концептуальная метафора быть признана функциональным инструментом, позволяющим исследовать как общие, так и национально-специфические особенности мышления и формирования высказывания.

В связи с вышесказанным интересным представляется анализ разных типов дискурса с целью выявления концептуальных схем, лежащих в их основе. Настоящая статья посвящена изучению дискурса религиозных французских СМИ. Интерес к теме религии обусловлен рядом факторов, и в первую очередь, политической обстановкой, большую роль в которой играет религиозная принадлежность народов и политиков. Напряженность в политической, социальной сфере в ряде регионов усиливается за счет мирового экономического кризиса (подробнее о взаимовлиянии социальных и экономических факторов см. [Генералов 2015]). Современное общество сегодня видит в религиозных лидерах не только духовных вождей, но и политиков, способных влиять на улучшение международных отношений. В этом ключе прошла недавняя встреча Патриарха Московского и всея Руси Кирилла и папы римского Франциска (12 февраля 2016 г.). Эти факты говорят о высокой актуальности обращения к религиозной тематике, в том числе и в контексте лингвистических исследований.

Анализ содержания таких изданий как «La Croix» и «Témoignage Chrétien» (ведущих католических изданий Франции) показал, что основой концептуальной схемы высказываний религиозной тематики является метафора ЦЕРКОВЬ (организация и люди) – это МОРЕ.

В частности, об этом свидетельствуют следующие частные метафорические проекции:

*Tout près de la gare Saint-Lazare, en plein Paris, l'église Saint-Louis d'Antin ne désemplit pas [lacroix].*

*Рядом с вокзалом Сен-Лазар, в самом центре Парижа, церковь Святого Людовика Дантэн никогда не стоит пустой (досл.: не знает «отливов»).*

В данном примере реализуется метафора ВЕРУЮЩИЕ – это ВОДА. Автор употребляет глагол *désemplir*, связанный с описанием отливов на море. Неявно, таким образом, осуществляется сравнение паствы с морской водой, заполняющей бухты во время прилива.

Ср. также:

*Depuis la chapelle de Notre-Dame-des-Dunes à Dunkerque, le P. Pierre Hochart fait le même constat: les attentats de janvier puis de novembre 2015 ont encore renforcé l'affluence au confessionnal [temoignage].*

*Отец Пьер Ошар из часовни Нотр-Дам-де-Дюн в Дюнкерке также констатирует, что террористические атаки в январе и ноябре 2015 года привели к увеличению количества исповедующихся (досл.: «к притоку»).*

В этом высказывании исповедующиеся сравниваются с потоком воды, который увеличился в последнее время, т.е. произошел своеобразный «приток».

Или еще:

*Ceux-ci ont effectué ensuite la procession de leur côté tandis que le pape s'est fondu dans la foule des employés, accompagné seulement de ses agents de sécurité et de trois prélats [lacroix].*

*Они стали участвовать в шествии по-своему, в то время как папа растаял в толпе служащих, сопровождаемый только службой охраны и тремя прелатами.*

В данном случае толпа (люди) понимается как некоторая жидкость, вода, в которой можно «растаять». Подчеркиваются также демократичные взгляды папы, который принимает окружающих как равных. Он «растаял», т.е. стал таким же, как все, сравнялся с толпой.

Священники также, как и прихожане, могут рассматриваться через призму метафоры ВОДА. Об этом свидетельствует нижеприведенный пример, в котором говорится о течениях (партиях) внутри конфессии:

*En effet, les différents partis ou courants en présence ont échangé leurs arguments avec plus ou moins de virulence [lacroix].*

*На самом деле, различные партии или течения в присутствии друг друга обменялись аргументами разной степени язвительности.*

В следующем высказывании метафорическому осмыслению подвергаются проблемы, которые сравниваются с препятствиями, появившимися над поверхностью воды в результате отлива (реализуется метафора ПРОБЛЕМЫ – это ПОДВОДНЫЕ КАМНИ)

*Selon le P. Bruno Houpert... cette initiative répond à des besoins émergents, dans le contexte d'un «renouvellement de la prise de conscience sur le péché» [lacroix].*

*По мнению отца Брюно Упера... эта инициатива отвечает вновь появившимся задачам в контексте «обновления осознания греха» (досл.: «задачам, появившимся [над поверхностью воды]») [lacroix].*

Введение в текст эпитета *émergent* (выступающий, надводный) в общем поддерживает общую метафору, связанную в морем, водной стихией. Тому же служит и следующее высказывание:

*La confession, un moyen privilégié pour vivre l'Année de la miséricorde: pendant le Carême, les fidèles sont appelés à se confesser pour approfondir leur démarche pénitentielle [lacroix].*

*Исповедь – лучший способ прожить Год милосердия: во время Великого поста верующих призывают исповедоваться, чтобы усилить их покаяние (досл.: «сделать более глубоким»).*

«Глубина покаяния» невольно вызывает ассоциации с морскими глубинами, что усиливает общую метафорическую концепцию (реализуется метафора ПОКАЯНИЕ – это ВОДОЕМ).

В следующем примере сложная, опасная политическая обстановка, в которой вынуждены существовать сирийские христиане, сравнивается со шквалом, резким усилением ветра на море (актуализируется концептуальная метафора ПОЛИТИЧЕСКАЯ НЕСТАБИЛЬНОСТЬ – это ШТОРМ):

*Les chrétiens syriens dans la tourmente [temoignage].*

*Сирийские христиане под действием шквала.*

Метафора «воды» находит свое отражение в коннотациях и оттенках смысла лексики, употребленной в дискурсе французских религиозных СМИ. Так, в частности, находим:

*Nous sommes prêtres pour recueillir, parfois pour susciter, un frémissement de désir de Dieu, de la part de ceux que nous côtoyons [temoignage].*

*Мы, священники, предназначены, чтобы принять, иногда, чтобы пробудить, трепетное стремление к Богу со стороны тех, рядом с которыми находимся (досл.: «волнение, колебание, трепет» и «плывем вдоль берега которых»).*

Эти оттенки, воспринимаемые реципиентом, добавляют деталей к общей метафорической модели.

Итак, относительно краткое осуществленное нами изучение дискурса современной религиозной французской прессы показало, что он структурирован общей концептуальной схемой, в основе которой лежит концептуальная метафора ЦЕРКОВЬ (организация и люди) – это МОРЕ. Анализ метафорических проекций, выбранных из текста, показал, что значимыми в данном контексте являются ВОДА, ПОДВОДНЫЕ КАМНИ, ВОДОЕМ, ШТОРМ. Возникающая в связи с этим когнитивная структура способствует порождению одних и тех же ассоциаций, формирующих образ церкви (организации) как водной стихии, некоего мира, имеющего специфические особенности, установки, законы, влияние. Интересным представляется также исследование других видов дискурса, в том числе разноязычных, с целью определения общих и специфических особенностей концептуальных структур, лежащих в их основе.

#### **Список использованной литературы**

1. *Беляевская, Е.Г.* Применимо ли понятие концептуализации к тексту? // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. – М.: Языки славянских культур, 2009. – С. 178 – 186.
2. *Тупикова, С.Е.* О когнитивных механизмах формирования коммуникативной тональности // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов: 2012. – С. 84-90.
3. *Семухина, Е.А.* Лингвосемиотика в исследовании концептуальных структур // Когнитивные исследования языка, №9. – Тамбов, 2011. – С. 205 – 212.
4. *Кемаева, И.А.* Метафорические концепты в языке английской и американской поэзии. Дис... канд. филол. наук. – М., 2003. – 192 с.

5. *Шибанова, Е.О.* Метафорические концептуальные системы в сфере экономики и политики (на материале англоязычной прессы). Дис... канд. филол. наук. – М., 1999. – 263 с.
6. *Павленко, В.Г.* Диахронический анализ понятийной составляющей концепта “View” в британской лингвокультуре // Актуальные проблемы современной науки. IV Междунар. научн.-практ. конф. – Ставрополь: Ставропольский университет, 2015. – С. 50-53.
7. *Bally, Ch.* Traité de stylistique. – Genève, 1964. – 316 p.
8. *Ридингер, О. И.* Концептуальная метафора как фрагмент картины мира – 0420600030\0022 // Электронный вестник ЦППКФЛ. – 2006. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://evcprk.ru/article>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – 3.09.06.
9. *Лакофф, Дж., Джонсон, М.* Метафоры, которыми мы живем. – М.: УРСС, 2004. – 252 с.
10. *Ваджибов, М.Д.* Избранные материалы международных научно-практических конференций «Культура русской речи в условиях многоязычия» в специальном номере ЭНЖ «Наука. Мысль» / Т.М. Хусяинов, М.Д. Ваджибов // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. №4. – Черногорск: Чупров Л.Ф., 2015. – С. 56-60.
11. *Генералов, И.Г.* Экономика: учебно-методическое пособие / И.Г. Генералов, Н.А. Смирнов, С.А. Суслов. – Княгинино: НГИЭИ, 2015. – 204 с.
12. *lacroix* – Режим доступа: <http://www.la-croix.com/>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – 6.01.16 – 20.02.16.
13. *temoignage* – Режим доступа: <http://temoignagechretien.fr/>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус. – 6.01.16 – 20.02.16.

**Т.Н. Ступина, Т.А. Маскарова**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.112.2'1**

## **КОНЦЕПТ «ГЛУПОСТЬ» В НЕМЕЦКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БЫТОВЫХ АНЕКДОТОВ)**

Данная статья посвящена выделению основных семантических сфер концепта «Глупость», широко представленному в текстах немецких бытовых анекдотов. Юмор данного плана отражает антиценности немецкой лингвокультуры, коими являются посредственность, заурядность, глупость.

**Ключевые слова:** концепт, бытовой анекдот, повседневность, глупость, заурядность, юмористический дискурс, лингвокультурология.

This article focuses on the allocation of basic semantic areas of the concept “Stupidity”, widely represented in the texts of German ordinary jokes. The humor of such kind reflects the anti-values of the German linguistic culture, including meanness, mediocrity and stupidity.

**Key words:** concept, ordinary jokes, daily routine, stupidity, mediocrity, humorous discourse, cultural linguistics.

Ключевым концептом, определяющим бытовой анекдот как жанр, является повседневность, будничность, рутина, заурядность, обыденщина.



Универсальный словарь Duden дает аналогичное толкование понятия быт/Alltäglichkeit: Üblichkeit, Gewöhnlichkeit, alltäglicher Vorgang [duden.de]. В свою очередь базисное слово «заурядный» более подробно описывает семантическое пространство рассматриваемого концепта: ничем непримечательный, обыкновенный; посредственный [Ефремова 2000].

Как известно, именно посредственность, глупость являются своего рода антиценностями немецкой культуры. Будучи сложным переплетением интенциональных, когнитивных и нравственных аспектов, ум и глупость сопровождают человеческую коммуникацию и реализуются в ней. Исследования начала XXI века характеризуются возрастающим вниманием к языковым концептам, неизбежно затрагивающим вопросы, касающиеся ментальных способностей человека. В немецком языке концепт ум представлен лексемой *Klugheit*. Дефиниционный анализ значений лексем *Klugheit* показал, что ум в немецкой языковой картине мира представлен концептуальными признаками: «острый ум, интеллигентность» и «умное поведение» [Мишин 2007].

Содержательный минимум немецкого концепта ум в указанной выше работе описывается как высокая способностью думать и понимать. Эта способность конкретизируется в следующих направлениях: 1) умный от природы, 2) умный вследствие приобретенного образования и опыта, 3) благоразумный, 4) остроумный, 5) хитрый.

Фрейм интеллектуального качества человека строится как образ сосредоточенного, понимающего человеческого лица. Умный человек способен быстро соображать, легко обучаться, делать верные выводы, видеть суть, руководствоваться здравым смыслом, вести себя осторожно и расчетливо, быть практичным, проявлять чуткость и понимание, остроумие и находчивость; он может обманывать и лицемерить, вести себя беспринципно и коварно, прикрываясь дипломатичностью и показной доброжелательностью [Мишин 2007].

Лексикографическое изучение концепта «Глупость» как основополагающего для текста немецких бытовых анекдотов дает более подробное представление о содержании данного явления. Значение слова *Dummheit* раскрывается через структуру его семантического поля:

1) субстантивные обозначения абстракций и субъектов мыслительной деятельности, например, *der dumme August; ein rechter (или ungeleckter) Bär; blinder Eifer; Schwachkopf; Schlafmütze; der blöde Hammel*.

2) глагольные обозначения выполняемых человеком интеллектуальных действий, например, *eine Dummheit begehen; die Dummheit mit Löffeln gegessen haben; er redet, wie er es versteht; von einer Sache nichts verstehen; er ist nicht richtig im Kopf*;

3) адъективные обозначения качеств субъекта интеллектуального действия: *Hartschädel; gehirnlos; viehdumm; überschnappen; dumm wie Bohnenstroh; dumm wie die Nacht* [duden.de].

В работах лингвокультурного плана последних лет в созвучии с этим отмечается, что семантическое пространство жанра шутки как разновидности

юмористического дискурса определимо тем, что последний характеризуется особым смеховым отношением к действительности, которое выражается сочетанием в действии или мысли объекта воздействия с полем возможностей, ему принципиально не присущих [Нечаев 1996]. Понимание зависит от восприятия этого сочетания и от оценки субъективной позиции, выраженной этим смеховым отношением. Юмор позволяет уменьшить социальную дистанцию, является средством групповой идентификации. Парольная функция юмора позволяет устанавливать границу между "своими" и "чужими". Она осуществляется за счет обращения участников коммуникации к общим ценностям. Юмор отражает культурные ценности и, способствуя внутригрупповой сплоченности, сам представляет собой культурную ценность. Частным случаем внутригрупповой идентификации посредством юмора является национальный юмор, под которым мы понимаем юмор, понятный и разделяемый большинством представителей данной культуры. Лингвокультурные особенности юмора отражены в работах М.М. Бахтина, В.И. Жельвиса, В.И. Карасика, Т. Козна, М.А. Кулинич, О.А. Леонтович, Д.С. Лихачева, В. Хёллера.

На материале немецких бытовых анекдотов в данной работе возможно выделить следующие семантические сферы концепта «Dummheit»:

1. Необразованность, например, в вопросах медицины, и современной техники:

• *"Die Schmerzen in Ihrem linken Bein sind altersbedingt", sagt der Arzt zum Patienten.*

*"Das kann nicht sein! Mein rechtes Bein ist genauso alt und tut nicht weh!"*

[witz.net].

• *Deine Mutter ist so dumm. Sie sitzt hinterm Fernseher und sucht Kabel 1.*

[witz.net].

2. Тупоумие:

• *Sagt der Doktor „Herzlichen Glückwunsch! Sie sind Vater geworden!“ – „Oh! Wo gibt’s hier ein Telefon? Das muss ich sofort meiner Frau erzählen!“ [hahaha.de].*

• *Sitzen zwei in der Klappe. Der eine schreibt gerade einen Brief.*

*"An wen schreibst du?"*

*"An mich!"*

*"Und was steht drin?"*

*"Weiß ich noch nicht, der Brief kommt erst übermorgen an!" [hahaha.de].*

3. Национальные шутки, связанные с высмеиванием глупости жителей других стран, немецкий язык в которых является государственным:

• *Ein Schweizer fragt einen Österreicher: "Was ist das? Es ist braun, hat vier Beine, steht auf der Wiese und ist strohdumm." Der Österreicher denkt etwa eine Stunde nach, und antwortet: "Ich weiß es nicht." Der Schweizer löst das Rätsel: "Das bist du und dein Bruder." Dem Österreicher gefällt dieser Witz und er will ihn sogleich weitererzählen. Er geht zu einem Italiener und fragt: "Was ist das? Es ist braun, hat vier Beine, steht*

auf der Wiese und ist strohdumm."  
Der Italiener antwortet: "Ich glaube, das ist eine Kuh."  
Österreicher: "Nein, das bin ich und mein Bruder" [hahaha.de].

- *Es ist Samstag nach Mitternacht. Zwei Burgenländer stehen vor einer Wiener Autobusgarage der Österreichischen Bundesbahnen. Sie wollen nach Burgenland fahren. Weil um diese Zeit kein Bus mehr fährt, entschließen sie sich die Garage aufzubrechen, um einen Bus zu stehlen. Sie schaffen es tatsächlich. Der eine Burgenländer fährt mit dem ersten Bus heraus, dann stellt er auch noch den zweiten und den dritten Bus vor die Garage. Fragt der andere: "Bist du verrückt, warum stellst du die Busse heraus? Wir können ja auch den ersten nehmen!" Sagt der eine: "Der Bus der ins Burgenland fährt, steht aber ganz hinten!" [hahaha.de].*

- *Warum stürzte im Jahre 1976 in Wien die Reichsbrücke ein? - Ein Burgenländer ging über die Brücke und die Brücke dachte sich, der Klügere gibt nach! [hahaha.de].*

#### 4. *Отсутствие интеллекта:*

Примечательно, что отдельной темой для шуток служит глупость блондинок. Блондинки в шутках олицетворяют собой предельный вариант отсутствия интеллекта.

- *Warum freut sich eine Blondine so, wenn sie ein Puzzle nach 6 Monaten fertig hat? Weil auf der Packung steht: von 2-4 Jahren [hahaha.de].*

- *Eine Brünette und eine Blondine gehen im Park spazieren. Plötzlich sagt die Brünette: "Ooohhh, schau mal - das tote Vögelchen!!" Die Blondine stoppt, schaut nach oben und fragt: "Wo denn??" [hahaha.de].*

Отдельный пласт шуток посвящен блондинкам за рулем, причем, если в русской лингвокультуре высмеиваются обычно женщины за рулем в целом, то в немецких шутках непутевыми водителями являются именно блондинки.

- *Treffen sich zwei Blondinen. "Ich hatte gestern Führerscheinprüfung und bin durchgefallen."*

*"Warum denn das?"*

*"Naja, ich bin Landstraße gefahren, kam ein Kreisverkehr, davor stand ein Schild mit einer 30 drauf, bin ich halt 30 Mal rum gefahren."*

*"Aha, und dabei hast du dich bestimmt erzählt, oder?" [hahaha.de].*

- *Warum ist es immer praktisch, eine Blondine als Beifahrerin zu haben? Dann kann man den Behindertenparkplatz benutzen. [hahaha.de]*

- *Eine Blondine fährt in der Stadt herum. Irgendwann trifft sie einen Bettler und gibt ihm Geld. Das passiert noch zwei Mal, beim dritten Mal meint der Bettler: "Geben sie mir 20 Euro, dann sag ich Ihnen wie es aus dem Kreisverkehr rausgeht!" [hahaha.de].*

#### 5. *Алкоголизм как путь к слабоумию, деградации*

- *Ein Mann, dessen Hände stark zittern, kommt zum Arzt. Der Arzt untersucht ihn und sagt zu ihm: „Das kommt vom Saufen!“ Da widerspricht der Mann energisch: „Das kann nicht sein, das meiste verschütete ich!“ [witze.net].*

В заключение отметим, что в немецком бытовом анекдоте высмеивается глупость в различных ее проявлениях. Глупость является синонимом тупости, деградации, простоты, наивности и неопытности, при этом часто является пожизненной и приносящей счастье. Смеховые диалоги в рассматриваемом дискурсе отражают, прежде всего, описание характеров и ментальности их участников, а не комизм ситуации.

#### **Список использованной литературы**

1. <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Allt%C3%A4glichkeit>
2. *Ефремова, Т. Ф.*, Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. 1213 с.
3. *Мишин, А.А.* Концепты ум и глупость в немецкой и английской языковых картинах мира: диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04 / Мишин Андрей Александрович; [Место защиты: Иван. гос. ун-т]. - Владимир, 2007. 150 с.
4. *Нечаев, А.В.* Смеховое отношение. Ирония как ценность // Проблемы изучения литературного пародирования. Самара: Изд-во «Самарский университет», 1996. С. 9-19
5. <http://witze.net/dummheit-witze>
6. <http://www.hahaha.de/witze/>

**Н.П. Тимофеева**

*Саратовский социально-экономический  
институт РЭУ имени Г.В. Плеханова*

### **СПЕЦИФИКА МОДЕЛИРОВАНИЯ РЕКУРРЕНТНЫХ КОНЦЕПТОВ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОГО ПРОСТРАНСТВА**

В статье рассматриваются особенности моделирования рекуррентных концептов экономико-правового пространства. Среди наиболее значимых конститuentов данных концептов были выявлены гендер, историзм, мобильность, детерминированность и кореферентность. Были установлены различные типы детерминированности концептов. Концепты КОНФЛИКТ и ДВИЖЕНИЕ как наиболее прототипические для экономико-правовой терминологии были проанализированы с помощью метафорических фреймов. Отмеченные концепты представлены как трансинтегративные и полиинтегративные для данных терминосистем.

**Ключевые слова:** рекуррентные концепты, экономико-правовое пространство, детерминированность, кореферентность, фрейм, интерреляция, трансинтегративность, полиинтегративность.

The article focuses on the problem of profiling of the recurrent concepts in economic-and-law environment. Among the most significant constructs of the mentioned concepts gender, historical background, mobility, determination and coreference were found out. Different types of determination were established. Concepts CONFLICT and MOVEMENT as the most prototypical for economic-and-law terminology were analyzed through various metaphoric frames. The mentioned concepts were presented as trans-integrative and poly-integrative ones.

**Key words:** recurrent concepts, economic-and-law environment, determination, coreference, frame, interrelation, trans-integration, poly-integration.

Любая терминологическая система характеризуется наличием рекуррентных концептов, которые обладают своей уникальной спецификой. В данной работе предпринята попытка выявить характерные особенности моделирования таких концептов в экономико-правовом пространстве. Среди наиболее значимых конститuentов правовых концептов были выявлены *гендер, историзм, кореферентность, мобильность и детерминированность*. Остановимся подробнее на кореферентности правовых концептов. Под *кореферентностью* в нашем исследовании понимается взаимообусловленность терминологических концептов. Многие правовые концепты взаимодействуют и находятся в тесной фреймовой связи. Так, концепт *преступление* предполагает концепт *наказание*, хотя между ними нет жесткой детерминации, в реальности некоторые преступления остаются безнаказанными, хотя в законе и существует предписываемая мера наказания. Устойчивая фреймовая связь концептов *crime / punishment* проявляется в проецировании базовых признаков правового концепта *crime* на правовой концепт *punishment* (см. Данилов К.В. 2005: 115-118). Среди выделенных К. В. Даниловым 16 признаков концепта *crime* наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие: обстоятельство деяния, введение в заблуждение, правовая защита, противоправная выгода, злой умысел, необходимость судебного приговора, отличие преступления от деликта, количество объектов преступления, количество субъектов преступления, необходимость доказательства, общественная опасность, нарушение закона. Почти все они коррелируют с базовыми признаками правового концепта *punishment*, а именно в части, касающейся обстоятельств преступления, необходимости наказания, характеристик субъекта и объекта преступления. Доминирующим признаком, являющимся общим для указанных концептов, является преступное действие или бездействие. Различаются данные концепты в субъектно-объектной интерпретации. Субъект преступления концепта *crime* в концепте *punishment* является объектом наказания, а субъектом наказания здесь является само государство. Не менее важным представляется и анализ периферийных признаков заявленных концептов. Например, конкретизация субъекта преступления включает в себя диапазон следующих признаков: а) пол (*harassement*); б) возраст (*juvenile delinquency*); в) личностные характеристики (*insanity, hot-blood*); г) социальный и профессиональный статус (*white-collar crimes*).

**Кореферентность** правовых концептов подтверждается на нескольких уровнях фреймовой структуры. Отметим выявленные в ходе данного исследования типы кореференции правовых концептов: 1) интереляция, 2) каузальность (а) с регулярной детерминированной зависимостью; б) с нерегулярной условной зависимостью), 3) агентивно- каузальная вариативность. Самым простым для понимания и наиболее частотным типом кореферентности правовых концептов является интереляция (внутрисистемная предопределенность). В терминах логики схематично ее можно представить в следующем виде: «Если существует А, то существует и

Б». Например: *victim*→ *criminal*; *Jury*→ *verdict*, *plaintiff* → *defendant*. Следует также отметить, что обратная зависимость «Если есть Б, то есть и А» не является обязательной. Например, в интерелеяции *victim*→ *criminal*, обратная зависимость *criminal* → *victim* не показана, так как в англо-американском праве есть ряд преступлений без жертвы, например: *gambling*, *pornography*, *drug abuse*. **Каузальность** (причинно-следственная обусловленность): «Б – есть следствие А» – отличительная черта правовых концептов. Например, *damage*→ *sue*; *crime*→ *punishment*; *arrest* → *detention*; *sentence* → *imprisonment*. Выявленные нами подтипы каузальности иллюстрируют следующие примеры. Каузальность с регулярной детерминированной зависимостью – *burglary* – *burgled*, *theft*→ *thief*; *trial* → *charged*; *harrassment* → *abused*, *robber* → *robed*, *probation*→ *probationary* → *probationer* (условное освобождение преступника, условный приговор, условно осужденный преступник).

Каузальность с нерегулярной условной зависимостью – *search* → *arrest*, *divorce* → *alimony*, *trial*→ *acquisition*; *assault* → *battery*, *heritage*→ *patrimony* (имущество, наследуемое по отцовской линии), *lawyer* → *ambulance chasing* (навязывание адвокатом услуг пострадавшим от несчастных случаев).

Особый интерес представляют примеры агентивно-каузальной вариативности в правовой концептосфере. Для правовой терминологии концепт *агенса* имеет важнейшее значение. Он является отправным во фрейме «агентивная каузация» и ключевым в любом событийном фрейме. Проведенный анализ событийных фреймов правовой концептосферы свидетельствует о значимости агентивного комплекса в структуре фрейма, а агентивно-каузальная вариативность является системообразующим фактором в правовой терминосистеме. Например, *briber* имеет два значения в терминологии: 1) лицо, дающее взятку, взяткодатель и 2) лицо, берущее взятку. От выбора значения зависит юридическая интерпретация события, характер наказания, ориентир– лицо, выполняющее действие или лицо, на которое направлено действие. Таким образом, реципиент (лицо, на которое направлено действие) становится участником преступления .

Гендерный дисбаланс современной политической, экономической и социальной жизни находит свое отражение в терминах, где сема «половая принадлежность» актуализирована и выдвинута на первый план. Так, в терминах *domestic violence*, *white slave trafficking*, *discrimination*, *abduction*, *protection of female workers*, *stalking* (преследование), *spousal murder* – женщина чаще рассматривается как объект преступления, жертва насилия. Многие правовые понятия и концепты, отражающие и фиксирующие правовую действительность, получают полное осмысление только с позиции гендерного фактора. Наглядным в этом отношении является концепт *parentage* , в структуре которого выделяют концептуальный признак “*fathers versus mothers*” и субконцепты *motherhood* и *fatherhood* [Волгина 2006: 123]. Анализ правовой материи свидетельствует о необходимости рассмотрения гендерного характера биологического и социального родительства. Различное отношение к женщине-матери, ее роли в семье и в воспитании

детей, доминирующее в разные исторические эпохи, нанесли отпечаток на формирование многих терминов, объективирующих концепт *parentage*. Даже гендерно немаркированные термины при ближайшем изучении имеют отсылку на гендер. Например, *age of retirement, alimony, equal pay, equal employment* в когнитивном аспекте являются «гендерно чувствительными», так как предполагают различную интерпретацию в отношении пола.

На протяжении веков доминировала доктрина о том, что “*law designed largely by men and for men*”. В настоящее время ситуация начинает преломляться. Гендер рассматривается в трех проекциях: биологической, культурной (символической) и социальной, при чем последняя приобретает все большую значимость [Mac Connel- Ginet, 1984].

Важной особенностью правовых терминов является мобильность понятийного аппарата права, ее диффузность и вариативность. По справедливому замечанию Э.Леви «правовое мышление имеет собственную логику. Его структура позволяет наполнять конкретным смыслом неопределенности, стимулирует к видению новых различий и аналогий... Закон всегда имеет принудительную силу. Важно, что таким образом постоянно корректируется диапазон сомнений... Слова изменяются, чтобы вместить тот смысл, который в них вкладывает общество» [Леви :114].

Опыт показывает, что морально-нравственные максимы варьируются в социуме, вовлеченном в историческую креацию правовой материи. Смена исторической экономико- социальной парадигмы неизбежно вносит коррективы в правовые концепты, меняя, расширяя или элиминируя семантическую наполняемость последних. До середины 19 века женщины в Америке были лишены права собственности, не могли самостоятельно заключать сделки и договоры, не имели возможности избирать и быть избранными. Право голоса женщины получили лишь в 20 веке, что получило свое отражение в термине *woman suffrage*. Женщина получила право сама решать свою судьбу, в результате многие штаты ввели законы, разрешающие судебный развод. Термин *divorce* стал коррелировать с терминами *legitimate child, alimony, heritage, parents' responsibilities* и др.. Новый закон о разводе прежде всего укреплял статус человека, регламентировал его отношения с собственностью. «Ясные и четкие правила давали человеку уверенность, что его дети являются законнорожденными, что жена унаследует собственность мужа и т.д.» [Фридман 1993: 45]. Термин *adulter* претерпел изменения, появились его производные – *adulterer* и *adulteress*. Стирание исторических граней между грехом и преступлением (как в случае с адюльтером), социальная толерантность, движение феминисток, общая гуманизация социума детерминировали многие правовые концепты, среди которых: *surrogate mother, forum shopping, excessive cruelty, excessive punishment, Abortion Act, absolute divorce, blue sky laws, open prisons, Miranda warning*. Менялись и концептуальные признаки преступления. Так в разные периоды в Америке преступлением считалось владение золотом, употребление и производство спиртного, измена.

Правовая терминология английского языка несет в себе отпечаток многовековых юридических и философско-нравственных коллизий, возникавших в разные исторические периоды существования англосаксонского общества. Отдельные правовые концепты формировались еще на основе идей общего права (Common law). Например, концепт *immunity* связан прежде всего с концептом *sovereign immunity*, прописанным общим правом и гарантирующим защиту монарха от правовых споров и притязаний. Это была своеобразная юридическая индульгенция действиям монаршей особы: “*The king can do no wrong*”. Исторический «флер» имеют и следующие термины - *Prohibition, speakeasy, special licence*. *Prohibition – the period from 1920 to 1933 in the US when it was illegal to make or sell drinks; speakeasy – a place for going to buy and drink alcohol illegally; bootleg – to make, carry or sell alcoholic drink; special licence – an official permission given by the Church of England for a marriage at a time or place not usually allowed* [Longman Dictionary of English Language and Culture, 2005: 1105,1337, 1105,1337].

Анализ рекуррентных концептов (в данном случае концептов ДВИЖЕНИЕ и КОНФЛИКТ) в исследуемых терминосистемах позволяет говорить о существовании следующих концептуальных метафор: Conflict-War, Conflict- Competition, Conflict - Game, Conflict– Challenge .

Метафора Conflict– Challenge представлена обилием экзистенциальных контрастивных множеств уже в самой экономической теории. Например, конфликт спроса и предложения (supply and demand); растущих потребностей и ограниченности ресурсов (needs and scarcity of resources); конфликт общественного блага и личной выгоды (public good and private profit); сменяющиеся циклы спада и роста производства (recession and boom); потери и прибыль (losses and profit). Концепт CONFLICT в метафорической паре conflict – challenge актуализирует семы «столкновение» и «источник дальнейшего движения».

Метафора Conflict – War нашла выражение в целом комплексе фреймовых векторов, сложившихся в экономической терминологии английского языка. Не случайно многие ситуации в экономике описываются как состояние войны: credit war, textile war, price war, brand war. Анализ фактического материала позволил выделить фрейм “**war- intervention**” (intervention currency, labour piracy). Слотами данного фрейма являются: “**war – panic**” (panic – a serie of unexpected cash withdrawals from a bank caused by a sudden decline); “**war – hunting**” (head-hunting, deadhead – бесперспективный сотрудник, dead market - вялый рынок), “**war – risk**” (wildcat venture); “**war – destruction**” (collapse of investment, collapse of prices, economic injury – ущемление в экономических правах, injury – ущерб, losses – потери, убытки). Коррелируют с данным слотом и термины, относящиеся к лексико-семантической группе **war consequences** (последствия войны). Среди таких терминов выделяем – invalid account, raid, shelter, salvation, losses. Многие экономические термины, имплицитующие концепт CONFLICT- WAR, в



своём семном составе имеют следующие интегральные и дифференциальные семы: «опасность», «непредсказуемость», «потери», «борьба».

Метафора Conflict- Competition лежит в основе многих терминосочетаний сферы экономики. Конкуренция, конкурентная борьба – основа любой рыночной экономики. Все экономические субъекты – участники борьбы за рынок потребителей – либо market leaders (companies with the biggest market share -лидеры рынка), либо market challengers – the second biggest company in the industry), либо market followers ( one of many smaller companies - следующие за лидером). И, конечно, конкурентная борьба предполагает наличие конкурентов (competitors) и соперников (rivals). Конкурирующими видами и формами экономической деятельности являются также: monopoly, monopsony, oligopoly, duopoly (дуополия, рынок, где главенствуют только два продавца товара или услуг, монополия двух конкурирующих компаний), duopsony(дуопсония, рынок, где только два покупателя определенного товара), cartel. К видам конкуренции относятся: perfect competition, monopolistic competition.

Метафора “Conflict- Game” также получила свое развитие в экономической терминосистеме. Тема игры перекликается с темой соревновательности и стремлением одержать победу. Для данного фрейма актуальны семы «опасность», «азарт», «риск»: races, gamble.

Разнообразие моделей и направлений метафоризации на базе концепта CONFLICT в правовой и экономической терминологиях английского языка свидетельствует о значимости и полиинтегративности данного концепта и необходимости его дальнейшего изучения. Концепт CONFLICT является «сквозным» для данных терминологий, однако при определенном сходстве набора признаков в структуре данного концепта (war, competition, game, danger, risk), ценностная составляющая его в различных терминологиях варьируется. Так, для экономической терминологии конфликт – это, прежде всего, источник поступательного движения, стремление к расширению, увеличению доли прибыли. В правовой терминологии конфликт – это толчок для поиска истины и справедливости.

Концепт « *движение* » является инвариантным прототипическим концептом в исследуемых терминологиях, опорными вариантами которого являются концепты «реальное перемещение в пространстве»/ «ментальное перемещение», « перемещение во времени», «движение поступательное» / «движение регрессивное», «движение относительно других объектов реального и виртуального миров». Любопытно, что данный концепт объективируется не только с помощью глаголов, но и существительных-девербативов и причастий. Существительные- девербативы образованы от глаголов и сохраняют содержательные характеристики глаголов. На когнитивном уровне здесь наблюдается совмещение фреймов «субстантивность» (соотносимость с существительными) и «процессуальность» (соотносимость с глаголами). Среди наиболее ярких примеров: *run, move, act, put, pull, push, close, cover, build, call*. Большинство девербативов в своей семантике восходят к производному глаголу.

Например: *cover* – уплата, покрытие, страховка от англ. *cover* – обеспечивать денежное покрытие, страховать; *crash* – авария, крах, банкротство – от англ. *to crash* – сталкиваться, рушиться (сема разрушения). В данных случаях происходит концептуальный сдвиг, в результате которого имеет место перераспределение сем в семеме девербатива. Анализ выявил следующие модели концептуально-семантического сдвига: 1) **действие – объект** (неодушевленный), на который направлено действие (*chose* (от англ. *choose/chose*) – юр. движимое имущество, любое имущество, исключая денежную собственность, сравним также: *chose in action* – движимое имущество, на которое имеет право, но еще не владеет им его собственник; *chose in possession* – вещное имущественное право; 2) **действие – результат действия** (*overrun* – перерасходовать, *overrun* – перерасход; *carry* – приносить доход – *carry* – стоимость финансирования срочной позиции; *return* – возмещать, возвращать – *return* – возмещение, оборот, доход ); 3) **действие – субъект, агенс/ пациенс данного действия** (*convict* – осуждать – *convict* – осужденный; *judge* – судить – *judge* – судья, *suspect* – подозревать – *suspect* – подозреваемый). Отметим, что последняя модель наиболее продуктивна в правовой терминологии.

Показательным в этом плане является термин *move*, который претерпел любопытные семантические трансформации в терминологии. Словарь дает следующие значения данного термина -1) продавать(ся); 2) иметь спрос; 3) изменяться. Архисема данного термина «двигать, перемещать» закрепилась в качестве интегральной во многих терминологических сочетаниях с указанным компонентом, а также в его дериватах. Сравним: *movables* (движимое имущество), *fast movers* (быстро продающиеся товары), *slow movers* (залежалый товар), *to move the house* (вносить вопрос на обсуждение палаты), *top mover* (ходовой товар). Модель данного концептуально-семантического сдвига – «действие → объект действия»: двигать/продавать → то, что продается. На лицо еще и несоответствие логико-грамматическому содержанию, закрепленному в бытовом узусе как содержание «деятеля» за суффиксом –er. В данном случае *mover* – не тот кто делает (двигатель), а объект, претерпевающий данное действие (движимое).

В юридической терминологии сема «физическое движение, движение как изменение пространственного положения» вытеснена семой «изменение правового состояния» - *legal moves* (правовой иск), *drop legal moves* (прекратить правовой иск). В значении последних терминов актуализована дифференциальная сема «движение как поступок». Анализ показывает, что концепт «движение» в юридической и экономической терминологиях также сопряжен с фреймом «движение – разрушение». Рассмотрим ряд примеров, иллюстрирующих данное положение. Глагол *strike* имеет архисему «движение» и семы «ударять», «наносить удар». В терминологии интегральная сема «разрушение» нивелируется, а сема «завершение действия» получает нетривиальное развитие в терминах: *to strike a bargain* (заключать контракт), *strike a jury* (сформировать состав присяжных), *strike the balance* (подводить баланс). Глагол *break* передает значения «разрушать»,

«нарушать», «совершать побег» и развивает значение «совершать противоправный акт» в следующих терминах: *shopbreak*, *break the prison*, *break the law*, *break down the witness* (опровергнуть или опорочить свидетельские показания). Концепт **движение**, вербализованный одними и теми же лексемами или их производными, мотивированными основой, может профилировать как положительную, так и отрицательную коннотацию. Например, *lift an arrest* (снимать арест) – положительная коннотация, *shoplifting* (магазинная кража) – негативная коннотация.

Как уже отмечалось нами ранее, движение в экономической терминологии ассоциировано с развитием, ростом прибыли и увеличением доходности. Позиционирование объекта в вертикальной плоскости оси координат манифестируется оппозиционными парами: *decrease/increase*, *boost/recession*, *up/down*.

Таким образом, проанализировать структуру и сущность конкретного концепта возможно лишь на базе когнитивного анализа, включающего исследование системных значений и лексических единиц, вербализующих соответствующий концепт. Необходимо отметить, что концепты, существующие в профессиональной терминологии, имеют ряд отличий от бытовых лингвокультурологических концептов. Прежде всего терминологические концепты отличаются **трансинтегративностью** и **полиинтегративностью**. Трансинтегративность – это интегративность, проходящая через весь процесс кристаллизации терминологического значения. Полиинтегративность – интегративность, стремящаяся к охвату как можно большего количества внутрипредметных связей. Проиллюстрируем данное положение. Так, в терминосистеме уголовного права, концепт “*violation of law*” является базовым и складывается из значений таких опорных концептов как “*crime against person*”, “*crime against state*”, “*crime against justice*”, “*crime against religion*”, “*crime against property*”, “*crime against security*”, “*crime against morality*”, но фреймы, субфреймы и слоты, заполняющие данные концепты обладают интегративным (трансинтегративным) взаимопроникновением и взаимовлиянием.

Например, слот “*assassination*” (убийство по политическим мотивам) относится и к фрейму «преступление против личности» / “*crime against person*” и к фрейму «преступление против государства» / “*crime against state*” (если речь идет об убийстве первых лиц страны – президента, губернатора и др.), и к фрейму «преступление против нравственности» / “*crime against morality*” (так как любое убийство есть аморальное действие). В случае, если убийство первого лица произошло в стране с нестабильной политической ситуацией, это может повлечь ряд волнений и насильственных действий, что нанесет урон безопасности страны, следовательно, слот “*assassination*” может быть интегрирован и во фрейм “*crime against security*”.

В анализе таких терминов, как *arson*, *trespassing*, *burglary*, *fraud* важными моментами являются объекты преступления (поджог частного строения и поджог административного здания по – разному интерпретируются законом), субъект преступления (важно против кого направлено преступление), размер

ущерба и др.. Таким образом, можно утверждать, что фреймовая структура терминологического концепта явление сложного полиинтегративного и трансинтегративного порядка. Типовые слоты как сущностные элементы структуры фрейма подвержены смысловой перегруппировке, само положение и наполнение слота может варьироваться внутри терминосистемы. На основе собственного проведенного анализа нами были выделены следующие типы изменения содержания слотов: а) изменение доминантных признаков слота; б) изменение рецессивных признаков слота; в) изменение агенсной направленности. Использование фреймового аппарата позволяет не только упорядочить терминосистему, но и предсказать место нового слота и спрогнозировать его наполняемость, так как фрейм можно представить «в виде своеобразной таблицы, верхние ячейки которой заполнены заранее, а нижние пусты и заполняются тогда, когда фрейм-сетка набрасывается на текст и из него извлекается понятийная информация» [Уткина 1988: 9].

Перспективы использования методов фреймового анализа для исследования организации терминосистем очевидны. Строгая иерархия фреймов сходна с организацией семантических полей, так как каждый фрейм структурно и концептуально связан с вышестоящим и нижестоящим фреймами, что позволяет вывести нижестоящий фрейм из вышестоящего. На наш взгляд такая взаимообусловленность и взаимозависимость разноуровневых структур характерна именно для научной концептосферы экономики и права, получившей свое языковое выражение в форме терминов конкретной научной деятельности.

Таким образом, моделирование рекуррентных концептов экономико-правового пространства сложный многомерный процесс, позволяющий не только раскрыть значение и место конкретной терминологической единицы, но и с определенной долей уверенности прогнозировать появление новых.

#### ***Список использованной литературы:***

1. Данилов К.В. Англо-американские правовые концепты CRIME и PUNISHMENT в лингво-культурном освещении.- Саратов: Изд-во «Научная книга», 2005.
2. Громова И.А. Когнитивные аспекты юридического термина (на материале английской юридической терминологии)// Когнитивно-прагматические особенности лингвистического исследования: сб. научных трудов Калининградского ун-та.- Калининград, 1995, с. 62-69.
3. Волгина Е. В. Гендерный фактор формирования англо-американской правовой терминологии. Диссертация канд. Филолог. Наук.- Саратов, 2006.
4. Mac Connel- Ginet Sexist language in Discourse// Discourses in Reading and Linguistics edited by Sheila J. White and Virginia Teller; Annals of the New York Academy of Science. Vol. 433: The NY Academy of Science.- NY, 1984.
5. Леви Э. Введение в правовое мышление.- М., 1995.
6. Фридман Л. Введение в американское право.- М.-изд. Группа «Прогресс», 1993.
7. Longman Dictionary of English Language and Culture. Longman. New Edition. Edinburgh Gate, Harlow, 2005.

Уткина Ю.Э. Лексико-семантическое моделирование английской терминосистемы «очистка природных и сточных вол» и вопросы разработки англо-русского словаря отрасли: Автореф. Диссерт. Канд. Филол. Наук.- Ленинград, 1988

**К.В. Усанова**

*Саратовский социально-экономический институт  
(филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова*

**УДК: 81-811.111**

## **ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЭПИСТОЛЯРНОМ ДИСКУРСЕ**

С позиции лингвокогнитивного подхода рассматривается феномен эмоционального интеллекта. В качестве исследовательской задачи автором определяется выявление и анализ языковых средств, репрезентирующих в дружеском эпистолярном дискурсе непосредственную корреляцию рационального и эмоционального аспектов личности представителя творческой интеллигенции.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, эмотивная валентность, творческая интеллигенция, эпистолярный дискурс, письменная коммуникация.

The article, from a linguo-cognitive standpoint, concerns the phenomenon of emotional intellect. The author aims to identify and analyze, in semiformal epistolary discourse, the linguistic means that represent a direct correlation between the rational and emotional aspects of the object of research, belonging to a group of artistic intellectuals.

**Key words:** emotional intellect, emotive valency, artistic intellectuals, epistolary discourse, written communication.

Современные процессы интенсификации межличностных и межкультурных контактов детерминируют антропоцентрический фокус лингвистических исследований и способствуют интерпретации уже изученных понятий и явлений в новом ключе. Данные процессы также обусловлены как тесным взаимодействием смежных наук, так и развитием новых отраслей лингвистической науки. В частности, отметим исследования в русле эмотивной лингвистики, терминологический аппарат которой включает такие базовые понятия, как эмоциональный интеллект, эмоциональная грамотность, эмоциональный ум, эмоциональная память, эмоционально окрашенное восприятие, эмотивная компетентность, эмотивная валентность и др. По мнению В.И. Шаховского, развитие различных областей языкознания, как то аксиологическая, гендерная, коммуникативная лингвистика и т.д. показывает, что ни одно из этих направлений не может обойтись без знаний об эмотивных аспектах языковых, речевых и текстовых единиц [Шаховский 2013].

В настоящее время особый интерес приобретает изучение эпистолярного наследия представителей творческой интеллигенции, т.к. письма рассматриваются как отражение духовной культуры отдельного

индивидуума и социума в целом. Центром изучения особенностей эпистолярных текстов становится языковая личность автора, которая получает наибольшее отражение именно в жанре дружеской переписки. Подобный интерес определяется тем, что дружеские письма приближены к ситуации непосредственного непринужденного общения, что позволяет интерпретировать не только творческий, но и эмоциональный интеллект личности.

Отмечается, что независимо от индивидуальности дружеские отношения детерминированы формами человеческой общности, например, пространственной близостью или, что важно, совместной деятельностью и принадлежностью к определенной группе. Так, большинство предпочитает дружить с людьми одного возраста, пола, социального положения, в целом с людьми «своего круга». Тем не менее, центральное место в дружеских отношениях занимают эмоционально-экспрессивные ценности: понимание друг друга, общность эмоциональной реакции, общность значимых переживаний [Кон 1989].

В настоящем исследовании в фокусе внимания находятся дружеские отношения Макса Фриша с одной стороны как представителя творческой интеллигенции Швейцарии XX века, с другой – как представителя старшего поколения с его друзьями-коллегами по творческому цеху, что определяет высокую степень эмоционально-экспрессивного отношения. Зрелая дружба, как правило, проверена временем и закалена в условиях жизненных трудностей, что определяет ее как несомненную ценность. Откровение и духовное очищение не предусмотрено заранее в дружеском общении, будь то устная беседа или обращение к другу в письме.

Дружеский эпистолярный дискурс понимается как письменное речевое коммуникативное действие определенного субъекта по отношению к адресату согласно национальной эпистолярной традиции, детерминированное рядом экстралингвистических факторов в момент его создания, а именно индивидуальной ментальностью личности адресанта, степенью дружеского контакта, пространственно-временными характеристиками. См. также [Семухина 2011]. Учитывая национальную специфику немецкоязычного лингвосоциума, отметим, что под указанным типом дискурса понимается форма письменной межличностной коммуникации, основанная на взаимной привязанности, духовной близости, общности интересов и допущении в личное пространство («я – друг»). Наряду с этим, однако, дружеский эпистолярный дискурс подразумевает социальные отношения иерархического плана («я – коллега/друг»). В соответствии со сказанным выделены подвиды дружеского эпистолярного дискурса: интимно-дружеский (обращение на «ты») и условно-дружеский (обращение на «Вы»).

В процессе лингвистического анализа выявляются некоторые характерные черты языка и речевого поведения, свойственные интеллигенции как социальному слою. Так, выделяют два класса лингвистических и социокультурных характеристик, специфичных для

социального слоя интеллигенции, а именно: 1) особенности в наборе языковых единиц (фонетических и лексико-семантических); 2) особенности в речевом поведении представителей интеллигенции [Крысин 2001].

Наряду с умственными способностями (IQ - Intelligence Quotient), высокий уровень которых присущ представителям творческой интеллигенции, все большее значение приобретает так называемый эмоциональный интеллект (EQ - Emotion Quotient), обозначающий способность человека понимать и контролировать свои эмоции, а также эмоции окружающих. Согласно данной теории, быть эмоционально интеллигентным человеком – это значит владеть рядом индивидуально значимых компетенций, как то:

1. Знание своих эмоций. Самоосознание — распознавание какого-либо чувства, когда оно возникает.

2. Управление эмоциями. Умение справляться с чувствами, чтобы они не выходили за подобающие рамки, — это способность, которая основывается на самосознании.

3. Мотивация для самого себя. Приведение эмоций в порядок ради достижения цели необходимо для сосредоточения внимания, для самомотивации и владения собой и для того, чтобы быть способным к созиданию. Самоконтроль над эмоциями лежит в основе всяческих достижений.

4. Распознавание эмоций в других людях. Эмпатия, еще одна способность, опирающаяся на эмоциональное самоосознание, является основным «человеческим даром».

5. Поддержание взаимоотношений. Искусство поддерживать взаимоотношения по большей части заключается в умелом обращении с чужими эмоциями [Гоулман 2009].

Взаимосвязь рациональности и эмоциональности/эмотивности объясняется, по мнению Даниэля Гоулмана, основоположника теории эмоционального интеллекта тем, что постоянный показатель изменения в соотношении рационального и эмоционального контроля над умом всегда присутствует: чем сильнее чувство, тем больше преобладает эмоциональный ум и тем меньше влияния оказывает ум рациональный. Разделение на «эмоциональное» и «рациональное» примерно соответствует принятому на бытовом уровне разграничению между «сердцем» и «головой». Понимание правильности чего-то «сердцем» означает более глубокую убежденность в сравнении с полаганием правильности того же в результате работы рационального ума. Обычно существует некое равновесие между эмоциональным и рациональным умами, когда эмоции питают и воодушевляют действия рационального ума, а рациональный ум облагораживает и в некоторых случаях запрещает проявление эмоций.

Рассмотрим механизм вербализации эмоционального интеллекта на примере текста условно-дружеского письма Макса Фриша, адресованное швейцарскому писателю Людвигу Холю, с которым Макс Фриш познакомился в годы Второй мировой войны.

28.02.1953

Lieber Ludwig Hohl!

*Dein Brief macht mich verlegen und freut mich - wie mich schon die Eckstein-Begegnung gefreut hat. Einen nicht eben meisterhaften (darum vielleicht verständlichen und nützlichen) Brief, den ich der Leih-Kommission schrieb, lege ich Dir bei. Ärgere Dich nicht daran! ... Daß Du, wie mir scheint, das Tagebuch überschätzt, ist nicht der Grund, warum ich mich freue über unser Du, das mir übrigens von Herzen selbstverständlich ist, dabei ungewohnt, anders als die Menge jener Duzungen, die sich leider auf Schritt und Tritt ergeben, die ich hinnehme, um ja nicht »arrogant« zu sein; wo Leute sich überhaupt nicht begegnen, merken sie ja meistens auch nicht die Distanz, dann ist das Du die angemessene Form perfekter Beziehungslosigkeit. - Es ist einfach sehr schade, daß Du nicht in unserem Städtchen lebst, öfter auftauchst; im Bewußtsein, daß unser Gespräch nur kurz sein wird, habe ich immer eine Scheu, es bis zum Streiten kommen zu lassen; darin, empfinde ich, ist noch etwas Unwirkliches an unsrer Begegnung (vielleicht das, was Dich nachher etwas unsicher macht?). Don Juan beschäftigt mich weiter, obschon das Stück zu Ende geschrieben und im April auf den Bühnen zu besichtigen ist; ich sollte (und wollte) ein paar «Notizen» dazu schreiben; das Beste, was bei diesem Krampf bisher gewonnen worden ist: daß ich Dich neuerdings und aufs Frischeste um Deine Prosa beneide!*

*Auf Wiedersehen hoffentlich in Bälde*

*sehr herzlich dein*

*Frisch*

В начале абзаца Макс Фриш комментирует чувство смущения и радости от полученного письма от своего коллеги и друга. В русле лингвокогнитивного подхода данный факт обладает положительной эмотивной валентностью, т.к. эксплицитно вербализуется, прежде всего, на лексическом уровне:

*Dein Brief macht mich **verlegen** und **freut mich** - wie mich schon die Eckstein-Begegnung gefreut hat. //Твое письмо **смущает** и **радует** меня столь же, как и встреча с Экуштайном.*

Степень эмоции *радости* доступна для понимания только непосредственным коммуникантам, что имплицитно подтверждается сравнением данной эмоции с таковой же во время встречи с общим коллегой актером театра Фолькером Экуштайном.

Выявляемая нами эмоция прослеживается и в дальнейшем тексте письма:

*Daß Du, wie mir scheint, das Tagebuch überschätzt, ist nicht der Grund, warum ich **mich freue** über unser Du, das mir übrigens von Herzen selbstverständlich ist...// То, что, как мне кажется, ты переоцениваешь дневник не является истинной причиной **моей радости** по поводу нашего общения «на ты», что разумеется идет от сердца...*

Употребление лексических единиц, обладающих эмотивной семантикой, репрезентирует самосознание автора – способность идентификации, понимания и признания собственных эмоций.



Эмпатия как неотъемлемая составляющая эмоционального интеллекта прослеживается в следующем высказывании писателя:

*Einen nicht eben meisterhaften (darum vielleicht verständlichen und nützlichen) Brief, den ich der Leih-Kommission schrieb, lege ich Dir bei. **Ärgere Dich nicht daran!** ...// Прилагаю письмо, написанное мной для комиссии по займам, составленное далеко не искусно (возможно поэтому понятно и целесообразно). **Не сердись** по этому поводу!..*

Потенциальное распознавание и предотвращение эмоции гнева адресата репрезентируется эксплицитно на уровне соответствующей лексики «*ärgere dich nicht*» и повелительного наклонения глагола, а также усиливается имплицитно на уровне параграфемики – пунктуационного оформления высказывания: восклицательный знак и многоточие в конце предложения.

В следующей стержневой фразе абзаца письма эксплицитно отражено *сожаление* Макса Фриша по поводу того, что его коллега не проживает в Цюрихе, что обуславливает непродолжительность общения.

*Es ist einfach **sehr schade**, daß Du nicht in unserem Städtchen lebst, öfter auftauchst..//**Очень жаль**, что ты не проживаешь в нашем городке, а только лишь частенько появляешься...*

Отрицательная эмотивная валентность объекта высказывания, а именно, негативное отношение к непостоянному общению, прослеживается на лексическом уровне в следующем:

*...im Bewußtsein, daß unser Gespräch nur kurz sein wird, habe ich immer **eine Scheu**, es bis zum Streiten kommen zu lassen; darin, empfinde ich, ist noch etwas Unwirkliches an unsrer Begegnung (vielleicht das, was Dich nachher etwas **unsicher macht?**).... //...зная, что наша беседа будет непродолжительной, я всегда **опасаюсь** возможного спора; я чувствую, в нашей внезапной встрече есть что-то нереальное (возможно то, что придает тебе впоследствии некоторой **неуверенности?**)*

Поддержание взаимоотношений как составляющего эмоционального интеллекта адресанта репрезентируется эксплицитно в этикетных формулах оформления условно-дружеского письма, в частности:

*Auf Wiedersehen hoffentlich in Bälde - sehr herzlich - dein Frisch//В надежде на скорую встречу - искренне - твой Фриш.*

Самоконтроль адресанта в проявлении эмоций прослеживается в эффективном использовании письменного канала коммуникации: стиль и динамичность изложения, сложный синтаксический строй предложений, многообразие параграфемных средств для рационального членения высказываний.

Таким образом, эмоциональный интеллект адресанта вербализуется посредством эксплицитной или имплицитной информации. Письмо же выполняет не столько информативную функцию, сколько эмотивно-оценочную, что в содержательном плане выражено, прежде всего, рациональном использовании письменного канала коммуникации. Для адресанта первостепенным выступает не событийная значимость описания, а

собственная сопричастность к действительности.

#### **Список использованной литературы:**

- Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / Науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. ред. проф. Н. Н. Панченко, редкол.: Я. А. Волкова, А. А. Штеба, Н. И. Коробкина. — Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. — 450 с.
- Кон, И.С. "Дружба (этико-психологический очерк)", 3-е изд., М., Политиздат, 1989.
- Семухина, Е.А. Лингвосемиотика в исследовании концептуальных структур//Когнитивные исследования языка. — Тамбов: ООО «РАЛК», 2011. – С. 205-211.
- Крысин, Л. П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. – М., 2001. - №1. - С. 90-106.
- Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478, [2] с.

**Т.В. Харламова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.111'42**

### **РАЗВЕНЧАНИЕ МИФОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИА-ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ)**

В данной статье исследуются процессы мифологизации и демифологизации политического медиа-дискурса в современной британской прессе за период 2014-2015 гг. Исследование основывается на анализе технологических и национальных мифов о России, которые развенчиваются в британских СМИ. Особое внимание уделяется роли мифологем в создании образа России, а также выявлению языковых средств развенчания мифов.

**Ключевые слова:** дискурс масс-медиа, политический дискурс, миф, мифологема, дискурс-анализ

The articles deals with the processes of mythologization and demythologization of political media discourse in contemporary British press (2014-2015). The research is based on the analysis of technological and national myths about Russia which are dispelled by the British media. The focus is on the role of mythologemes in shaping the image of Russia and linguistic means of myth debunking.

**Key words:** mass media discourse, political discourse, myth, mythologeme, discourse analysis

Политический медиа-дискурс – это пространство, открытое для воздействия различного рода, в том числе для манипулирования общественным сознанием. Среди средств манипулирования миф занимает особое место. Современное дискурсивное пространство заполнено мифами разного рода, которые отражают стандартизированные упрощенные представления о действительности, событиях или людях.

«В обыденном представлении миф — это сказка, вымысел. Наши представления об окружающем мире носят мифологический характер, хотя мы сами этого не осознаем. (...) миф не просто посредник, некое передаточное звено между человеком и реальностью. Миф завладевает внутренним миром человека, программирует его. *Миф управляет*

человеком, помещая его в особую, мифологическую реальность» [Цуладзе 2003].

По мнению Г. Почепцова, миф «является целой конструкцией, в этом его принципиальная выгода, поскольку большое число нужных характеристик теперь будут всплывать автоматически. В случае подключения мифа уже нет необходимости порождать целые тексты, можно только намекать, подсказывая существенные характеристики, подводящие массовое сознание к тому или иному мифу» [Почепцов 2001: 106].

В данной статье ставится задача рассмотреть мифы о России, которые развенчиваются в британских средствах массовой информации, определить их роль в создании образа России, а также выявить языковые средства развенчания мифов.

Материалом для проведенного исследования послужили три британские газеты (электронные версии): *The Guardian* (185 статей), *The Telegraph* (100 статей) и *The Times* (123 статьи). Выбор данных изданий обусловлен их популярностью в британском обществе среди среднего и высшего классов. Ежемесячно онлайн-версии этих изданий посещают более трех миллионов человек. При формировании выборки были отобраны статьи из вышеуказанных изданий по гиперссылке «myth Russia» и «myth Putin» за период 2014-2015 гг. В результате дальнейшего анализа использовались только статьи общественно-политического характера о России, которые затрагивали вопросы ее внутренней и внешней политики и связанные с ней мифы.

В качестве метода исследования применялся метод дискурсивного анализа, который уделяет особое внимание тому, как структуры дискурса влияют на ментальные модели и восприятие конструируемой действительности. Данный метод позволил выявить существующие мифологемы о России, которыми оперируют в британском обществе.

Следует отметить, что в каждом обществе существует свой набор мифологем, который отражает стереотипы массового сознания данного конкретного общества. Кроме того, особенностью политического дискурса является идеологизация мифологем и превращение их в идеологемы, а именно средства идеологической ориентации и инструменты укрепления политических ценностей и смысловых ориентиров социума.

По мнению С.А. Питиной, в мифологеме реализуются два процесса: «мифологизация как создание наиболее семантически богатых, энергетичных и имеющих силу примера образов (первичная номинация мифологемы) и демифологизация (вторичная номинация) как разрушение стереотипов мифопоэтического мышления, утративших свою подъемную силу. (...) Мифологизация создает и закрепляет мифологемы, а демифологизация превращает их в обычные, соответствующие действительности концепты либо выводит их на уровень социальной мифологии, на котором мифологема приобретает статус идеологемы» [Питина 2002: 19].

При рассмотрении функционирования мифологем следует также упомянуть о том, что современное медиа-пространство – это территория

информационных войн, которые направлены на установление контроля над информационным пространством и механизмами принятия государственных решений [Фефелова 2003]. Мифологемы являются действенным механизмом воздействия на массовое сознание, обладающим суггестивным потенциалом, и поэтому широко используются для достижения информационного превосходства. Как справедливо замечает А.М. Цуладзе, «в информационной войне побеждает тот, кто сумеет навязать свою «картину мира» целевой аудитории. Но т.к. «картина мира» предстает в форме мифа, то, следовательно, в чей миф народ поверит, тот и выиграл» [Цуладзе 2003].

Проведенный анализ показал, что одной из задач современных британских СМИ является попытка развенчать мифы, которые создает Россия на внутри- и внешнеполитической арене.

Р.Т. Садуов при описании мифа указывает на то, что «в каждом мифе должен быть свой центральный герой, наделенный определенными положительными качествами, и враг, олицетворение ужаса и тьмы. Таким образом, миф - это двухполюсная система, черно-белый мир. В нем не допустимы краски и полутона. Миф должен быть прост и ясен. Чем проще формула, по которой действует миф, тем более он будет понятен и принят аудиторией. Причем герой и враг должны постоянно противостоять друг другу» [Садуов 2008: 96].

Основным героем российских мифов, по мнению британской прессы, является В.В. Путин, который, в российской интерпретации, противопоставлен западному влиянию, борется с терроризмом и однополярным миром: *Opened for one night only in honour of Putin's 62nd birthday on Tuesday, the exhibit reimagined his achievements as the 12 Labours of Hercules, beginning with the slaying of the Nemean lion – in this case, Putin strangling a bearded suicide bomber representing terrorism – and ending with the capture of the three-headed dog Cerberus, which symbolised the struggle with the United States and its “unipolar world”* (The Guardian, 6.10.2014).

В данной статье освещается выставка, проведенная в России к дню рождения В.В. Путина, где лидер государства предстает в образе Геракла, совершающего двенадцать подвигов. Как отмечают многие исследователи, в политическом мифе центральной фигурой является сверхчеловек, который может проявляться в разнообразных формах, в данном случае в форме супергероя. Кроме того, миф строится на образах, и это обеспечивает ему запоминаемость и узнаваемость.

Однако в британской прессе образ Путина-героя превращается в образ Путина-врага, которому противопоставлено западное либеральное общество: *Vladimir Putin may not be a god, but he is a superhero. That was the message at an exhibition of paintings depicting the Russian president as Hercules, held at a small Moscow gallery space on Monday* (The Guardian, 6.10.2014).

Как точно подмечает М.А. Кормилицына, «иногда при помощи иронии ведется скрытая полемика в основном с обобщенным субъектом или с всеобщим мнением о жизни общества (скорее, с той оценкой, которая внушается людям)» [Кормилицына 2011: 307]: в данном примере проявляется

ироничное отношение к идее о том, что глава государства «еще не Бог, но уже супергерой».

С именем В.В. Путина связывают разрушительные процессы, которые происходят в российском обществе (цензура Интернета, манипулирование общественным мнением в СМИ, искажение истории и т.п.). С помощью метафор создается определенное негативное воздействие не только на ментальном, но и на эмоциональном уровне: *Since the start of President Vladimir Putin's third term in 2012, the government has launched a crackdown on the internet in Russia, passing laws that give state supervisory bodies wide-ranging powers to regulate and block websites (The Guardian, 20.05.2015); Dubbed the "zombie box" by opposition-minded Russians, state-run TV is perhaps Putin's most valuable weapon, a tool for manipulating public opinion without even the pretence of objectivity (The Guardian, 31.07.2014).*

Проведенный анализ показал, что существует определенная модель развенчания мифа. А.М. Цуладзе пишет, что Р. Барт предлагает способ «похищения» мифа: для этого необходимо создать вторичный миф, в котором означаемым становится значение первичного мифа. «Сила вторичного мифа в том, что первичный миф рассматривается в нем как наблюдаемое извне наивное сознание». Иными словами, вторичный миф превращается в *сатиру* на первичный. Таким образом, «похищение» мифа позволяет вернуться к реальности, избавиться от очарования мифа. Однако это прозрение недолговечно и иллюзорно. Реальность постоянно ускользает от нас. Освободившись от одного мифа, человек открывается для другого» [Цуладзе 2003].

В ходе исследования были выявлены составляющие модели развенчания мифа:

- упоминание / ссылка на существующий (в России) миф (с помощью использования метафорических средств, средств образности, литературных аллюзий, цитации и др.);

- развенчание этого мифа (иронические комментарии, фактологическая информация, статистика, исторические факты, ссылка на авторитеты, маркеры разоблачения (*true, truth, credible, wrong, myth, propaganda, in reality*)), аксиологическая лексика, графические средства (кавычки, шрифт);

- итоговый посыл аудитории об обсуждаемом мифе (факультативная составляющая).

В проанализированном материале, как правило, развенчиваются технологические мифы (миф об объективности российских СМИ, миф об уничижительном отношении Запада к России, миф о соглашении о нераспространении НАТО на Восток, миф о восстановлении исторической справедливости и возвращении Крыма и др.), которые создаются для реализации текущих политических задач, и национальные мифы (миф о Второй мировой войне, миф о могуществе России).

Рассмотрим модель развенчания мифа о соглашении о нераспространении НАТО на Восток, который, по мнению британской стороны, активно создается русскими на протяжении длительного времени.

Ссылка на существующий миф (часто параллельно со средствами его развенчания) может появляться в заголовках, подзаголовках или в тексте самой статьи. Так, на страницах британской прессы часто встречаются заголовки и подзаголовки, в которых «ставится диагноз» мифологизированности российского сознания (*“Moscow’s account of Nato expansion is a case of false memory syndrome”, “Vladimir Putin is rewriting cold war history”, “Russia wasn’t tricked by the west about the expansion of Nato. This narrative is propaganda”, “Russia’s grievances today rest on a narrative of past betrayals, slights and humiliations. It’s time for a reality check”*), когда российская интерпретация событий, связанных с продвижением НАТО на Восток, воспринимается как случай проявления синдрома ложной памяти, переписывания истории, ложных обвинений, пропаганды, оторванности от реальности и т.п.

Описание российского мифа появляется и в самой статье, при этом используются эмоционально-экспрессивные средства (метафоры, аксиологическая лексика) для воссоздания эмоциональной реакции российской стороны на существующую проблему, а также прямая речь (в нижеследующих примерах речь М.С. Горбачева и В.В. Путина), которая демонстрирует отстраненность автора статьи от высказываемой точки зрения и полемичное отношение к ней: *In April 2009, Mikhail Gorbachev expressed his outrage at the way Russia had been hoodwinked by the west in the years following German unification in 1990. After all, he told the German tabloid Bild, the western powers had pledged that “Nato would not move a centimetre to the east”. The failure to honour this commitment had poisoned Russia’s post-cold war relations with the west. “They probably rubbed their hands, rejoicing at having played a trick on the Russians,” he said. The Russian president, Vladimir Putin, agrees. At the Munich security conference in 2007, he pointed to the threat posed by Nato’s expansion and asked: “What happened to the assurances our western partners made after the dissolution of the Warsaw Pact?” In March 2014 he repeated the accusation that “they [the west] have lied to us many times, made decisions behind our backs ... This has happened with Nato’s expansion to the east.” (The Guardian, 24.05.2015).*

Переходом от описания мифа, созданного российскими политиками, к созданию вторичного мифа, создаваемого британской стороной, являются маркеры разоблачения. Важным элементом развенчания мифа является разграничение мифологической и реальной действительности и формирование у читателя определенного отношения к двум вариантам конструируемого, и в том и другом случае, мира разными субъектами, создающими ту или иную «реальность». Для этого, как правило, используются маркеры разоблачения *in reality, an alternative reality, myth, myth-building* и т.п.: *Is there any truth in this charge? Did the Nato partners offer a binding commitment to abstain from expansion into eastern Europe, and then renege on it? (The Guardian, 24.05.2015); Creating an alternative reality, Putin casts Russia as a victim, not the aggressor that it is in Ukraine. In his attempt to carve out a zone of influence in Europe, he draws from the notion that*

*Russia was mistreated by the west in the aftermath of the cold war. There is much myth-building here, which doesn't mean the west didn't make mistakes (The Guardian, 5.02.2015).*

Для аргументации своей точки зрения авторы статей ссылаются на историков и исторические факты, например, о том, что Запад никогда не обещал не продвигать НАТО на Восток: *As the historian Mary Elise Sarotte has written, there simply never was a western promise not to enlarge Nato. Gorbachev accepted the terms of German reunification laid out by George Bush and Helmut Kohl because he desperately needed German financial assistance for the crumbling Soviet economy (The Guardian, 5.02.2015).*

Широко распространенным средством разоблачения мифа является тактика обвинения. В адрес создателя мифа выдвигаются различного рода обвинения, например, в одностороннем восприятии исторических событий, в использовании истории в качестве инструмента реализации своих политических амбиций и т.д. Признавая повсеместную человеческую слабость к приукрашиванию истории, автор подчеркивает, что тоталитарные режимы делают это, опираясь лишь на свою официальную версию исторических событий и пропаганду. Литературные аллюзии (в данном примере, на книгу Дж. Оруэлла «1984») усиливают эффект приводимых обвинений, рисуя в воображении читателя последствия проводимой Россией политики: *In any part of the world there is an understandable temptation to project the knowledge and emotions of today on to past events, and thus to rewrite history. But totalitarian regimes rely on official versions of history and propaganda to consolidate their very existence – something Orwell has well described. Putin knows that the way Russians relate to their own history is key to his political legitimacy (The Guardian, 5.02.2015).*

В завершении статей, как правило, звучит посыл аудитории о неоправданности существования мифа, предлагается рецепт решения обсуждаемой проблемы или высказывается ироничное, саркастическое отношение к мифу: *Just recently, the speaker of Russia's Duma said it should vote to condemn the "annexation" of East Germany by West Germany in 1990. In Putin's world – as in the old Soviet joke – the future is certain, it is the past that is unpredictable (The Guardian, 5.02.2015).* В данном примере приводится советская шутка, основанная на парадоксе («если будущее определённо, то предсказать прошлое невозможно»), которая закрепляет в сознании читателя абсурдность мифа, создаваемого Россией.

Таким образом, в британском медиа-пространстве прослеживается стремление к переформатированию мифологического пространства в соответствии с собственными представлениями и политическими интересами. Разнообразные способы развенчания мифов отражают существование непрерывной борьбы за информационное пространство и стремление к формированию определенных ценностных и смысловых ориентиров общества.

1. *Цуладзе, А. М.* Политическая мифология. М., 2003. URL: <http://www.novsu.ru/npe/files/um/1412/bg/shell/arh/mono/Цуладзе%20А.%20Политическая%20мифология.htm> (дата обращения: 02.12.2015).
2. *Почепцов, Г.* Имиджология. М. - К., 2001.
3. *Шейгал, Е.И.* Семиотика политического дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 10.02.19. М., 2005. URL: <http://irbis.amursu.ru/DigitalLibrary/EBD/10.02.00/020004014.pdf> (дата обращения: 02.02.2016).
4. *Питина, С.А.* Концепты мифологического мышления как составляющая концептосферы национальной картины мира. Челябинск, 2002.
5. *Фефелова, О.* Информационные войны как средство управления общественно-политическими процессами // Лаборатория рекламы, маркетинга и PR. 2003. №4. URL: <http://www.advlab.ru/articles/article258.htm> (дата обращения: 17.01.2016).
6. *Садуов, Р.Т.* Мифология в политическом дискурсе: анализ речей Тони Блэра // Политическая лингвистика. 2008. №3 (26). С. 95-101.
7. *Кормилицына, М.А.* Активные процессы в языке современной российской прессы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2011. №6 (2). С. 304-308.

**А.С. Шамаева**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 808.51**

## **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ПЕРСУАЗИВНОСТИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ ХИЛАРИ КЛИНТОН)**

В статье рассматриваются и анализируются языковые средства персуазивности в политическом дискурсе. На основе анализа выступлений Хиллари Клинтон выделяются различные персуазивные стратегии, которые политик использует в своей речи. Доказывается, что именно различные персуазивные тактики помогают политику добиваться желаемого результата в своих выступлениях.  
**Ключевые слова:** персуазивность, речевая стратегия, убеждение, модальность.

The article discusses and analyzes linguistic means of persuasiveness in the political discourse. Based on the analysis of statements of Hillary Clinton, various persuasive strategies are highlighted that the politician uses in her speech. It is proved that different persuasive tactics help politicians to achieve the desired effect in their public speeches.  
**Key words:** persuasiveness, speech strategy, persuasion, modality.

С древних времён и до наших дней политическая сфера представляет большой интерес и значимость в жизни людей и общества в целом. Политическую речь, целью которой является, в первую очередь, убеждение, можно рассматривать как целенаправленное взаимодействие между выступающим (государство) и его аудиторией (общество). Коммуникативное намерение заключается в манипулировании аудиторией, с целью принятия



точки зрения говорящего, а также поддержки его взглядов. Для того чтобы достичь коммуникативной цели, политик использует стратегии дискурса и различные сопутствующие лингвистические средства, направленные на создание достоверного представления о себе, а также на утверждение единства со зрителями. Иначе говоря, они активно используют языковые средства персуазивности. Термин «персуазивность» означает «акт преобразования, заключающийся в убеждении других оппонентов, а также оценке говорящим объективного высказывания». Следовательно, «персуазивность» имеет основную цель - воздействовать, а также побудить к принятию определенных взглядов для утверждения новых целей, либо отказа от прежних в пользу наиболее высоких и ценных идей.

Таким образом, актуальность данного исследования связана с необходимостью изучения понятия «персуазивность» в русле политического дискурса.

В статье анализируются предвыборные выступления Хилари Клинтон, а также языковые способы реализации категории персуазивности, используемые в её выступлениях.

Целью исследования является комплексное рассмотрение и изучение термина «персуазивность», его языковой реализации в предвыборных выступлениях Хилари Клинтон, а также выявление наиболее характерных тактик и стратегий аргументации, с помощью которых выступающий воздействует на аудиторию.

В статье были поставлены следующие задачи:

- 1) Выяснить значение понятия «персуазивность»;
- 2) Определить способы реализации персуазивности в политическом дискурсе;
- 3) Проанализировать использование конкретных тактик и стратегий в предвыборных выступлениях Хилари Клинтон, а также выявить особенности, специфику и тенденции их использования в предвыборных выступлениях.

В современной лингвистике категорию персуазивности связывают с коммуникативно-прагматической стратегией убеждения. Изучение данной категории позволяет рассмотреть языковые средства, как способ субъективно-объективного представления о действительности. Воздействие может осуществляться через информирование, либо через убеждение. На уровне информирования воздействие, в свою очередь, может осуществляться через последовательность излагаемых фактов и их отбор. На уровне убеждения оно может интерпретировать окружающую действительность. Необходимо отметить, что зачастую речевое воздействие происходит при взаимной связи информирования и убеждения. [Ермакова 2015: 141-144]

Способами интенционального воздействия являются аргументация, манипуляция, авторитет говорящего и его психическая сила. В данной работе хотелось бы акцентировать внимание на рассмотрении языковых средств персуазивности в политическом дискурсе. Политический дискурс – это совокупность всех речевых актов, используемых в политических

дискуссиях. Следует заметить, что аргументация становится своеобразным местом расположения персуазивных стратегий, целью которых является убеждение средствами логики и эмоционального воздействия, что и является характерными чертами в выступлениях политиков. Персуазивные стратегии выступают дополнительным средством воздействия на сферу сознания слушающего, чтобы изменить его отношение к тому или иному вопросу. В политическом дискурсе они составляют особую систему. Выделяются три типа коммуникативных стратегий, обладающих персуазивным потенциалом: *рациональная* аргументативная стратегия, которая предполагает приведение аргументов, подтверждающих правильность какого-либо тезиса; *эмоциональная* аргументативная стратегия, побуждающая адресата поверить адресанту без критического осмысления полученной информации; *смешанная* аргументативная стратегия, которая использует как рациональный, так и эмоциональный способы воздействия. [Голоднов 2010: 109-112]

Обратимся к рассмотрению лингвистической составляющей создания персуазивного эффекта. Выделяется ряд персуазивных речевых стратегий и тактик, основными из которых являются убеждение, переубеждение, уговоры, иногда – приказ. Если убеждение и переубеждение апеллируют к рациональной аргументации, то уговоры – к эмоциональной. Убеждение и переубеждение – однокоренные термины, однако между ними наблюдается значительная разница: если убеждение – тип воздействия на сознание адресата, при котором у него формируется образ ситуации, находящейся в соответствии с образом, существующим у адресанта, в пользу адресанта, то переубеждение – замена сформированного убеждения под влиянием разъясняющей информации на другое. Уговоры – способ закрепления собственных интересов с опорой на собственный речевой опыт. Как правило, большинство кандидатов в депутаты используют в своих предвыборных кампаниях методы убеждения и переубеждения. [Мартемьянова 2013: 41-43]

Проанализировав выступления Хилари Клинтон, можно прийти к выводу, что в её речи наиболее распространенными тактиками проявления категории персуазивности являются следующие:

- тактика положительной самопрезентации, которая реализуется с помощью следующих языковых конструкций: «We're going to fight for every vote in every state.» *Мы собираемся бороться за каждый голос в каждом штате.* «I'm running for president. Everyday American needs a champion. And I want to be that champion.» *Я избираюсь на пост президента. Каждому американцу нужен свой герой. И я хочу стать таким героем.*

- тактика дискредитации и «очернения» идеологического противника Дональда Трампа отличается особыми вербальными средствами стилистического плана: «Он называл его слабым, называл его разочарованием и даже искал кандидата, чтобы выставить против него на праймериз в 2011 году», - напомнила Клинтон. Комментаторы видят в этом заявлении Клинтон попытку переманить на свою сторону нынешний электорат Обамы, отняв его у Сандерса. Кроме этого, скандальное заявление

Дональда Трампа, сделанное после убийства 14 человек в калифорнийском городе Сан-Бернардино, вызвало возмущение во всем мире. *«На этот раз он перешёл черту. То, что он говорит, не только постыдно и неправильно, но и опасно»*, - сказала Клинтон.

- тактика интимизации изложения предполагает сближение адресанта с адресатом на психологической основе. При таком общении адресат речи воспринимается как личность, мнения и чувства которого не менее важны для адресанта, чем сама информация. Данная тактика достигается с помощью употребления следующих конструкций, демонстрирующих единение кандидата с избирателями: [Мишук 2013: 249] *«Америка может преуспеть, только если вы преуспеете. Вот почему я баллотируюсь в президенты США. Я баллотируюсь для того, чтобы наша экономика работала для вас и каждого американца, для разработчиков и исследователей, разрушающих границы технологий и ищущих лекарство от болезней, работников фабрик, стоящих на ногах всю смену, для медсестер, работающих в ночные смены, для водителей грузовиков и фермеров, которые нас кормят, для ветеранов, которые служили нашей стране»*.

- тактика обещания и предложения готового предвыборного решения: *«As a president I'll do my best for the safety of America» «Как ваш президент, я сделаю все, что необходимо для безопасности Америки»; а также употребления будущего времени: «I will get up every day and do everything I can to make a real difference for you, your families, and our country.» Каждый день, просыпаясь, я буду делать всё, что в моих силах, чтобы добиться существенных изменений для вас, для ваших семей и для нашей страны»*.

Перечисленные тактики являются далеко не полным перечнем тактик, имеющихся в арсенале участников политической коммуникации для создания персуазивного эффекта. Поскольку политическое выступление относится к публицистическому стилю речи, в них активно используются изобразительно-выразительные средства (тропы и фигуры речи), призванные воздействовать на сознание и чувства адресата:

- анафора – *“You’re the reason we’re here. You’re the reason we’re going to win this nomination and then win this election.” « Вы – причина того, что мы здесь. Вы причина того, что мы собираемся выиграть эту схватку и затем выиграть выборы.»*

- эпифора – *“In the end, it didn’t matter what kind of terrorist we called bin Laden, it mattered that we killed bin Laden.” В конце концов, не имело значения каким был террорист Бин Ладен, главное то, что мы убили Бин Ладена»;*

- однородные члены усиливают желаемый эффект – *«A president has to make sure nothing holds you back—not debt, not discrimination, not a deck that’s always stacked for those at the top.» –« Президент должен быть уверен, что его ничто не держит – ни долги, ни дискриминация, ни подтасовка фактов, которая всегда сопровождает тех, кто наверху»[5].*

Проанализировав одно из выступлений Хилари Клинтон в ноябре 2015 года, в котором она требует усилить меры борьбы с ИГИЛ, можно прийти к выводу, что тактика интимизации встречается намного чаще, чем другие. Это

можно объяснить тем, что Хилари Клинтон призывает американский народ сплотиться и решать проблему совместно, поднимая патриотический дух американцев. «This is no time to be scoring political points. **We must use every pillar of American power, including our values, to fight terror,**» Clinton said. «Сейчас не время набирать политические очки. **Мы должны использовать каждую опору американской мощи, включая наши ценности, для борьбы с террором,**» – говорит Клинтон. [6]

Результаты сравнительного анализа использования различных тактик в речи Х. Клинтон представлены в таблице 1.

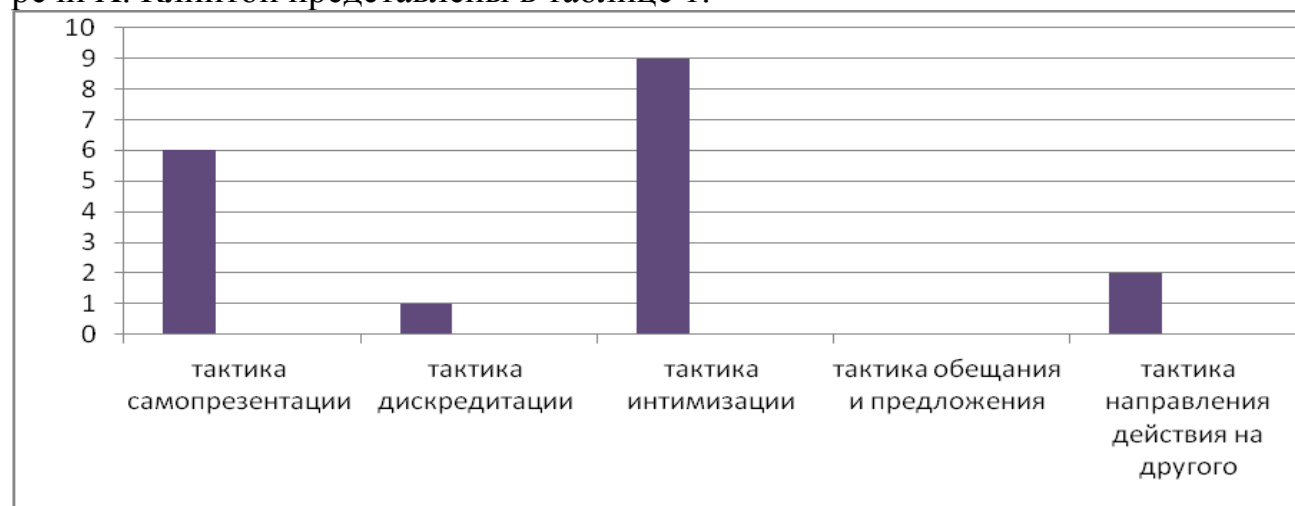


Таблица 1. Использование тактик персуазивности

Тактика самопрезентации также является важной частью выступления Хилари Клинтон: «**I don't think** it's useful to go back and re-plow old ground,» she said. «**Я не считаю** разумным возвращаться назад и повторно «вспахивать» старую землю, - сказала она. Тактика дискредитации осуществлялась в легкой и вежливой форме: «I would have **advised** Obama to do exactly as I believe he is now doing». «Я бы **посоветовала** Обаме сделать именно так, как я верю, что он сейчас делает».[7] Что касается тактики обещаний и предложений, то в данной речи она не была отмечена. Всё выступление было построено в настоящем времени, тем самым доказывая срочность и неотложность возникшей проблемы.

Подводя итоги, можно сказать, что персуазивная коммуникация призвана воздействовать на ментальную сферу человека, чтобы изменить его убеждения. Для реализации данной цели используются различные речевые стратегии, тактики и языковые средства. Необходимо отметить, что не всегда возможно разделить рациональную и эмоциональную аргументацию, поскольку зачастую именно рациональное и эмоциональное в сознании людей взаимосвязаны, особенно в процессе убеждения. На примере речи Хилари Клинтон мы можем наблюдать личность политика, который своими выступлениями может воздействовать на решения других людей, поэтому мы сможем сделать вывод, что именно персуазивные тактики и стратегии помогают политику добиваться желаемого результата.

#### Список использованной литературы

1. Ермакова Л.В. Манипулятивные технологии как способ реализации модусной категории персуазивности в дискурсе СМИ [Текст]: научная статья / Л.В.Ермакова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. - г. Кострома, 2015. – Том 21.- №3- С. 141-144. ISSN: 1998-0817
2. Голоднов А.В. Аргументативная структура риторического (персуазивного) текста[Текст]: научная статья / А.В. Голоднов // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета – г. Иркутск,2010 - №1-С. 109-114, ISSN: 1997-0730
3. Мартемьянова С.С. Аргументация и стратегии персуазивности в речевом жанре «дискуссия» [Текст]: научная статья / С.С. Мартемьянова // Волгоградский государственный социально-педагогический университет, г. Волгоград, 2013., №9 (84), С. 41-45, ISSN: 1815-9044.
4. Мищук О.Н. Речевое воздействие в политическом дискурсе [Текст]: научная статья / О.Н. Мищук // Известия тульского государственного университета. Гуманитарные науки, г.Тула, 2013, №1, С. 248-253 ISSN: 2071-6141.

#### **Электронные источники**

5. Hillary Clinton 2016 | Hillary Clinton Major Economic Speech FULL 2016 Presidential Campaign <http://www.youtube.com/watch?v=-sJReNrcg8>
6. Hillary Clinton Calls For Ground War In Syria & Iraq [http://www.youtube.com/watch?v=C\\_1-eoNXVoQ](http://www.youtube.com/watch?v=C_1-eoNXVoQ)
7. FULL: Hillary Clinton Responses at CNN Democratic Presidential Debate (10-13-2015) <http://www.youtube.com/watch?v=-XcgfWYkv1E>

**Д.К. Шер**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 316.77**

## **SELF- AND OTHER-PRESENTATION AS AN INHERENT AND VARIABLE PRAGMATIC PROPERTY OF ENGLISH POLITICAL DISCOURSE**

This work looks into the problem of the T. A. van Dijk's ideological square of self- and other-presentation and its actual application in real-life English political discourse. The diversity of political speech and implemented self- and other-presentation tactics causes skewness of the square, that way transforming it into other geometric representations of these tactics' verbalizations. As analyzing procedure there has been chosen the induction method, that is constructing geometric speech models on the basis of cognitive and content speech analysis. By identifying the most frequent and point-containing geometric models, mandatory and optional self- and other-presentation tactics, their proportions in a speech and hypothetic manipulation potential of the models have been established. This seems to allow for making up more impact-effective political speeches and a deeper insight into the matter of victorious self- and other-

presentation tactics in English political discourse.  
**Key words:** self- and other-presentation, speech tactic, geometric model, English political discourse, manipulation potential

В настоящей статье рассматривается проблема идеологического квадрата самопозиционирования Т.А. Ван Дейка и его применения на практике в современном англоязычном политическом дискурсе. Разнообразие политических выступлений и применяемых речевых тактик самопозиционирования вызывает смещенность сторон квадрата, образуя геометрические модели форм, отличных от квадрата; модели отражают количество вербализаций данных тактик в речи. В качестве метода исследования выбран индуктивный метод: построение моделей на основе когнитивного анализа и контент-анализа политических речей. В результате выявления наиболее встречаемых геометрических моделей и моделей с наибольшим количеством вершин было установлено, какие речевые тактики являются обязательными и дополнительными, каково количественное соотношение данных тактик в речи и какова потенциальная эффективность речевого воздействия построенных моделей. Исследование предлагает один из способов повышения эффективности речевого воздействия: осознанный выбор наиболее успешных тактик самопозиционирования в англоязычном политическом дискурсе.

**Ключевые слова:** самопозиционирование, речевая тактика, геометрическая модель, англоязычный политический дискурс, потенциал речевого воздействия

Living in an interactive world imposes upon people the necessity to present themselves in a number of different ways every day. Although this closely echoes the system of social statuses attributed and social roles fulfilled, which are high priority in political discourse, the linguistic and pragmatic component of self- and other-presentation within the frame of these statuses and roles' performance cannot be overestimated.

In this article an attempt is made to prove that self- and other-presentation is a property inherent to political discourse. It is assumed that the implementation of presentation speech tactics is variable and cannot be represented by an idealized model in real-life discourse; and that geometric real-life discourse models can vary in manipulation potential, thus some of them stronger and some of them weaker.

According to political discourse researchers, self- and other-presentation is a process of induced association of a particular group or individual with a particular sense [Oktar 2001; van Dijk 1998, 2000, 2009; Rashidi, Souzandehfar 2010; Ghachem 2014 etc.]. Politicians use all available means of rhetoric to most perfectly bring their speeches in line with the well-known ideological square that includes 4 speech tactics: (1) suppressing “negative about us”, (2) emphasizing “positive about us”, (3) suppressing “positive about them”, (4) emphasizing “negative about them”.

Whenever unfledged, recently emerged politicians get to the stage, it is necessary for them to tell the audience who they are, where they come from, and what their goals are – that is, to self-present. At times, such politicians try to erect their political pedestal through smear campaigns to negatively present the others: *“Hillary Clinton was the worst secretary of state in the history of the United States. On top of that, she is extremely bad on illegal immigration. Despite anything you may hear to the contrary, I do not think she is electable.”* [Trump 2015].

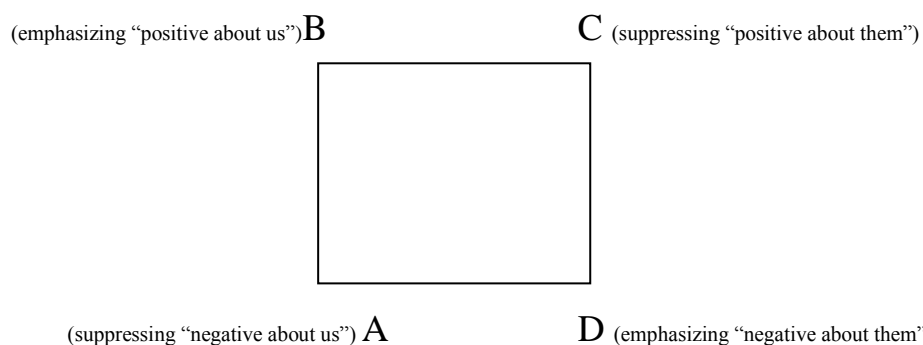
Consummate politicians who took up positions in political arena long ago face a different situation, yet it is no less vital for them to self-present and to once again demonstrate a change for the better, to whitewash their moves, restore tarnished reputation: *“First – we’ll kick-start clean renewable energy production in Canada. ... Second – we will adopt a polluter pay principle.”* (Mulcair May 6, 2015) Rarely big-time politicians are in need of maintaining steady opinions, if positive; still there is a deal of sense in reminding the public of who they are and what they battle for: *“But increasingly, the ultimate difference has to be made by the creativity, ability, and dedication of those on the ground working in partnership with central and local government. I see examples of this partnership all about us: from work with disaffected teenagers and ex-offenders to the extraordinary dedication of the hospice movement”* (Blair Faithworks).

In contrast to newly emerged, consummate politicians are more likely to include negative other-presentation in their speeches. Supposedly, they rely on their current powerful public image and believe, not without reason, they take little risk even if their negative other-presentation has no evidence base.

In our view, it should be regarded as a hard fact that every more or less significant political speech contains self- and other-presentation verbalized explicitly and implicitly: 44 out of 44 speeches comprised these kinds of presentation, according to the analysis made. Below this is illustrated in more details with the classical balanced geometric model and its most frequently occurring variations in English political discourse.

The idealized geometric pragmatic model – best known as the ideological square – has 4 sides of equal length as in Fig.1:

Fig.1 The square pragmatic model of self- and other-presentation in a political speech



As it is shown in Fig.1, the speaker uses all four speech tactics equally. However, in real-life political discourse such an idealized pragmatic situation is hardly found. We assume that pragmatic context – basically, other pragmatic properties besides self- and other-presentation – accounts for major changes in the square model.

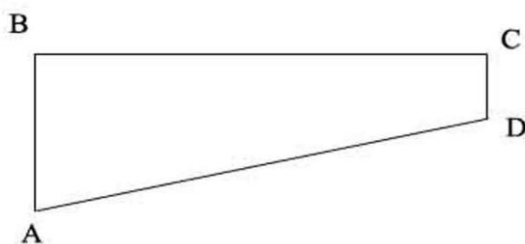
Since pragmatic properties of political discourse are numerous and the skewness of the square is multiform, we have employed the induction method

analyzing a number of speeches and then constructing corresponding models instead of making theoretical statements about the interaction of pragmatic context and speech tactics, thereafter deducing standard models and testing them against real-life political discourse.

The results show there are 3 most frequent geometric transformations of the original square model due to the deficient AB line or its absence, or the absence of both the AB and CD lines – the effect of the speaker’s underuse or non-use of suppressing “negative about us” and suppressing “positive about them” tactics respectively. These geometric transformations include left-base trapezoid (ABCD), top-base triangle (BCD), and left-corner diagonal (BD).

The trapezoid embraces all four tactics (see 4 points in Fig.1 matching them), for which cause we consider trapezoid pragmatic models of self- and other-presentation the most impact-effective. Here is the model of John Key’s speech tactics verbalizations:

Fig.2 The left-base trapezoid model of John Key’s verbalizations of self- and other-presentation speech tactics (proportions are rough)



The speech is rendered on 30 October, 2011  
(National Party campaign)

Each line – AB, BC, etc. – represents a quantity of verbalizations of a specific tactic in proportion to the quantities of verbalizations of the other three tactics. For instance, in Fig.2 that the BC line is 7 times longer than the CD means that the speaker (John Key) recourses to emphasize positive about himself nearly 7 times more frequently than to suppress positive about his opponents. The speaker’s emphasis on positive facts about himself (the BC line) is verbalized in the following way: “*National has shown over the last three years that we can deliver strong and stable government in what have been very difficult times.*”; “*We’ve shown that we can work constructively with a number of other parties in Parliament to get things done for the benefit of New Zealand.*”, etc.; and the suppression of positive about his opponents (the CD line) as follows: “*Instead, they have a collection of election gimmicks and slogans, like GST off bananas, all of which would come with a hefty price tag.*”, etc. [Key, 2011]. So, it is quite logical to suppose that being the leader of New Zealand’s National Party in power, John Key has to counterpose to positive about the opposition because of hard times for New Zealand people dissatisfied with their living standards. The comparison of Key’s speech with the next analyzed speech by Ed Miliband proves this statement: Ed Miliband, oppositionist, mentions nothing positive about the Tory Party; therefore, he need not suppress it.



In his speech, John Key suppresses negative information (the AB line) about the National Party he is leading. His counterarguments to the opposition's accusations and criticism are quite large in number, in so far as the opposition's denunciatory discourse is heated by the upcoming elections. Noteworthy, the number of verbalizations of "negative about us" suppression is smaller than the number of emphases on "negative about them": the AB line is shorter than DA. It is not surprising that the tactic of emphasizing "negative about them" (the DA line) is secondary is supplementary to the tactic of emphasizing "positive about us" (the BC line), which is virtually always the longest, i.e. the most extensive self- and other-presentation tactic in political discourse.

On top of that, it can be asserted with confidence that the tactic of emphasizing "positive about us" is a mandatory component of self-presentation and is always implemented within the latter, according to the research results. In contrast, the tactic of "emphasizing negative about them" is optional but extremely popular with politicians. In our example John Key uses to the maximum extent possible this tactic, and if calculated, there are 17 verbalizations of it throughout the speech. Based on our research statistics, ranking of the tactics by their rate of occurrence looks as follows:

1. Emphasizing "positive about us" (mandatory).
2. Emphasizing "negative about them" (optional, very extensive).
3. Suppressing "negative about us" (optional).
4. Suppressing "positive about them" (optional).

From what is stated above, it becomes obvious that it is the pragmatic characteristics of political discourse – namely, race for power that engenders politician's urge to self-present so that the audience get to know them and build up positive public image fuelled by "the good for the people" goals and big promises; mass target audience (the receiver is the whole nation, or a numerous group); politician's social status, reputation and experience – determines the politician's choice of the given tactics and their proportions.

Concerning proportions of the self- and other-presentation tactics it should be added that some tactics appear to be unimplemented in political discourse due to their low manipulation efficiency, that way reducing the length of a corresponding line in the model to zero and forming different from trapezoid geometric figures: rectangular, triangle, line, and diagonal.

The research findings suggest that the most commonly applied in political discourse models, along with trapezoids, are top-base triangles (BCD) and left-corner diagonals (the BD line of the ideological square). Here are two illustrative examples: a top-base triangle model for Ed Miliband's speech (Fig.3) and left-corner diagonal for Steven Harper's one (Fig.4).

Fig.3 The top-base triangle model for Ed Miliband's verbalizations of self- and other-presentation speech tactics (proportions are rough)

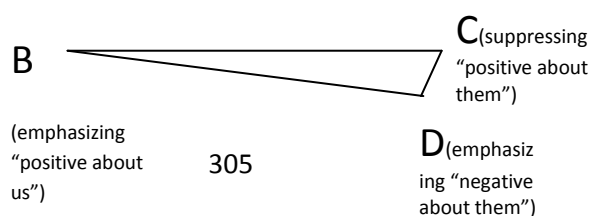
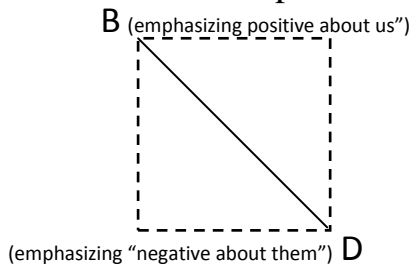


Fig.4 The left-corner diagonal model for Steven Harper's verbalizations of self- and other-presentation speech tactics (proportions are rough)



These two models are often implemented by politicians, as in both of them politicians tend to make the most of hypothetically always dominant and efficient tactic of emphasizing “positive about us” and extensively use the tactic of “emphasizing negative about them”. Judging by the outcome of election campaigns, the shared use of these two tactics leads to success. Nevertheless, we assume that the more the more extensively speech tactics are used, the stronger manipulation potential the speech reaches. Therefore, pragmatic geometric models can be put in order of their manipulation decrease as follows: trapezoid, rectangular, triangle, line, and, and diagonal.

To sum it up, self- and other-presentation is an inherent, indispensable pragmatic property to English political discourse.

The way this property is actualized within political discourse is considerably affected by the pragmatic context of a speech situation: race for power, the mass audience receiver, politician's post and stance, his or her social status, reputation and political strife experience, the receiver's satisfaction with the current political and economic situation, upcoming elections. The pragmatic context determines the choice of self-presentation speech tactics and their proportions.

These tactics and their proportions can be schematically represented by various geometric figures, such as square, trapezoid, rectangular, and so on, to compact linguistic data and bring it to a common standard of a geometric figure, thus allowing comparison.

Different geometric models are found to have different manipulation potential: the more points a figure has, the stronger manipulation potential the speech it represents reaches.

The weighty conclusion has been drawn that for all given models there is a mandatory speech tactic of emphasizing “positive about us” and the extremely extensive tactic of “emphasizing negative about them”, for which cause these two tactics nearly always play a significant role in speech rendering.

It seems essential that there may be some other pragmatic properties and context influencing the actualization and efficiency of self- and other-presentation in English political discourse, as well as other exogenous factors. That is why, one of the prospects is to complement the research above with a research carried out on

deduction: the one that starts with theoretical insights and in-depth analysis and continues to verbalizations in real-life discourse.

### *References*

1. Otkar, L. The ideological organization of representational processes in the presentation of us and them // *Discourse & Society* 12, 2001. Pp. 313-346.
2. Van Dijk, T.A. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage, 1998.
3. Van Dijk, T.A. *Discourse and Ideology*. Virtual course taught at the Universitat Oberta de Catalunya (UOC), August 2000.
4. Van Dijk, T. A. Critical discourse studies: A sociocognitive approach. In R. Wodak & M. Meyer (eds.) *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage, 2009. Pp. 62-86.
5. Rashidi, N. A critical discourse analysis of the debates between republicans and democrats over the continuation of war in Iraq / N. Rashidi, M. Souzandehfar // *JoLIE* (3), 2010. Pp. 55-82.
6. Ghachem, I. A critical discourse analysis of self-presentation through the use of cognitive processes associated with we // *Journal of Language Teaching and Research*. Vol. 5. No.3, May 2014. Pp. 550-558.
7. Trump, D. [Electronic resource] Interview to NBC news; July 8, 2015. – Electronic text data. – URL: <http://www.motherjones.com/mojo/2015/07/donald-trump-mexican-people-love-me-and-i-love-them> (last accessed data: 01.03.16).
8. Mulcair, T. [Electronic resource] Growing the economy by protecting our environment; 06.05.2015. – Electronic text data. – URL: <http://www.ndp.ca/news/growing-economy-protecting-our-environment> (last accessed data: 17.07.15).
9. Blair, T. [Electronic resource] Speech to Faithworks; 22.03.2005. – Electronic text data. – URL: <http://www.britishpoliticalspeech.org/speech-archive.htm?speech=332> (last accessed data: 17.07.15).
10. Key, J. [Electronic resource] Speech to National Party campaign opening; 30.10.2011. – Electronic text data. – URL: <https://www.national.org.nz/news/news/media-releases/detail/2011/10/30/speech-to-national-party-campaign-opening---rt-hon-john-key> (last accessed data: 17.07.15).

**Е.С. Юртаева**

*Саратовский Социально-Экономический Институт  
РЭУ имени Г.В. Плеханова*

## **ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИРТУАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА**

В статье рассматриваются основные концепции языковой личности современной социолингвистической парадигмы. Объем понятия «языковая личность» конкретизируется для коммуникативного пространства Интернет-дискурса. Характеризуются черты виртуальной языковой личности, отличные от традиционного понятия языковой личности.

**Ключевые слова:** виртуальная языковая личность, Интернет-дискурс, homo loquens.

The article deals with the core concepts of the term “language personality” in connection with the current sociolinguistic tendencies. The term is to be concretized in the sphere of the Internet discourse communicative space. The author characterizes a set of features which constitute the main levels of a virtual language personality in contrast with the traditional one.

**Key words:** virtual language personality, Internet discourse, homo loquens.

С ростом популярности социальных медиа, таких как Twitter или Facebook, в распоряжении исследователей оказался беспрецедентно неисчерпаемый источник материала для исследования самопрезентации языковой личности в виртуальном пространстве. Такие виды дискурса, появившиеся в результате развития современных средств коммуникации, и прежде всего Интернета, как чаты, блоги, электронная почта, форумы и конференции и т. п., благодаря симбиотическому проникновению во все сферы современного социума породили феномен новой глотосферы, в широком смысле – глобальной лингвистической экосистемы.

Распространение средств кодирования и передачи информации, недоступных ранее (всего лишь какое-то десятилетие назад!) широким массам, породило новый тип языковой личности, виртуальную языковую личность. Западные исследования этого феномена имеют зачастую направленность на частные аспекты Интернет-коммуникации, что обусловлено в большинстве случаев ориентированностью на практическое применение полученных результатов, в противовес традиционному академическому подходу. Однако не вызывает сомнения идея о том, что необходима системная разработка модели функционирования языковой личности, подвергающейся определенной трансформации в виртуальном коммуникативном пространстве. Существование подобной проблемы было определено уже в русле так называемой экологии средств коммуникации, в определенной степени существование данной проблемы было обозначено уже в медиа-экологии, или экологии средств коммуникации. В частности, основоположники медиаэкологии (Нил Постман, Лэнс Стрейт) утверждали, что концептуализация действительности и ее отражение в человеческом сознании обусловлено целым рядом факторов биологического и технического характера [Postman 2010]. Кроме того, одним из ключевых факторов, определяющих характер коммуникативно-когнитивных процессов, являются используемые в информационном обмене кодовые системы.

Следует отметить, что средства кодирования и передачи информации не нейтральны, они определенным образом воздействуют на восприятие внешнего мира человеком. До сих пор среди исследований западных лингвистов отсутствуют попытки комплексного рассмотрения влияния новых технических средств на языковую личность. Это связано, с одной стороны, с необходимостью предварительного изучения различных частных аспектов, в которых реализуется языковая личность. В частности, конечный результат одного из позднейших крупных западных исследований в данном направлении, над которым трудились ученые Кэмбриджа, Принстона и других престижных научно-исследовательских университетов, представляет собой инструмент выявления возраста, гендерной принадлежности, социального статуса и основных личностных характеристик, таких как темперамент или экстраверсия-интроверсия [Schwartz 2013]. Однако, подобные исследования имеют четко выраженную практическую направленность (выявление потенциальной целевой аудитории рекламы,

содействие борьбе с терроризмом), а значит, несмотря на масштабность работы, не претендуют на академическую глубину. С другой стороны, в западной лингвистике само понятие языковая личность так и не приобрело терминологического статуса. В принятом в российском языкознании смысле «персонология», как принято считать, не оформилась на Западе в отдельное направление лингвистических исследований. Так, работы лингвистов, в которых ставится проблема «personality and language...» направлены, в основном, на поиск тех частных языковых различий, которые обусловлены типом личности: экстравертным, невротическим и т. п. (Funder, 1995; Lippa and Dietz, 2000; Matthews, Deary Whiteman, 2003; Eysenck and Eysenck, 2000 и др.).

До последнего времени изучение языка виртуального общения в России имело определенные особенности в силу характера компьютеризации в нашей стране, а именно, запоздалого прихода компьютеров на фоне сложных социальных процессов, в период которых было не до инноваций, а также опосредованности освоения киберпространства английским языком. Таким образом, эта сфера сводилась, в основном, к исследованиям компьютерного сленга, т. е. тех трансформаций, которым подвергается английская компьютерная лексика, попадая в русскую языковую систему. При этом предпринимались лишь единичные попытки поставить более глобальную проблему трансформации языковой личности в новой для нее среде, в частности в работе Сиротининой О.Б. «Современная коммуникативная практика и судьба русского языка».

Итак, языковая личность в пространстве Интернет-коммуникации представляет собой на сегодняшний день один из наиболее интересных для изучения лингвистических феноменов. Решение актуальной задачи исследования этого феномена предваряется необходимостью определения объема понятия «языковая личность» по отношению к избранному дискурсивному пространству. В отечественной лингвистике изучение языковой личности связано, прежде всего, с именем Ю.Н. Караулова, понимающего под языковой личностью «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)» [Караулов 2006:3]. В своей характеристике структуры языковой личности, Ю.Н. Караулов задает жесткую иерархию составляющих ее уровней: *вербально-семантический* как низший, на котором индивидуальные различия не проявляются; *лингвокогнитивный*, на котором в первую очередь собственно закладывается оригинальность личности, и *мотивационный* (как высший) уровень, который детерминирует, в том числе, ее языковое поведение. Согласно концепции Ю.Н. Караулова, «языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка, когда в игру вступают интеллектуальные силы» [Караулов 2006:21]. Комментируя данное утверждение, В.И. Карасик замечает, что, очевидно, не стоит «устанавливать жесткую корреляцию между обыденным языком, семантическим уровнем языковой личности и нулевой представленностью личности в общении. Если говорящий на обыденном языке не является личностью, то из этого следует:

1) языковая личность проявляется только в определенных жанрах речи; 2) языковая личность - это специфическое качество человека говорящего, то появляющееся, то исчезающее; 3) обыденное общение - это способ маскировки своей личности» и т. п. [Карасик 2004:14]. Подобные замечания, отчасти полемизирующие с позицией Ю.Н. Караулова, на наш взгляд, связаны с несколькими факторами. И прежде всего, это свидетельствует об интерпретации В.И. Карасиком понятия языковой личности в корреляции с понятием индивидуальности, т.е. специфическом, оригинальном использовании имеющихся в распоряжении индивидуума языковых средств. Это предполагает в контексте исследования языковой личности наличие определенного представления о некой усредненной личности как некоторой базовой, инвариантной части, в оппозицию к которой вступает вариативная часть - личность специфическая и неповторимая. Подобная парадигмальная установка диктует, как правило, избрание в качестве объекта исследования идиолектов писателя, конкретных дискурсивных практик, либо в более широком аспекте - общенациональной языковой личности в ее сравнительном сопоставлении с другими национальными языковыми личностями.

Однако исследование языковой личности в коммуникативном Интернет-пространстве видоизменяет объект исследования коренным образом. Homo loquens, человек говорящий, традиционно представлявший собой исходную реальность и объект филологии, приобретает новые характеристики: безусловно, он по-прежнему homo litteratus и homo sapiens, две необходимых исходных составляющих, однако существование в виртуальном пространстве наделяет его новыми способностями homo liber, дает возможность реализоваться как homo ludens в бесконечных вариациях языковой игры; и наконец, «письменное говорение» наделяет homo loquens характеристиками homo scripte. И если при рассмотрении традиционной языковой личности нас не интересует, по сути, вербально-семантический уровень (т. е. структурно-языковой, отражающий степень владения языком), то при работе в интернет-пространстве исследователю приходится фокусировать свое внимание в том числе и на этом, низшем уровне homo loquens. Ведь своеобразное «стенографирование» собственной речи, характерное для проявлений виртуальной языковой личности, ставит вопрос, какие изменения были изобретены ею для порождения письменно-устного гибрида. И какие из них были продиктованы способом кодировки, самим средством коммуникации, а какие находятся в сфере творческой самореализации и личного выбора, т.е. иными словами, где проходит «водораздел» предела варьированности слов и категорий, не препятствующий декодированию смысла высказывания.

Согласно В.И. Карасику, «языковая личность в условиях общения может рассматриваться как коммуникативная личность - обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [Карасик 2004:22]. Применительно к коммуникативной личности В. Карасик выделяет три

аспекта ее изучения: ценностный, познавательный и поведенческий. Отметим, что данные аспекты вполне соотносимы с тремя уровнями языковой личности (вербально-семантическим, когнитивным и прагматическим) Ю.Н. Караулова. Далее В.И. Карасик предлагает характеристику прагматического уровня как включающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности.

Говоря о человеке в аспекте его коммуникативного поведения, В.И. Карасик указывает, что мы «имеем в виду прагмалингвистические характеристики языковой личности, т. е. рассматриваем общение как деятельность, имеющую мотивы, цели, стратегии и способы их реализации» [Карасик 2004:54]. Следовательно, к числу составляющих мотивационного, или прагматического уровня языковой личности следует отнести речевые акты, коммуникативные постулаты, коммуникативные стратегии и тактики, а также особенности невербального общения. Конкретизация этих составляющих представляется наиболее важной именно для исследования языковой личности в интернет-пространстве, где личность выступает в аспекте своего коммуникативного поведения.

Рассмотрим, что происходит с языковой личностью при вхождении в пространство виртуального общения. Каждый человек приступает к этому роду коммуникации, будучи уже сформированной структурированной личностью. Однако при этом языковая личность попадает в несколько другие условия выражения: необходимо перевести свои умения в речемыслительной деятельности на новый уровень и передать разговорную речь в письменной форме за достаточно короткий промежуток времени. Предлагается оперировать при этом теми параметрами, которые заданы средством коммуникации – т.е. компьютером или гаджетом, а значит, в определенной степени языковая личность теряет свою свободу. Медиа-пространство Интернета, кроме того, ставит задачу выбора коммуникативной роли. И здесь, напротив, безграничное поле возможностей вариативности уже сформированной личности. Однако анонимно-виртуальное пространство позволяет индивидууму менять не только свое имя, изобретая себе ник, но и менять свой пол, возраст, статус и т. п.

Таким образом, на первом, вербально-семантическом уровне личность попадает в подчинение компьютерным параметрам, что вынуждает ее зачастую осуществлять процесс вторичного кодирования внеязыковой действительности [Шкапенко 2013]. На тезаурусном и мотивационном уровнях также имеют место изменения, и хотя внешне они выражаются в большей степени свободы личности, тем не менее, задаются условиями ее существования в интернет-пространстве.

Исследуя соотношение прецедентной языковой личности и языковой личности в Интернет-пространстве, осмелимся выдвинуть гипотезу, что языковая личность в Интернет-пространстве является частно-аспектным коррелятом прецедентной языковой личности. Однако, если подразумевать, что в норме именно личность в своей совокупности детерминирует ее частный аспект, то при коммуникации в Интернет-пространстве имеет место

абсолютно противоположное явление. Структура и содержание виртуальной языковой личности определяется не только ее структурой в реальном мире, но и теми параметрами, в которых протекает коммуникация. Поскольку эти параметры в целом едины для каждого отдельного сегмента коммуникативного Интернет-пространства, частно-аспектный коррелят языковой личности выражается не в концентрированном проявлении специфических черт личности в каком-либо частном аспекте, а в новой форме ее репрезентации. Можно предположить, что унифицированность технических параметров Интернет-коммуникации приводит к стиранию собственно специфических черт языковой личности, порождая некую усредненную личность, осуществляющую коммуникацию в соответствии с выработанными Интернет-сообществом законами. Согласно Ю.Н. Караулову, языковая личность - это «углубление, развитие, насыщение дополнительным содержанием понятия личности вообще» [Караулов 2006:38], а языковая личность в Интернет-пространстве - это расширение, деформация, виртуализация личности, ее обезличивание, утрата социолектальных особенностей.

В силу того, что в Интернет-пространстве зачастую ведущее место в плане идентификации занимает референтная принадлежность индивидуума к группе пользователей Интернета, что ведет к унификации личности, нивелированию ее социолектальных черт в Интернете, утрату того, что составляет ее идентичность и определяется ее референтной принадлежностью. Поэтому в условиях Интернет-общения языковая личность вынуждена выработать новый способ кодирования действительности, а также осуществить вторичный выбор своих коммуникативных ролей. Вторичный способ кодирования действительности при этом соответствует первому уровню трехчастной структуры языковой личности; практика общения в Интернет-пространстве в определенной мере влияет на тезаурус, что соответствует второму, лингвокогнитивному уровню; а пребывание в виртуальной среде предопределяет и новые коммуникативные установки личности, что соотносится с третьим уровнем.

#### ***Список использованных источников***

1. Postman, N. The Humanism of Media Ecology. - N. Y.: Fordham University, 2010. - 251 p.
2. Schwartz, H. Andrew, Eichstaedt, Johannes C. Personality, Gender, and Age in the Language of Social Media: The Open-Vocabulary Approach - [http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0073791]
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: КомКнига, 2006. - 264 с.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. - М.: Гнозис, 2004. - 390с.
5. Шкапенко, П.В. Проблемы исследования языковой личности в Интернет-дискурсе. - [http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-issledovaniya-yazykovoy-lichnosti-v-internet-diskurse#ixzz416wYdIle]



### **РАЗДЕЛ 3. ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**Ina'mInrahim Khalil Shakhatreh,**  
*Irbid, Jordan*

**УДК: 81**

#### **THE ROLE OF INTERPRETER IN INTERCULTURAL COMMUNICATION SCOPE AS MENTAL HEALTH THERAPY**

Устный перевод играет важную роль в процессе психологической терапии. В статье обсуждаются различные лингвистические определения термина устный перевод (интерпретация), а также его функции. Рассматривается этический аспект работы переводчика в процессе психологической терапии. Тесное сотрудничество, доверительные и уважительные отношения переводчика и психотерапевта являются необходимыми условиями профессионального подхода в процессе психологической терапии. В статье также обсуждается важная роль культурного компонента в процессе перевода в процессе проведения психотерапии.

**Ключевые слова:** устный перевод, письменный перевод, психологическая терапия, межкультурная коммуникация

Interpretation plays a critical role in the process of psychological therapy. The paper discusses various linguistic definitions of interpretation and its functions. The ethical aspect of the interpreter's work within the context of psychological therapy is discussed. It is argued that close collaboration, trust and respect between the interpreter and the clinical councilor are indispensable for providing healthy medical environment to the mental patients and ensuring professional level of psychological treatment. This paper describes the important role of culture in the interpreting process when it is implemented in intercultural communication context such as psychological therapy.

**Key words:** interpretation, translation, psychological therapy, intercultural communication context

Language is only the letters and the words that we utter randomly but it is more like a “complex system of communication.” It is also a reflection of our thoughts, beliefs and culture. It is a means to understand what we say and what we hear. The importance of language can be noticed when we tackle interpretation topic. Hence, this paper is going to highlight the critical position that the interpreter fill in counseling session within intercultural communicational context.

Translation is one of the challenging jobs because the translator always plays in the frontline in the equation of communication. He is also the first one to be blamed for any misunderstanding either if he translated literally or in a cultural context. The model of translation and interpretation depends on the context of communication.

Researchers have many arguments and paper studies about what translation is. Some of them believe that the translator is supposed to translate word by word because it is not his right to change other's words while others think it is more appropriate for the translator to give comprehensible translation based on the cultural contexts.

The terms “translation” and “interpretation” are defined differently. The most common and simple definition for translation is “a process of replacing a text in one language by a text in another language.” [Davaninezhad, 2009] Another language expert, Wetermeyer, distinguishes between the concept of translation and the concept of interpretation. He limits the term of translation to the paper work. He says, “...it is judged by its denotative accuracy. The translator have excelled command of the two languages,” while interpretation refers to the “transfer of connotative as well as denotative meaning and usually applies to dialogue rather than written materials”[Wetermeyer, 1989]. Very often these two terms are used interchangeably. This paper is going to rely on conversational interpretation more than the written one although both of them share many aspects together.

V. Komissarov extends the meaning of translation to include more elements than transferring the message from one language into another. He stresses these factors emphasising the complexity of translation process that deals not only with language but also with “different cultures, people, ways of thinking, literatures epochs, levels of development, traditions and world view clash with each other in traditions”[Komissarov, 2001a]. Komissrov's understanding of translation picks

out the importance of the relation between language and culture which is a bond impossible to be broken. He also highlights the hard job that the interpreter does when he needs to focus on more than uttering words. He needs to be careful and aware of the context, the tones of speech, and the cultural and historical context of the dialogue.

Hence, we can realize that the interpreter is not allowed to lose his concentration for a second because this distraction would cause him losing the speaker's track of ideas and thoughts. This axiomatic and logical relation between language and culture has been summarized by G. Toury. He presents translation as a "kind of activity which inevitably involves at least two languages and two cultural traditions"[Komissarov, 2001b]. A reasonable understanding of the above prominent quotations enlighten the reader to realize that the role of the cultural aspect in interpretation is "undeniable" [Артамонова К. С., Диль К. В., 2010].

The object of using translation/interpretation is to facilitate the communication among those who don't speak the same language. This type of communication can be considered as intercultural communication because it happens among people from different cultural and lingual backgrounds. Linde defines intercultural communication in the educational system as "a rich repertoire of verbal and nonverbal behaviors appropriate to the intercultural situation as well as affective capabilities to react sensitively to follow communication from other cultures is a necessity in education" [Linde, 1997].

Although Linde gives his definition of intercultural communication within educational context, it suits to define intercultural communication in many other contexts such medical, social and others. Van, Harmen and Bruijnzeels highlight the importance of intercultural communication in medicine. They question the health care professionals' capacity "to communicate effectively with the ethnic minority patients" [Van et al., 2002]. This questioning is completely valid because of "not only language difficulties, but also cultural difference"[Van et al., 2002].

This point has been explained further by Prased and Darrad. They maintain that "the communication with non-English speaking patients was still unsatisfactory and there is a need for more research to overcome some of the barriers in the intercultural communication" [Prased et al., 2003]. They give a beneficial recommendation for health care workers to take a professional training in how to deal efficiently with interpreters to have a profitable interaction with their patients [Prased et al., 2003].

Cairncross combines the relation between the culture and the role of the interpreter in intercultural communicational context. Cairncross labeled the interpreter as "cultural interpreter" which means "an active participant in a cross cultural/lingual interaction, assisting the provider in understanding the beliefs and practices of the clients culture and assisting the client in understanding the dominant culture, by providing cultural as well as linguistic links" [Cairncross, 1989]. This type of interpreting allows the interpreter to convey the speaker's message in a comprehensive way, taking in his consideration the important role that the cultural background plays in transferring between the speaker and the receiver. The role of the interpreter in this context is more like "cultural broker" to

decrease the level of cultural misunderstanding [Lee,1997]. However we need to keep in our minds that translation/interpretation and transferring are not the same.

In their book *Translation Focus*, Ketabi and Ordudari define and differentiate between transference and translation. Unlike translation, transference is “brief and concise” and focus more on the cultural side than the message itself. The message in this process “doesn’t communicate. It blocks comprehension.” [Ketabi et al., 2008]

Yet another language expert, Namy, explains that, “Interpreting [...] is not merely transporting from one language to another. It is, rather, throwing a semantic bridge between two different cultures, two different ‘thought worlds’.” [Namy, 1978:25] Altman states it clearly that the role of the interpreter is to “facilitate communication between participants across linguistic and cultural barriers” [Altman,1990: 23]. He presents a clear definition for what the interpreter does and this is what makes the interpreter is needed in many contexts to facilitate the communication.

Yet, the use of interpreters has its own challenges and difficulties for both the interpreter and the one who he works with. For example, in counselling sessions, in most of the occasions, neither the interpreter nor the counsellor have been trained to work together. We know how building trust and respect between the counselor and the patient is so essential in the therapeutic relation. However, building trust between the counselor and the interpreter is not less important. The interpreter in this context is the means to communicate with the patient effectively, therefore, “the importance of developing trust between a clinician and an interpreter should not be underestimated” [Dekker, 2009].

To have an efficient relation between the therapist and the interpreter, both of them have to consider certain aspects. Firstly, the therapist needs to deal with the interpreter as a part of the therapeutic session and not a machine that facilitates the linguistic part but never the cultural one. This aspect is so fundamental because some therapists ask the interpreter to interpret word by word which is a type of interpretation that is helpless in counseling sessions because in certain moments the communication could be non-verbal communication. So, without the interpreter’s existence in this context the therapist will not be able to understand the non-verbal signs of the client because the meaning of these signs in a different cultural context could be completely different. Secondly, having some meetings with the interpreter to explain to him the psychological techniques and approaches that the therapist uses in the session is certainly to make the former more aware of the specific aspects of such sessions. In her article, Dekker suggests to have regular meetings with the interpreter because the meetings before and after sessions give the therapist an opportunity to both learn from the interpreter as well as give him feedback. “The interpreter was able to act as a cultural consultant to the therapist, while the therapist was able to educate the interpreter on effective communication styles within the clinical setting. In short, the therapist-interpreter team approach is designed to ensure that multilingual and multidimensional communications are interpreted accurately, and that the therapist can maintain control of the therapy process.” [Dekker, 2009]

Thirdly, accepting the role of the translator and a “cultural liaison” as Dekker called him. She argues that using the interpreter in counseling sessions “supports the relationship between therapist and patient” because it helps to decrease the level of misunderstanding and miscommunication between the therapist and the client [Dekker, 2009]. By this acceptance the relation can be developed and cultivated because without it this relation will collapse. It also can eliminate the sense of the competition that the therapist could feel with the interpreter because the latter does not communicate with his clients in their own language and culture. Furthermore, some therapists could feel threatened by the existence of the interpreter because the latter will witness everything the therapist will do and say.

Although the interpreter is part of the therapeutic setting in mental health clinics, he is not supposed to disturb the therapeutic relation between the client and the therapist. For example, some interpreters improvise or interfere or take over the role of the therapist. In her book, *Working with Asian American: A Guideline for Clinician*, Evelyn Lee writes a chapter about therapeutic use of interpreters. In this chapter she states the common problems or difficulties that could happen through the process of interpretation. She also divides these problems into “technical” and “role conflict” difficulties relying on her own experience. Some of these technical difficulties can be summarized in deletion, bad paraphrasing, inaccurate translation, blocked verbal communication, distortion of meaning, exaggeration, lack of familiarity with professional terminology, inability to interpret the cultural meaning of the symptoms and behavior, and inability to detect paralinguistic or nonverbal behavior [Lee, 1997].

Some of the role conflict difficulties can destroy the relation between the interpreter and the therapist which in its turn is to be reflected negatively on the therapeutic context including the client himself. Firstly, there can be overidentification of the patient with the interpreter due to cultural and language bonds; secondly, overdependence of provider on the interpreter due to unfamiliarity of language and culture; thirdly, rejection of the interpreter by the patient due to fear of break of confidentiality [Lee, 1997]. These three points highlight the power and the core role that the interpreter has in the therapeutic setting which can be dangerous if it has been misused by the interpreter. For this reason, we emphasized the importance of having a trust relation between the therapist and the interpreter.

In conclusion, interpretation, culture and intercommunication work side by side. Talking about interpretation doesn't only mean the process of putting the speaker's words into the receiver's language; it is more complicated than that. It is a process that combines the lingual and cultural items together. The definition of interpretation can be concluded by the job of the interpreter. He is “to communicate the speaker's intended message as accurately, faithfully, and completely as possible. The interpreter must never change or distort the speaker's message. Furthermore, the interpreter must never betray any personal reaction to the speech, be it scepticism, disagreement, or just boredom regardless of the interpreter's agreement or disagreement about what verbal context is [AIIC, 2004].

Mental health services is one of the intercultural setting that requires communication between people from different cultures and speaking different languages. This context has been chosen to show the responsibilities of the interpreter and his role as a “cultural liaison” in a very sensitive context that requires privacy, confidentiality, and where every single word has specific identification and classification. This therapeutic context emphasizes the importance of the lingual and cultural aspects to increase the comprehension between the therapist and the client, and minimize the misunderstanding. One should keep in mind that there is no perfect or exact translation but only “approximation”. Trust, acceptance, good training and exchanging feedbacks are the best ingredients to build an effective relationship between the therapist and the interpreter to establish a healthy and professional work environment. Underestimating this relation from the side of the therapist, specifically, besides thinking of the interpreter as a tool rather than a part of the therapeutic setting could prejudice the efficiency of the interpreter.

In sum, the interpreter is a person whose brain works on multidimensional levels; lingual, cultural, concentration, and organizational, to make sense of what he is interpreting so don't limit their capacity to language only.

#### ***Bibliography:***

1. Advice to Students Wishing to Become Conference Interpreters. 2nd ed. Geneva: AIIC, 1993.
2. Altman, H.J.(1990). What helps effective communication? Some interpreters' views. *The Interpreters'Newsletter*, 3, pp. 23–32.
3. Диль, В.К., Артамонова К. С. (2010). Translation as a means of intercultural communication. [http://www.rusnauka.com/11\\_EISN\\_2010/Philologia/63428.doc.htm](http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Philologia/63428.doc.htm)
4. Cairncross, L. (1989). *Cultural interpreter training manual*. Ontario: Queen's Printer for Ontario.
5. Davaninezhad, Forogh. (Oct, 2009). Cross-cultural communication and translation. *Translation Journal*. Vol. 13, No. 4. <http://translationjournal.net/journal/50culture.htm>
6. Dekker, Ellen, Working with interpreters in psychotherapy: a case report using the therapist-interpreter team approach. *Clinical Geriatrics*: Vol. 17, No.9. (Sept, 2009). <http://www.consultant360.com/articles/working-interpreters-psychotherapy-case-report-using-therapist-interpreter-team-approach>
7. Ketabi, S &Ordudari, M. (2008). *Translation Focus*. Isfahan: Chaharbagh Publication.
8. Komissarov V. D. (2001). *Introduction to Modern Translation Studies*. Moscow.
9. Lee, Evelyn. (1997). *Working with Asian Americans: a guideline for clinicians*. Therapeutic use of interpreters. *Asian mental health resources*. [http://w.w.w.evelynlee-mentalhealth.org/interpreters\\_article.asp](http://w.w.w.evelynlee-mentalhealth.org/interpreters_article.asp)
10. Linde, V. D. (1997). Intercultural communication within multicultural schools: Educational management insights[Electronic Version]. *Education*. 118(2),191-205.
11. Namy, C.(1978). Reflections on the training of simultaneous interpreters: a metalinguistic approach. In: D. Gerver and H.W. Sinako, eds, 1978, pp. 25–33.
12. Prasad, V. &Darrad, K. (2003). A Touch of Spice-General Practitioner Views about Cross

14. Cultural Communication. *Education for Health: Change in Learning and Practice*. 16(2), 222-227.
15. Van, W. J., Harmsen, J. & Bruijnzeels, M. (2002). Intercultural Communication in General Practice. *European Journal of Public Health*, 12(1), 63-68.
16. Westermeyer, J. (1989). *Psychiatric Care of Migrants: a Clinical Guide*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

**Р.М. Базылева**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 372.881.111.1**

## **АНАЛИЗ ОШИБОК ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ**

В статье рассматривается проблема оценивания качества перевода профессионально-ориентированных текстов в учебном процессе и даются примеры анализа типичных переводческих ошибок.

**Ключевые слова:** перевод, оценивание, классификация, анализ ошибок

Translation assessment of professionally oriented texts is discussed in the article. Typical mistakes in students' translations are analyzed.

**Key words:** translation, assessment, classification, mistake analysis

С появлением большого количества иноязычных информационных материалов и многочисленных предложений по оказанию переводческих услуг возник вопрос о повышении требований к качеству перевода. На международном уровне были разработаны семь основных параметров оценки качества перевода: адекватность, точность, соответствие принятой терминологии, качество языка, стиль, соответствие нормам и стандартам страны, для которой делается перевод, единообразие применяемых понятий и определений. В соответствии с данными аспектами ошибки, допущенные переводчиками, рассматриваются как существенные, серьезные и незначительные [Шереминская 2008: 88-89]. При этом основные требования к качеству перевода в каждом конкретном случае на практике устанавливаются заказчиком переводческих услуг, которые могут и не затрагивать лингвистических проблем и, конечно же, не учитывают сложность текста. Однако такие требования касаются только переводов, сделанных профессиональными переводчиками, и не полностью подходят для учебного процесса, где наряду с общими критериями, упомянутыми выше, должны быть выработаны и такие, которые можно было бы использовать при подготовке будущих переводчиков.

Вопрос оценки качества перевода довольно сложный и не очень разработанный, хотя проблемой анализа ошибок, причин их возникновения и

оценивания перевода уделялось много внимания в работах некоторых отечественных и зарубежных ученых.

Так, например, Л.С. Бархударов связывает качество перевода с правильностью выбора единицы перевода на необходимом уровне языковой иерархии. При полной передаче содержания оригинала и соблюдении норм языка перевода переведенный текст считается эквивалентным; его перевод на более низком уровне является буквальным, что может привести к искажению содержания и нарушению языковых норм. Перевод на более высоком уровне, чем требуется, – вольный перевод, который Бархударову Л.С. представляется более приемлемым (конечно, только для художественной литературы), чем буквальный, если он не уходит слишком далеко от оригинала [Бархударов 1975:185-188].

Известный переводчик и теоретик перевода В.Н. Комиссаров предлагает оценивать перевод по степени его эквивалентности оригиналу. Он выделяет две группы ошибок:

1. По степени отклонения от содержания текста оригинала:

- Искажение смысла
- Неточности
- Стилистические погрешности

2. Нарушение нормы или узуса языка перевода [Комиссаров 2000: 153-154]

Н.К. Гарбовский разработал типологию переводческих ошибок, основанную на непонимании смыслов исходного текста, затрагивающем прагматический, семантический и синтаксический аспекты текста. При этом оценивается обоснованность трансформаций, с помощью которых происходит преобразование текста оригинала [Гарбовский 2004: 514-536].

По И.С. Алексеевой оценить результат перевода позволяют выявленные при сравнении текста перевода с текстом оригинала несоответствия в передаче экстралингвистических факторов, типа информации, заложенной в тексте, коммуникативного задания и речевого жанра [Алексеева 2001: 149-157].

Среди зарубежных переводоведов, занимавшихся проблемой анализа переводческих трудностей и оценки качества перевода, следует отметить немецкого лингвиста Вольфрама Вилсса. Он разработал типологию переводческих трудностей, основываясь на особенностях языка оригинала и языка перевода, качествах самого переводчика как получателя и отправителя текста, типе текста по классификации К. Райс и характеристиках конкретного текста оригинала. По мнению В. Вилсса, анализируя тексты переводов для определения степени их эквивалентности оригиналу, следует уделять особое внимание типичным ошибкам. Самыми грубыми он считает ошибки, связанные с непониманием смысловых отношений. Кроме того, выделяются грамматические, стилистические, когнитивные и ошибки, нарушающие нормы языка перевода, но не искажающие смысл текста оригинала. В. Вилсс предлагает 4 критерия общей оценки языка перевода: соблюдение или



нарушение нормы языка перевода, узуса, социолингвистической (ролевой) нормы и правильность выбора речевых характеристик. Должна также рассматриваться правильность передачи синтаксических, семантических и прагматических особенностей оригинала. В каждом из этих аспектов оценка дается следующим образом: «неправильно», «неуместно», «неясный случай», «правильно», «уместно» [Комиссаров 2000: 83-85].

Очень подробно рассматривают вопрос оценки качества перевода именно в учебном процессе Л.К. Латышев, И.А. Цатурова и Н.А. Каширина.

Л.К. Латышев выделяет ошибки, связанные:

- с трансляцией исходного содержания: искажения, неточности и неясности;
- с адаптацией текста перевода к новым лингво-этническим условиям восприятия, что может привести к буквализмам или к вольностям.

Буквализмы:

а) на функционально-содержательном уровне могут стать причиной искажений, неточностей и неясностей; потеря имплицитной информации в связи с недостатком преинформационных знаний для правильного понимания текста;

б) на функционально-нормативном уровне может нарушаться норма языка перевода (несогласованность, неправильное употребление предлогов и т.п.);

в) узуальные ошибки (несоответствие тому, как принято говорить, стилистические ошибки);

г) нарушения смысловых связей, основанные на расхождениях в системах языка оригинала и языка перевода.

Вольности, по мнению Л.К. Латышева, оценить гораздо сложнее, если только они не приводят к искажениям и неточностям. Но в любом случае, текст должен переводиться настолько близко к оригиналу, насколько это возможно [Латышев 2005: 39-42; 90-103; Латышев, Семенов 2005: 162-172].

И.А. Цатурова, в основном придерживаясь классификации Л.К. Латышева, подразделяет функционально-нормативные ошибки, вызванные буквализмом, на четыре группы: 1) недочеты в стиле самого переводчика; 2) стилистические ошибки (смещение функциональных стилей, регистров, несоответствие стилистике оригинала); 3) нормативно-узуальные ошибки (объединяя нарушения языковой нормы и узуса языка перевода в одну группу для упрощения классификации); 4) структурно-синтаксические ошибки (нарушения норм синтаксической организации, ошибки в построении тема-рематической структуры). Отдельную группу, связанную с буквализмом, составляют культурологические ошибки, которые приводят к нарушению прагматической нормы [Цатурова 2008: 27-37; 171-181].

При подготовке переводчиков, обучающихся по программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» и не являющихся лингвистами, очень важно знакомить студентов с критериями оценивания их работ, выделять типичные ошибки и проводить их подробный анализ.

Начинающий переводчик должен научиться находить оптимальный вариант перевода, понимать, с чем связан его ошибочный выбор, какие переводческие решения оказались удачными, развивать способность относиться к своему переводу критически. Кроме этого, он должен осознавать меру своей ответственности как посредника в коммуникативном процессе.

Причиной ошибок во многом является недостаточная образованность студентов, недостаточное знание как иностранного языка, так и своего родного, некомпетентность в своей профессиональной области.

В студенческих переводах довольно часто встречаются ошибки, связанные с передачей содержания и с недостаточностью трансформаций, которые приводят к буквализму.

Вот ряд примеров типичных ошибок из студенческих работ и их анализ.

#### 1. Искажение смысла при передаче содержания.

The issue has been on the international agenda since NATO's 78-day bombing campaign against the former Yugoslavia ended a conflict between Serb forces and Muslim Albanian separatists in 1999.

*\*Этот вопрос был на повестке дня международного сообщества с начала 78-дневной кампании бомбардировок НАТО против бывшей Югославии, закончившейся конфликтом между сербскими войсками и мусульманскими албанскими сепаратистами в 1999 году.*

Искажение смысла в данном случае вызвано неправильным пониманием синтаксической структуры предложения. Переводчик не увидел здесь сложноподчиненного предложения, где “since” не предлог, а союз, соединяющий главное предложение с придаточным, в котором “ended” не причастие, а глагол в личной форме. При этом глагол “to end” имеет значение «кончать», «заканчивать что-то»; тогда как «заканчиваться чем-то» – “to end in smth”. Далее, во фразе «кампания бомбардировок НАТО» возникает неясность: кто кого бомбил. Двусмысленности здесь можно избежать, если передать деятеля словом, которое склоняется: *силами НАТО*. Кроме того, здесь не соблюдена тема-рематическая структура: «1999 год» – это тема, поэтому она не должна завершать предложение.

Проанализировав данное высказывание, студенты предложили следующий вариант перевода:

*Этот вопрос стоял на повестке дня международного сообщества с тех пор, как в 1999 году 78-дневные бомбардировки бывшей Югославии силами НАТО положили конец вооруженному конфликту между сербскими войсками и мусульманскими албанскими сепаратистами.*

#### 2. Неточности и стилистические недочеты на функционально-нормативном уровне.

This audacious redefinition of the rules of international relations reflected views about the American national mission fermenting in Wilson's mind since the Spanish-American War.

*\*Это дерзкое переопределение правил международных отношений выразило взгляды Вильсона на Американскую национальную миссию, идея которой была в мыслях Вильсона со времен Испано-Американской войны.*

В этом переводе можно отметить сразу несколько ошибок на функционально-нормативном уровне, вызванных буквализмом, но не искажающих смысл предложения. Это неточность в выборе переводческих соответствий, стилистические недочеты и грамматические ошибки, нарушающие нормы русского языка.

Рассмотрим сначала переводческие соответствия к словам *audacious*, *redefinition* и *fermenting*.

БАРС дает следующие значения для слова *audacious*: 1. смелый, отважный; отчаянный 2. дерзкий, нахальный 3. оригинальный, живой. Если обратиться к английскому одноязычному словарю, Longman Dictionary of Contemporary English, можно обнаружить такое толкование: *showing great courage or confidence in a way that is impressive or slightly shocking*, что совпадает с первым значением в БАРСЕ. Но в словаре The American Heritage Dictionary мы находим также: *unrestrained by convention or propriety; insolent*, то есть «неограниченный условностями или правилами приличия; наглый, дерзкий, нахальный». И хотя сема “*insolent*” – «дерзкий» есть, это значение не соответствует данному контексту.

Следующее слово *redefinition*. Был дан неудачный буквальный перевод, однако англо-русский словарь дает значение глагола *to redefine* – 1. найти новое определение (чему-л.) 2. пересмотреть и переоценить (особ. для введения перемен). Здесь студент просто не захотел потратить время на поиск слова в словаре и, зная, что означает приставка *re-* и существительное *definition*, калькировал его на русский язык.

Глагол *to ferment* имеет следующие значения: 1. 1) вызывать брожение 2) бродить, находиться в состоянии брожения 2. 1) волновать, возбуждать, вызывать брожение. Переводческое соответствие в данном случае выбрать просто, это, конечно, *волновать*, однако, чтобы использовать это слово в предложении и не нарушить нормы языка перевода, необходимо с помощью приема добавления ввести в текст еще одно слово: *вопрос, волновавший его*. Тот же самый прием надо применить и относительно фразы *views about the American national mission*, так как предложенный перевод вызывает неясность. Идея «американской национальной миссии» еще только формировалась, поэтому мы можем говорить только о понимании этой идеи.

Кроме того, в переводе нарушены правила написания прописной и строчной букв. К стилистическим недочетам можно отнести тавтологию и построение фразы «*идея которой была в мыслях Вильсона*»

После проведения данного анализа получился следующий вариант перевода исходного предложения:

*Эта смелая переоценка правил в международных взаимоотношениях отражала взгляды Вильсона на понимание американской национальной миссии – вопрос, волновавший его еще со времен Испано-американской войны.*

### 3. Недочеты в актуальном членении предложения.

*The two sides differed on how to reconstruct the postwar world even before the end of World War II.*

*\*Эти две стороны расходились в том, как обустроить послевоенный мир перед самым окончанием Второй мировой войны.*

В этом предложении тема – *even before the end of World War II*, а рема – *differed on how to reconstruct the postwar world*, поэтому после соответствующих преобразований перевод может выглядеть так:

*Еще до окончания Второй мировой войны эти две стороны расходились во взглядах на обустройство послевоенного мира.*

Ошибки, связанные с построением тема-рематической структуры в переводе довольно частотны. Они могут приводить к стилистическим погрешностям, двусмысленностям, к созданию смысловых связей там, где они не должны быть, и даже к искажению смысла. Нужно понимать, какой порядок следования этих двух смысловых компонентов высказывания применяется в исходном языке и какие преобразования следует произвести, чтобы правильно передать коммуникативное намерение автора.

Знание классификации переводческих ошибок и их анализ является важной составляющей учебного процесса, помогающей развивать у обучаемых умение видеть в переводе неудачный материал и выбирать оптимальный вариант перевода.

#### **Список использованной литературы**

1. *Шереминская Л.Г.* Настольная книга переводчика. – Ростов н/Д: Феникс, 2008.
2. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: «Международные отношения», 1975.
3. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение. Курс лекций. – М.: ЭТС, 2000.
4. *Гарбовский Н.К.* Теория перевода. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004.
5. *Алексеева И.С.* Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Изд-во «Союз», 2001.
6. *Комиссаров В.Н.* Общая теория перевода. – М.: «ЧеРо», совместно с «Юрайт», 2000.
7. *Латышев Л.К.* Технология перевода: Учебное пособие для студентов лингв. Вузов и факультетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
8. *Латышев Л.К., Семенов А.Л.* Перевод: Теория, практика и методика преподавания. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
9. *Цатурова И.А., Каширина Н.А.* Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями. – СПб.: Перспектива, Изд-во «Союз», 2008.

**Н.В. Банатова, И.М. Хижняк**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'25**

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МОЛОДЕЖНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО СЛЕНГА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена рассмотрению основных особенностей молодежного музыкального сленга. Большое внимание уделяется этимологии термина, а также рассмотрению способов и приемов, используемых при переводе лексических единиц сленга с английского на русский язык.

**Ключевые слова:** сленг, лингвистика, музыка, перевод, лексика.

This paper is devoted to the analysis of the main features of modern music slang. The etymology of the term is subjected to the most serious study. Moreover, the author examines the ways and techniques, which are usually used to translate words from English into Russian.

**Key words:** slang, linguistics, music, translation, vocabulary.

В настоящее время лингвистов все больше интересуют вопросы, связанные с процессом устного общения. Основной причиной такого интереса стали изменения, происходящие в языке в процессе глобализации, модернизации и слияния культур. Прежде всего, нужно отметить, что в данный момент такие перемены в речи, в том числе и устной, происходят под влиянием тех или иных процессов, происходящих в обществе. Важно также сказать, что устная речь наиболее подвержена изменениям, именно поэтому, по словам Т.В.Мизюриной, разговорная речь является на сегодняшний день единственным, точным показателем изменений в языке [Мизюрина 2013]. В связи с этими изменениями невозможно сохранить единый стандарт языковой нормы, и именно поэтому появляются отклонения от нормы, такие, например, как сленг, жаргон или арго. Данные заимствованные термины, несомненно, являются объектами многих лингвистических исследований. Однако один из них вызывает особый интерес у ученых.

Сленг является самым «молодым» понятием, обозначающим молодежную речь. На сегодняшний день происхождение термина вызывает массу сомнений у ученых; по одной из версий, «*slang*» ведет свою историю от «*sling*», что в переводе означает («метать», «швырять»). В таком случае, чаще всего, речь идет о выражении «*to sling one's jaw*» - «говорить речи буйные и оскорбительные». Стоит также отметить, что И.Р. Гальперин не выделяет сленг как отдельную языковую единицу и предлагает использовать данный термин в качестве английского аналога термину «жаргон» [Гальперин 1956]. Тем не менее, на сегодняшний день сленг, от английского слова *slang*, представляет собой экспрессивно и эмоционально окрашенную лексику разговорной речи, причем, также стоит отметить, что носителями такой лексики являются, в основном, подростки: студенты и школьники.

Поскольку сленг находится в постоянном движении и подвергается изменениям, для него характерно заимствование новых элементов из жаргона, а сам он, в свою очередь, становится источником для новых слов. Данные процессы происходят под влиянием окружающего мира; человек, находясь в той или иной обстановке и получая определенные знания и опыт, пытается «влиться» и адаптироваться к данной ситуации. В связи с этими

изменениями мы можем говорить о подвижности языка в целом и сленга в частности. Именно эта подвижность и не оставляет возможности для фиксации лексических единиц сленга на бумажном носителе. Однако можно проследить характерные именно для данного языкового явления черты и особенности. В первую очередь, важно отметить, что главной, неотъемлемой чертой функционирования речевого явления является отход от обыденности и ирония. Стоит отметить, что молодежный сленг должен быть похож на своего носителя, и поэтому он стремится быть раскованным, ярким и громким.

Русский молодежный сленг представляет собой интереснейшее лингвистическое явление, которое привносит в речь говорящего определенную эмоциональную окраску. К тому же, как отмечает Р. Спирс, что сленговые выражения при определенных обстоятельствах становятся символами и эталонами культуры [Спирс 1982]. Молодежь, в свою очередь, тяготея к сниженной лексике, описывает ту или иную ситуацию, используя именно такие символы. Однако следует выделить причины, по которым представители молодого поколения используют именно такую лексику. Первая причина необходимость оставаться непонятым в присутствии других людей, т.е. молодые люди, общаясь в каком либо общественном месте, стараются сохранить конфиденциальной ту информацию, которую они сообщают друг другу. Вторая причина в какой-то степени сходна с первой; это желание скрыть сферу деятельности или тему общения. И наконец, третья причина – это желание избежать негативно настроенных людей. Еще одной причиной можно считать стремление украсить свою речь, добавить ей выразительности [Галлино 2003]. Объединяя все указанные выше причины, можно сделать вывод, что сленг, в основном, выполняет разграничительную или защитную функцию, так как общаясь на определенные темы, у представителей молодежи главной целью остается стремление ограничить доступ к общению для представителей старшего поколения. Ученые отмечают, что стремление родителей стать ближе к языку общения своих детей является очень большой ошибкой, ведь таким образом они не входят в их мир, а напротив, больше отдаляются от них, так как нарушают их личное пространство. Вообще стоит обратить внимание на легкость, с которой молодежь использует нелитературную лексику. По их мнению, это добавляет их речи большую экспрессию и помогает слушателю быстрее понять смысл высказывания и настроение говорящего. Однако также существует мнение, согласно которому молодежный сленг – это некая форма протеста против норм языка взрослых.

По мнению профессора Т.Дж. Галлино, сленг явление подвижное, и именно поэтому еще одной важной чертой является его частая обновляемость [Галлино 2003]. Так, например, несколько десятилетий назад деньги называли *тугрики*, сейчас же в ходу среди молодежи такие слова как *бабки*, *бабосы*. С течением временем меняются и факторы, влияющие на появление новых слов. Например, сленг 60х являлся отражением повышенного интереса к наркотикам и постоянной эйфории. Десятилетие

спустя в него стали проникать эпитеты, характеризующие неудачников, а еще через десять лет появились слова, относящиеся к теме деньги и работа. В 2000х молодежь стала все больше внимания уделять музыке, да и выбор музыкальных направлений более чем разнообразный. Музыка стала отражением настроения, интересов и внутреннего мира представителей молодого поколения. Несомненно, молодежь делится своими интересами, и общение происходит на их особом, характерном только для них языке. Такой язык и называется молодежным музыкальным сленгом. Как правило, музыкальный сленг используют яркие музыкальные фанаты, способные сутки напролет обсуждать свои музыкальные вкусы.

Среди слов, относящихся к сфере музыки, обычно выделяют несколько групп: во-первых, название музыкальных направлений (*поп-музыка – попсятина, тяжелая музыка – дарк*), во-вторых, термины, которые используются для различных музыкальных композиций (*новая музыка – свежак, вышедшая в продажу композиция – релиз*) и в-третьих, название действий музыкантов (*играть – бацать, лабать, проверять звук – чекать*). Как можно было заметить, многие единицы сленга являются производными от английских слов, таких как «*check*» - «*проверить*», «*musical track*» - «*музыкальная композиция*». Английский язык вызывает неподдельный интерес у молодежи, поэтому многие сленговые слова заимствованы именно из этого языка. Однако не все они переведены, многие вошли в русский язык в исходном звучании (*фифти-фифти, респект, лузер, лав стори*).

Тем не менее, большинство лексических единиц переводится с английского языка и используется русской молодежью в процессе общения. Именно поэтому перевод музыкального сленга является важным аспектом в лингвистике, и над изучением данного явления работают многие ученые. Поскольку в настоящее время перевод выполняет в основном коммуникативную функцию, он должен обеспечить возможность общения между представителями разных культур, говорящими на разных языках. Современная теория перевода подчеркивает необходимость передачи на язык перевода исторических и культурных черт текста оригинала. В процессе перевода выделяют переводческие отношения, это отношения между оригиналом и переводом, т.е. отношения между произведением и его воплощением в другом виде (на другом языке). Причем в таких отношениях самой главной целью является передача не текста, как такового, а его эмоционального наполнения. Перед переводчиком стоит задача по передаче смысловой и эстетической составляющей оригинала. Многие ученые утверждают, что при переводе текста перед переводчиком стоит множество порой неразрешимых задач. И одной из таких задач является необходимость найти компромисс между желанием сохранить оригинальность текста исходного материала и необходимостью передать текст, изменяя его в соответствии с особенностями переводящего языка. Согласно этой точке зрения, слова, которые в процессе перевода принимаются за эквиваленты, на самом деле в разных языках могут иметь различную эмоциональную нагрузку. Например, обычное русское слово *корабль* (в английском языке

*ship*) имеет форму женского рода и заменяется местоимением «она», и это определяет отношение моряка к судну, на котором он работает. Исходя из данного примера, мы можем подтвердить, что эмоциональная нагрузка одного и того же слова в разных языках может быть абсолютно различной.

Что касается перевода сленга, а именно музыкального сленга, то тут особое внимание стоит обратить на контекст. По словам Л.Л. Нелюбина, переводчику стоит помнить, что сленг понятен определенному кругу людей, и именно на таких людей должен быть ориентирован перевод [Нелюбин 2009]. Помимо контекста внимание привлекает такая особенность сленга, как степень его приближения к литературному языку. В.А. Хомяков утверждает, что сленг, относясь к «экспрессивному просторечию» и являясь составляющей литературного языка, в то же время представляет собой отклонение от нормы [Хомяков 2009].

При работе с такой лексикой перед переводчиком стоит множество задач. Прежде всего, нужно подобрать эквивалент данной языковой единицы оригинала в языке перевода, причем эквивалент должен иметь схожую эмоциональную нагрузку. Однако, как правило, это не является проблемой, так как практически в каждом развитом языке существуют подобные аналоги. Далее специалист должен определиться с приемами, которыми он будет пользоваться при переводе сленга. Как правило, такие приемы используются и при переводе литературной лексики.

Переводчик может идти по одному из двух путей, использовать либо буквальный, либо трансформационный перевод. В данном случае все зависит от контекста и от смысловой нагрузки. Бывают ситуации, когда буквальный перевод просто недопустим, так как его использование может нарушить узуальные нормы русского языка.

Чаще всего переводчики используют такие приемы, как калькирование и транскрипция или транслитерация (*rap-рэп, dram'n base-драм, remix-ремикс, beat box-битбокс*). Это обусловлено наличием похожих лексических единиц в разных языках, и использование данных приемов вполне допустимо, если только не нарушает узуальных норм русского языка и значение слов понятно из контекста.

Однако самым частыми приемами являются использование переводческих трансформаций и лексических замен. Именно эти приемы позволяют максимально точно передать смысл текста оригинала, соблюдая особенности и нормы языка перевода. При использовании переводческих трансформаций становится возможным максимально точно передать содержание текста, даже если в тексте перевода отсутствуют похожие лексические единицы. Лексические замены же помогают передать лексические единицы переводимого языка лексическими единицами переводящего языка, которые не являются их эквивалентами. Например, в предложении «*Are you going to the Neil Young gig at the Knitting Factory on Friday night?*» слово «*gig*» будет иметь значение «музыкальное представление» или «концерт»: «*Ты идешь на концерт Нила Йанга на*



*Вязальном заводе в пятницу вечером?»* Чаще всего среди лексических замен используют такие приемы, как конкретизация, генерализация и замена.

Поскольку конкретизация представляет собой замену слова с общим значением на лексическую единицу с более конкретным значением, то такой прием достаточно часто используется для перевода нестандартной лексики, такой, как сленг. К примеру, выражение «*to drive gig*» может быть переведено на русский язык сленговым выражением «*лабать*». Прием генерализации противоположен конкретизации, т.е. слова с узким значением заменяются словами с общим значением. Что касается лексических замен, то в случае перевода сленга данный прием является наиболее часто используемым (*the song is groove* качающая песня, *axe*—весло, *электрогитара*).

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что сленг как объект лингвистического исследования остается категорией, которая требует особого внимания и дифференцированного подхода при переводе. Трудность представляет и поиск таких выразительных средств, которые смогли бы передать семантическую и стилистическую нагрузку текста оригинала в тексте перевода. Причинами неудачного перевода в таких случаях является потеря экспрессивности в тексте перевода. При этом также не стоит забывать о том, что при переводе такого лексического кластера, как сленг, имеет место метафора, и зачастую в работе переводчику приходится прибегать к использованию образов. Однако самой серьезной проблемой при переводе такой лексики является возможность сопоставить ее с более нейтральными вариантами. Стоит помнить, что нейтральная лексика не несет такой глубокой смысловой нагрузки, как сленг, и именно поэтому простая замена одних единиц другими просто недопустима. В связи с этим у профессиональных переводчиков возникла потребность в словарях современного сленга. Такой словарь заметно облегчил бы работу многих специалистов, но, как уже говорилось ранее, из-за частой обновляемости лексического состава сленга зафиксировать его на бумаге практически невозможно. По этой причине переводчики должны быть постоянно в курсе современных тенденций и следить за языком общения молодежи.

#### **Список использованной литературы**

1. Мизюрина, Т.В. Определение и общие характеристики понятия «сленг», его роль в языке и культуре современной России. Челябинск: Издательство Челябинского государственного университета, 2013. 298 с.
2. Гальперин, И.Р. О термине «сленг». Вопросы языкознания № 6, М.: Изд-во Академии наук СССР, 1956. 157с.
3. Spears, R. A. Slang and Euphemism. N.Y. New American Library, 1982. 423с.
4. Галлино, Т.Дж. Мат из любви к искусству. Электронный ресурс [URL: <http://grammar.ru/>], 2003.
5. Нелюбин, Л.Л. Введение в технику перевода. Учебное пособие. М.:Флинта:Наука, 2009. 216с.
6. Хомяков, В.А. Три лекции о сленге. Пособие для студентов педагогических институтов. Вологда: ВГПИ, 2009. 64с.

УДК: 821.112.2

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ИНВЕКТИВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА НА РУССКИЙ ЯЗЫК**

В статье анализируются трудности и ошибки, совершаемые при переводе немецкоязычных инвективных обозначений человека на русский язык, характеристика инвективных обозначений человека, учет коммуникативной ситуации и национальной специфики, а также оценка степени сниженности и экспрессивности, – как предпосылки для успешного перевода инвективов.

**Ключевые слова:** инвективы, коммуникативная ситуация, оценочность и экспрессивность инвективных обозначений человека, ошибки при переводе, текстовые лакуны.

The article analyses challenges and mistakes made in translation of German invective denotations of a person into Russian. It also studies the characteristics of invective denotations of a person, the communicative situation, national peculiarities and evaluation of vulgarism and expressiveness level as factors that lead to adequate translation of invectives.

**Keywords:** invectives, communicative situation, evaluation and expressiveness of invective denotations of a person, mistakes in translation, lexical gaps

В процессе перевода текстов различных жанров переводчик достаточно регулярно сталкивается с теми или иными явлениями на разных языковых уровнях, присутствующими в исходном языке и отсутствующими в языке перевода. Для пары языков немецкий и русский это могут быть явления как грамматического, так и лексического порядка [Алексеева 2004: 180-217].

Особые сложности при переводе вызывают экспрессивно окрашенные языковые единицы, в которых помимо эмоциональной реакции говорящего дополнительно содержатся как национальный компонент, так и характеристики обозначаемого лица, имеющие оценочный характер и передающие негативное отношение говорящего к собеседнику. Такими единицами, обладающими отмеченными выше свойствами и являются инвективные обозначения человека.

Инвективные обозначения человека или инвективы являются одной из разновидностей ругательств. Инвективы оценивают как поступки человека, черты его характера, особенности умственного развития, так и модели поведения человека [Позолотин 2005].

От ругательств инвективы отличаются тем, что инвективные обозначения характеризуют человека с точки зрения ценности его общественной и коммуникативной деятельности. Ругательства (бранные

выражения) являются, по мнению В.И. Жельвиса, реакцией на определенную ситуацию [Жельвис 1994].

Инвективные обозначения человека обладают также выраженным национальным характером, поскольку интерпретация фактов действительности представителями различных народов и культур может иметь определенные различия [Позолотин 2005].

Учет совокупности всех представленных особенностей инвективных обозначений человека следует учитывать при переводе данных единиц. Что, по нашему мнению, представляется достаточно сложной задачей в случае, если в языке перевода нет уже готовых однозначных или вариативных соответствий. Нередко в немецком языке, обладающим высокими потенциями для образования сложных слов, подобные единицы представляют собой окказиональные индивидуально-авторские новообразования, не фиксируемые словарями. Перевод таких новообразований сложен как для начинающих, так и для опытных переводчиков.

Подобные единицы встречаются в текстах определенных жанров, и прежде всего, согласно классификации И.С. Алексеевой, в текстах эстетических, т.е. в художественных [Алексеева 2008: 69-72]. В качестве иллюстративного материала приведем несколько примеров, взятых из студенческих работ, представленных на переводческий конкурс.

В отрывке из романа Анны Кушнаровой (Anna Kuschnarowa "Djihad Paradise", стр.25-27) встретилось три лексические единицы, которые можно отнести к инвективным обозначениям человека: *Mittelstands-Schnarchnase*, *getuntes Perlhuhn*, *Asi (Assi)*.

Для перевода первой лексической единицы следует прояснить коммуникативную ситуацию, в которой она была использована в тексте.

"*Bla, bla, bla ..., dachte ich. ... hinter meinen Möglichkeiten... Du Mittelstands-Schnarchnase, du hast doch überhaupt keinen Plan, was bei uns zu Hause abgeht. Ich verdrehte die Augen und liess mich in einer der hinteren Reihen auf einen Stuhl fallen.*" [Kuschnarowa 2015: 25]

Подростка очередной раз выгоняют из школы из-за его неудовлетворительного поведения. Он первый раз беседует с учителем в новой школе и ведет с ним внутренний диалог, опасаясь отвечать ему открыто. Учителя же он как раз и называет *Mittelstands-Schnarchnase*.

Данную лексему мы оцениваем как инвективу, поскольку один из элементов сложного слова «*Mittelstands-Schnarchnase*», а именно «*Schnarchnase*» имеет в словаре пометку стилистической оценочности «*umgangssprachlich, abwertend*» т.е. разговорный, отрицательный, унижительный и обозначает человека, вызывающего негативные эмоции и неприятие из-за своей чрезмерной медлительности. Если мы проанализируем семантику уже всего сложного слова, то в дополнение к сниженной стилистической оценочности добавляется и еще одна характеристика «*Mittelstands-*», причисляющая учителя уже к определенной социальной группе. Данный элемент «*Mittelstands-*» свидетельствует о том,

что собеседник ученика является представителем среднего класса, относится к людям среднего достатка, чем разительно отличается от семьи мальчика. Именно эти отличия и вызывают чувство ненависти у подростка.

Принимая в расчет коммуникативную ситуацию, стилистическое своеобразие и эмоциональное наполнение как ситуации, так и лексической единицы позволило бы справиться с ее переводом. К сожалению варианты, использованные при переводе (от «мистер-люблю-совать-нос-в- чужие-дела» до «старого черта» или даже «простофили») свидетельствуют о том, что тот или иной элемент в характеристике лексемы при переводе были утеряны.

Помимо того, что не до конца был произведен анализ и разбор анализируемой языковой единицы, присутствовали и денотативные ошибки, т.е. ошибки содержательного плана, типичные не только для начинающих переводчиков, но и для профессионалов [Найдич, Павлова 2015: 112-113]. Не всегда можно при переводе ориентироваться на составляющие компоненты сложного слова. В этом случае были получены такие варианты, как «храпящий нос» или «сопелка». Данные варианты при переводе возникли из-за того, что лексема «*Schnarchnase*» представляет собой фразеологическую единицу, содержащую в своем значении критическую характеристику человека, что и было отражено при переводе. Но использование данного значения ошибочно.

Переводчик должен уметь производить изыскания и докапываться до сути, т.е. до того смысла, который несет лексическая единица. И тогда мы получаем совершенно другие варианты перевода: «лентяй», «неприятный человек», «человек, вызывающий антипатию».

Следующая лексическая единица, вызвавшая трудности при переводе «*getuntes Perlhuhn*» так же, по нашему мнению можно отнести к инвективным обозначениям человека.

“*Doch auf einmal kam Sie in die Klasse gestöckelt und dann war ich es, der starrte. Mein Gott, war sie schön. Dabei war sie gar kein nicht so ein getuntes Perlhuhn, aber das hatte sie auch gar nicht nötig.*” [Kuschnarowa 2015: 25-26].

Сама коммуникативная ситуация, в которой наш главный герой – подросток употребляет словосочетание *ein getuntes Perlhuhn* предполагает сравнение понравившейся ему одноклассницы с другими девушками, которые идут на всевозможные уловки для того, чтобы понравиться противоположному полу. Поэтому *ein getuntes Perlhuhn* обладает отрицательной коннотацией, что и должно быть отражено в переводе.

Лексема *Perlhuhn* имеет в словаре пометку «*молодежный жаргон*» и переводится как «*клеевая пташка*» или «*со вкусом одетая девушка*». Употребление данной лексемы в сочетании с атрибутивным причастием “*getunt*”, что означает «*модернизированный, усовершенствованный, тюнингованный*» ведет к снижению нормативно-стилистической окраски слова, поскольку при переводе следует учесть принадлежность лексемы к молодежному жаргону с учетом степени ее сниженности, а также ее оценочность, степень экспрессивности и коммуникативную ситуацию. С учетом всех аспектов мы сможем правильно перевести данное инвективное

обозначение человека.

Учет всех аспектов оказался задачей практически невыполнимой. В предложенных вариантах упор делался либо на попытку сохранить молодежный жаргон («*клёвая пташка*») с одновременной потерей оценочности (отрицательной!) и неправильной интерпретацией коммуникативной ситуации, либо на попытку перевести атрибутивное причастие и тем самым сохранить оценочность и экспрессивность, с потерей молодежного жаргона («*расфуфыренная цесарка*», «*напыщенная курица*», «*переделанная цаца/кукла*» или даже «*размалеванная кукла*»). В расчет не берутся варианты переводов, в которых авторы либо вообще не перевели данное словосочетание либо совершили денотативные ошибки (лексема рассматривалась при переводе как фразеологическая единица), неправильно интерпретировав *ein getunt es Perlhuhn* («цесарка», «перламутровая курица»).

Рассмотрим последний пример инвективного обозначения человека. Это лексема «*Asi*».

«*Was is 'n mit dir los?*»

*Ihre Auge waren grün. Schlingpflanzengrün.*

“*Lösch sofort das Bild, du Asi!*” [Kuschnarowa 2015: 27]

Инвективы в немецком языке помимо социальной характеристики человека, его принадлежности к определенной профессиональной группе, отношений внутри немецкого социума, могут охарактеризовать и его финансовое положение. Как отмечает в своей работе А.Ю. Позолотин, немцы, живущие в целом экономически развитом государстве, в массе своей негативно относятся к беднейшим слоям населения [Позолотин 2005: 10]. Что нашло свое отражение сначала в возникновении лексемы «*Asozialer*», а затем и в сокращенном варианте «*Asi*» или как вариант «*Assi*».

Лексема «*Asi*» («*Asozialer*») имеет в словаре пометку «разговорн.» и переводится как «общественноопасное лицо, антисоциальный элемент, антиобщественный элемент». Однако при переводе следует учесть, что диалог происходит между двумя подростками.

В студенческих работах были использованы следующие варианты перевода: «дикарь», «придурок», «псих», «идиот», «кретин», «изгой» и др. Данные инвективные обозначения характеризуют либо уровень его интеллектуального развития («идиот», «кретин», «придурок»), социальное поведение («дикарь»), либо эмоциональное состояние («псих»). Пожалуй, один из вариантов можно рассматривать в качестве возможного перевода инвектива «*Asi*» - «изгой», поскольку «изгой» трактуется как социальный термин и обозначает человека, выпавшего из своей социальной среды, т.е. изгнанник, отверженный, отверженец. Однако нам не стоит забывать о коммуникативной ситуации, в рамках которой происходит диалог подростков. И тогда даже в отношении данного варианта перевода у нас возникают объективные сомнения.

Наличие эквивалента в словаре не может расцениваться переводчиком как безусловное руководство к действию. Часто мы сталкиваемся с известного рода переводческим парадоксом – наличием текстовой

переводческой лакуны при имеющемся лексическом эквиваленте. Приведенные выше примеры можно рассматривать как раз в таком контексте.

Инвективные обозначения человека, несмотря на то, что многие из них зафиксированы словарями, нередко представляют собой в немецком языке окказиональные образования. При их переводе нередко и возникают текстовые переводческие лакуны. Причинами возникновения которых, по мнению Л.Э.Найдич и А.В. Павловой могут являться как стилистическая норма (сочетаемость), узус, полисемия, так и культурной маркированности языковых единиц или участков текста, не поддающихся обобщенному описанию [Найдич, Павлова 2015: 90-97].

Таким образом, при переводе немецкоязычных инвективных обозначений человека на русский язык необходимо прежде всего рассматривать данную языковую единицу в контексте коммуникативной ситуации, поскольку именно она задает все параметры, используемые переводчиком своей последующей работе над ее переводом. К таким параметрам относятся экспрессивно-оценочный характер инвективных обозначений человека, степень сниженности языковой единицы и лингвокультурная специфика. Внимательное отношение переводчика к компонентам, составляющим характеристику данных единиц и позволит последнему справиться с переводом немецкоязычных инвективных обозначений человека на русский язык.

#### *Список использованной литературы*

1. *Алексеева И.С.* Введение в переводоведение. М. – СПб, 2004.
2. *Позолотин А.Ю.* Инвективные обозначения человека как лингвокультурный феномен (на материале немецкого языка). Автореф. дис. на соиск.учен. степ.канд. фил. наук. Волгоград, 2005.
3. *Жельвис В.И.* Некоторые эмоциогенные особенности инвективного общения // Язык и эмоции. Волгоград, 1994. — С. 24-32.
4. *Алексеева И.С.* Текст и перевод. Вопросы теории. М., 2008.
5. *Kuschnarowa A.* “Djihad Paradise”. Beltz, 2015, стр. 25-27.
6. *Найдич Л.Э. Павлова А.В.* Трубочист или лорд. Теория и практика немецко-русского и русско-немецкого перевода. СПб, 2015.

**Т.М. Метласова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'255**

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА  
ИМЕН СОБСТВЕННЫХ С РУССКОГО ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ**

## АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ПЕРЕВОДЧИКОМ В ИСТОРИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена изучению основных сложностей перевода имен собственных в историческом тексте с русского языка на английский англоязычным переводчиком, владеющим русским языком, и выявлению лингвокультурологических факторов, влияющих на их возникновение.

**Ключевые слова:** имя собственное, перевод, антропоним, топоним, исторический текст, лингвокультурологические факторы

The present study is aimed at defining basic difficulties in translating proper nouns and proper adjectives from Russian into English in a historical text by an English speaking translator and at researching linguistic and cultural factors causing these difficulties.

**Key words:** proper noun, proper adjective, translation, anthroponym, toponym, historical text, linguistic and cultural factors

Перевод исторических текстов приобретает особое значение на современном этапе развития общественно-политических и международных отношений. В этой связи возрастает научный интерес к изучению особенностей перевода исходного текста иноязычным переводчиком с целью выявления и изучения факторов, влияющих на точность перевода. Выбор темы данного исследования обусловлен интересом к изучению характерных трудностей перевода, с которыми сталкивается англоязычный переводчик при переводе русскоязычного текста. В качестве материала исследования были использованы текстовые примеры перевода работы Н.М.Карамзина «История государства Российского», выполненного современным переводчиком Т.Джексоном, до редакторской правки, что позволило рассмотреть типичные затруднения перевода. В данной статье рассмотрим языковые и культурологические аспекты перевода имен собственных.

Особенностью данного труда Н.М.Карамзина является обилие исторических событий и фактов, а также историко-культурных реалий, что значительно усложняет его перевод. Относительно перевода Т.Джексона в целом, необходимо отметить, что он выполнен довольно точно; в том, что касается имен собственных, они, большей частью, переведены в соответствии с общепринятым написанием исторических реалий и географических названий и сверены переводчиком с англоязычными энциклопедиями и словарями. Вместе с тем, отмечаются некоторые типичные затруднения, связанные с переводом имен собственных и этнонимов.

Анализ материала позволил выделить основные трудности, возникающие у англоязычного переводчика при переводе имен собственных в историческом тексте, а также выявить факторы, влияющие на их возникновение. Таким образом, выделяются следующие группы имен собственных, вызывающих основные трудности при переводе исторического текста – топонимы, в частности ойконимы (названия населенных мест) и гидронимы (названия рек), антропонимы и теонимы (собственное имя божества). Также имеют место некоторые затруднения при переводе

этнонимов (наименование различных видов этнических общностей: племена, народности, нации), которые не относятся непосредственно к категории имени собственного, но находятся в сфере изучения ономастики, занимающейся исследованием различных групп имен собственных [1]. В связи с этим, считаем возможным рассмотреть в данной статье некоторые примеры перевода этнонимов наряду с вышеперечисленными категориями имен собственных.

Как показало исследование, основным языковым фактором, вызывающим сложности при переводе имен собственных с русского языка на английский англоязычным переводчиком является морфологическая и словообразовательная парадигма.

Так, одно из типичных затруднений связано с переводом географических названий, в частности, названий рек и древнерусских городов, принимающих в исходном русскоязычном тексте падежные окончания; при этом основная сложность заключается в определении начальной формы слова (в данном случае – именительного падежа), необходимой для перевода топонима на английский язык.

Например, в следующих предложениях названия рек имеют форму предложного падежа в исходном тексте, а в переводе в результате ошибочного определения формы именительного падежа появляется неверный гидроним:

*...множество варваров утонуло в реке Снове. [2]*

*... a multitude of barbarians drowned in the Snov River.*

Гидроним – река Снова, правый приток Дона, в переводе получает название Снов.

*В следующий год, оставив Святослава в Киеве, она поехала в северную Россию, в область Новгородскую; учредила по Луге и Мсте государственные дани; [2]*

*The next year, leaving Svyatoslav in Kiev, she traveled to the Novgorod region in northern Russia; she instituted tributes to the state in Luga and Msta;*

Очевидно, что в данном случае затруднение связано с определением категории топонима – в оригинале речь идет о реках в Новгородской области, а в переводе, по всей вероятности, в связи с неверной трактовкой предлога «по» (в исходном тексте имеющего значение «вдоль»), появляются населенные пункты Луга и Мста, о чем свидетельствует отсутствие определенного артикля.

Аналогичная неточность допущена в следующем примере:

*Россияне выступили 26 февраля и в осьмой день стояли уже на Гольтве, ожидая задних отрядов. [2]*

*The Russians set out on February 26 and were already at Goltva ...*

В следующих примерах контекст позволяет определить категорию топонима (гидроним), но окончание родительного падежа становится препятствием к определению начальной формы имени собственного – река Лыбедь, река Буг, в переводе – the Lybedya (Лыбеда), the Buga River (река Буга):



*В один день, когда Владимир, посетив ее жилище уединенное на берегу Лыбеди - близ Киева, где в Несторово время было село Предславино... [2]*

*One day, when Vladimir, having paid a visit to her remote habitation on the banks of the LybEDA – near Kiev, where the settlement Predslavino had been located in Nestor's time ...*

*... в южных снова свирепствовали Половцы, которые на сей раз пришли из-за реки Буга, от берегов Черного моря. [2]*

*... in the south the Cumans again rampaged, this time coming from beyond the Buga River and the shores of the Black Sea.*

Подобное затруднение возникло при переводе названия озера:

*...близ города Владимира есть озеро, называемое Пловучим; [2]*

*Near the city of Vladimir there is a lake, known as the Plovuchim.*

Гидроним озеро Пловучее в английском переводе осталось в форме творительного падежа исходного языка.

В нижеследующих примерах неточности в переводе гидронимов вызваны неверным пониманием их словообразовательной парадигмы:

*Литовцы разорили несколько селений в области Шелонской; [2]*

*Taking advantage of his absence, the Lithuanians destroyed several settlements in the region of Shelonskaya, (вместо on the banks of the Shelon River)*

В исходном тексте имеется в виду местность у реки Шелонь в Новгородской области; в процессе перевода переводчик не учел особенностей словообразовательной парадигмы имени существительного в русском языке, и в результате дословного перевода в английском тексте появилась несуществующая Шелонская область.

*Правительство обязывалось за установленную плату высылать к Ижере, навстречу им, лодошников: ибо сии купцы, боясь порогов Невских и Волховских, обыкновенно перегружали товары в легкие лодки...[2]*

*The authorities undertook for a set payment to send boatmen to meet them in Izhorsk, for these traders feared the rapids of the Neva and the Volkhova Rivers*

В данном случае контекст указывает на то, что речь идет о реках (наличие ключевых слов «лодошники», «пороги», «легкие лодки», гидронимов Нева и Волхов), а именно – о выборе менее опасной для сплава товаров реки, Ижоры (в современной орфографии), левого притока Невы. Невнимательность к контексту и грамматической форме слова привела к появлению в переводе неверных топонимов: ойконим Ижорск вместо гидронима Ижора и гидроним Волхова вместо «Волхов».

Аналогичные затруднения наблюдаются в исследуемом тексте и при переводе ойконимов. Приведем несколько примеров, в которых затруднения при определении начальной формы морфологической и словообразовательной парадигмы имени существительного воспрепятствовали его правильной передаче в тексте перевода:

*Половцы, опасаясь следствий онога, именем всех Ханов своих требовали мира и, заключив его в городе Сакове, взяли и дали аманатов. [2]*

*Fearing the outcome of the council, the Cumans requested peace on behalf of all their khans and, after concluding it in the city of Sakova, took and released hostages.*

*Полоцкий Князь осадил Смоленск: Владимир спешил туда с Черниговскою конницею...[2]*

*The Cuman prince besieged Smolensk; Vladimir rushed there with cavalry from Chernigov....*

В первом случае ошибка перевода возникла из-за неверного определения категории рода имени существительного, и в английском тексте возник «город Сакова» вместо Саков [4], (город, находившийся на левом берегу Днепра, во времена Киевской Руси); во втором случае производное прилагательное «полоцкий», образованное от ойконима Полоцк [4], которое следовало перевести как «the Prince of Polotsk», видимо, в результате невнимательного прочтения и по созвучию, превратилось в английском тексте в прилагательное «половецкий», что является уже фактической ошибкой.

Сходный характер имеют неточности при переводе теонимов и антропонимов. Так, в следующем текстовом примере речь идет о языческих божествах древних славян. Глагол «обожали» переведен на английский язык как «поклонялись», что вполне соответствует его значению в оригинале, но управление этих глаголов требует разных падежей имени существительного: глагол «обожали» требует винительного падежа имени существительного, а не дательного, как глагол «поклонялись», что очевидно, и послужило фактором неточного перевода (обожали *Кого?*, а не *Кому?* - Марзану или Цереру). В результате теоним Марзана (или Церера) в тексте перевода приобретает форму, соответствующую категории мужского рода, хотя далее по тексту следует относящееся к нему местоимение женского рода «ей», равно, как и теоним Зиванна (соответствующая римской богине Диане) теряет окончание женского рода, а теонимы Лель и Полель, имеющие категорию мужского рода в русском языке, в английском переводе сохраняют окончания винительного падежа и воспринимаются, как теонимы, обозначающие божества женского пола.

*...обожали еще Марзану или Цереру, обрекая в жертву ей десятую часть плодов земных; Ясса или Ясна, Римского Юпитера; Ладона или Ляда, Марса; Дзидзилию, богиню любви и деторождения, Зивонию или Зиванну, Диану; Зиваго или бога жизни; Леля и Полеля, или Греческих близнецов Кастора и Поллукса; Погоду и Похвиста, бога ясных дней и сильного ветра.*  
[2]

*...they also worshiped Marsan or Ceres, sacrificing a tenth of the fruits of the earth to her; Yass or Yasn, the Roman Jupiter; Ladon or Lyad, Mars; Dzidziliya, the goddess of love and fertility, Zivoniya or Zivann, Diana; Zivago or the god of life; Lelya and Polelya, or the Greek twins Castor and Pollux; Pogoda and Pokhvist, the gods of sunny days and strong wind.*

Рассмотрим пример перевода антропонима, который в исходном тексте также имеет форму винительного падежа, но при переводе рассматривался

как существительное в именительном падеже, поэтому в английском тексте вместо антропонима Судила появился антропоним Судилу.

*Они терпели девять месяцев, избрав в Посадники врага Святославова, именем Судилу ... [2]*

*They suffered for nine months, having elected a posadnik named Sudilu, who was Svyatoslav's enemy ...*

Культурологический фактор также имеет большое значение при переводе имен собственных в историческом тексте, так как точный перевод требует глубокого понимания историко-культурного контекста переводимого материала. Например, при переводе антропонима Всеволод Чермный (князь стародубский, черниговский и Великий князь Киевский в начале 13в.) [3] следует учитывать, что он представляет собой личное прозвище, образованное по признаку внешнего вида: чермный – устаревшее прилагательное со значением «рыжий», а не по принципу топонима (как, например, Дмитрий Донской), как получилось в переводе, тем более, что подобного топонима не существует:

*Главою их, по смерти Игоря и старшего брата, Олега, был тогда Всеволод Чермный, сын Святослава, подобный отцу в кознях, гордый, властолюбивый... [2]*

*After the death of Igor and his elder brother Oleg, their leader was at time Vsevolod of Cherm, the son of Svyatoslav, who resembled his father in intrigue and hunger for power.*

Эквивалентом данного антропонима в английском языке является Vsevolod the Red.

При переводе топонимов и этнонимов также следует учитывать языковой и культурологический фактор:

*...а бывшего Князя своего, Ярослава, также Всеволодова племянника, послали управлять Волоком Ламским. [2]*

*...Yaroslav, also Vsevolod's nephew, was sent to govern Voloko Lamskoye.*

В данном случае неточность при переводе ойконима Волок Ламский, старое название Волоколамска [4], возникла благодаря неверному определению начальной формы его морфологической парадигмы, а также недостаточному для данного контекста историко-географическому тезаурусу.

Аналогичные неточности, попадающие в разряд фактических ошибок, встречаются при переводе некоторых этнонимов:

*Ярослав имел с ним войну; также с Литовцами, соседями Полоцкого или Туровского Княжества... [2]*

*Yaroslav engaged them in war; this he did with the Letts as well, the neighbors of the Polotsk, or Turov principality...*

Под влиянием указанных выше факторов этноним литовцы здесь переведен на английский язык как the Letts, т.е. латыши вместо the Lithuanians, а в следующем примере этноним поляки ошибочно переведен как «половцы»:

*Корыстолюбие Поляков. [2] The avarice of the Cumans.*

Таким образом, анализ исследуемого материала позволил установить, что характерные трудности при переводе с русского на английский язык топонимов, антропонимов, теонимов и этнонимов в историческом тексте, с которыми сталкивается англоязычный переводчик, обусловлены лингвистическим и культурологическим факторами. Основные трудности связаны с определением форм морфологической и словообразовательной парадигмы имени собственного в русском языке при условии недостаточного для данного контекста историко-культурного тезауруса, что препятствует точному переводу. Избежать подобных затруднений при переводе поможет тщательное изучение историко-культурного контекста, как на языке исходного текста, так и на языке перевода с целью выявления точных эквивалентов переводимых реалий.

#### *Список использованной литературы*

1. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / гл. ред. В.Н.Ярцева. – М.: Советская энциклопедия. 1990 – 688с. С. 598-599.
2. Карамзин Н.М. История государства Российского. В 12т. <http://www.bibliotekar.ru/karamzin/>
3. Пресняков А. Е. Княжое право в Древней Руси. Лекции по русской истории - М.: Наука, 1993. - 642с.
4. Тихомиров М.Н. Древнерусские города. Москва: Государственное издательство Политической литературы, 1956 - 475с.

**В.О. Полтавская, Л.К. Ланцова**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 347.78.034**

### **ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с влиянием гендерного фактора на перевод художественного произведения. На сегодняшний день среди лингвистов отсутствует единство в понимании рассматриваемого явления. Однако все сходятся во мнении, что гендерный фактор влияет на выбор языковых средств. Исследования гендерных различий при переводе проводятся на материале англоязычных художественных текстов и их переводов на русский язык, выполненных мужчиной и женщиной.

**Ключевые слова:** гендерная лингвистика, художественный перевод, коммуникация, маскулинность, фемининность.

The article deals with some problems connected with the influence of gender on literary translation. In spite of the fact that there is no unanimity of views on this issue, the majority of

linguists agree that gender exerts influence on the translator's choice of gender-specific linguistic means. Comparative analysis is based on some authentic literary texts and their translation into Russian made by a man and a woman.

**Key words:** gender linguistics, literary translation, communication, masculinity, femininity.

В настоящее время гендерные исследования привлекают внимание значительного числа лингвистов и, в частности, переводоведов и представляют собой одно из направлений антропоориентированного изучения языка. Данный подход в лингвистике базируется на выдвигании на первый план человеческой личности при изучении языка и на взаимосвязи языка с биосоциальными и культурно обусловленными характеристиками человека, в том числе и с его полом.

Впервые с понятием “гендер (*gender*)” в значении “*род*” мы знакомимся при изучении грамматики. Однако “род” – не единственное значение понятия “гендер”, которое вышло за рамки традиционной грамматики. Гендер (англ. *gender*, от лат. *genus* “род”) - это социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Это то полоролевое поведение, которое определяет отношение с другими людьми: друзьями, коллегами, одноклассниками, родителями, случайными прохожими и т. д. [1]. Гендерный фактор находится в центре внимания таких дисциплин, как психология, социология, философия, политология и др. В широком смысле он подразумевает любые психические или поведенческие свойства, ассоциирующиеся с маскулинностью и фемининностью и предположительно отличающие мужчин от женщин.

Гендерными исследованиями занимались еще в начале XX века такие лингвисты, как О. Есперсен, Э. Сепир, Ф. Маутнер. Однако более систематически данный вопрос начал изучаться в 60-е гг. XX века, а направление получило название «феминистская лингвистика». Возросший интерес к данным исследованиям был связан с популярной в то время идеей феминизма в США и Европе. Целью данного движения был анализ языка и выявление асимметрий в системе языка, «направленных против женщин», а также анализ речи с целью выявления обусловленных полом особенностей речевого поведения мужчин и женщин [Кирилина 2002].

В России гендерным исследованиям стало уделяться большое внимание в середине 90х годов XX века. Ими занимались такие лингвисты, как А.В. Кирилина, Е.А. Земская, Е.И. Горошко, Н.Л. Пушкарева, И.И. Халеева, И.В. Китайгородская и др. Как отмечает С.К. Табурова, к концу XX века на смену феминистской критике языка пришел более взвешенный подход, сторонники которого отвергали существование мужского и женского языка с постоянными отличительными признаками. По мнению исследователей, различия мужской и женской речи незначительны, они не проявляются в каждом речевом акте и не свидетельствуют о том, что пол является определяющим фактором коммуникации, как это предполагалось на начальном этапе развития феминистской лингвистики [Табурова 1999].

На сегодняшний день практически всеми лингвистами гендер признается как фактор, проявляющийся с неодинаковой интенсивностью, вплоть до полного его исчезновения в ряде коммуникативных ситуаций. Гендер рассматривается как конструируемый в ходе коммуникативного взаимодействия феномен. Таким образом, при изучении гендерного подхода можно говорить о стереотипах мужского и женского языка, а также о тенденциях употребления и чертах, в большей мере свойственных женщинам, чем мужчинам [Кирилина 2002].

Что касается влияния гендерного фактора на перевод, то нельзя однозначно утверждать, что существуют «женские» и «мужские» переводы, так как для достижения адекватного перевода переводчики пользуются одними и теми же средствами и приёмами перевода. Показательно даже то, что общая теория перевода не уделяет никакого внимания гендерному фактору. Различия в переводах могут быть обусловлены возрастом, социальным статусом, уровнем образованности или личностными качествами переводчика. По мнению Е.А. Земской, М.А. Китайгородской и Н.Н. Розановой, в русском языке отсутствуют резкие границы между женской и мужской речью. Те или иные явления, обнаруженные в речи, могут быть связаны с особенностями их профессии, психического склада, характера, но не с различием по полу [Земская 1993].

В данной статье мы попытаемся ответить на вопрос, действительно ли гендерный фактор оказывает влияние на перевод произведений художественной литературы, а также найти черты, отличающие «мужские» переводы от «женских». Необходимо отметить, что при художественном переводе «воспроизводится индивидуальное своеобразие подлинника и сохраняется его эстетическое восприятие» [Нелюбин 2008 : 247], но «голос» переводчика всегда слышен, поскольку каждый переводчик использует собственные лингвистические и когнитивные знания.

Материалом для сопоставительного анализа послужили: рассказ Э.А. По «Metzengerstein» и его переводы на русский язык, выполненные В. А. Неделиным, Л. И. Уманцом и Р.Е. Облонской, рассказ Ф. С. Фицджеральда «Crazy Sunday» в переводах И. Архангельской и А.Б. Руднева, рассказ О.Генри «Witches' Loaves» в переводах З. Д. Львовского и Н.А. Волжиной, а также рассказ Р. Брэдбери «The Man in the Rorschach Shirt» в переводах Р.Л. Рыбкина и И.А. Тогоевой.

Одним из основных, самых распространенных и наиболее устойчивых гендерных стереотипов является большая эмоциональность и экспрессивность текста женских переводов. Как отмечает И. И. Халеева, большая экспрессивность женских переводов достигается не только на лексическом уровне путем использования лексем с большим выражением эмоциональной окраски, но и на морфологическом и синтаксическом уровнях.

На морфологическом уровне для женщин свойственно использование суффиксов превосходной степени, а также уменьшительно-ласкательных суффиксов [Халеева 1999]. При анализе рассказов в ряде случаев удалось

обнаружить тенденцию к большему употреблению таких суффиксов женщинами, чем мужчинами. Так, например, при переводе рассказа Ф. С. Фицджеральда «Crazy Sunday» И. Архангельская использует существительные и прилагательные с уменьшительно-ласкательными суффиксами, в то время как в переводе А.Б. Руднева такие элементы отсутствуют:

Ф.С. Фицджеральд	А. Б. Руднев	И. Архангельская
<i>Joel emerged from his office on the lot only to slink like a malefactor to the tobacco store.</i>	<i>Из рабочего кабинета на студии Джоул вышел лишь раз и, словно преступник, прокрался к табачной лавке.</i>	<i>В студии Джоэл отсиживался в своем кабинетике и вышел только для того, чтобы прокрасться в табачную лавку, словно какой-то воришка.</i>
<i>yellow-stained faces of pretty women</i>	<i>желтолицые красавицы</i>	<i>хорошенькие женщины</i>
<i>a short brown chamois coat</i>	<i>короткая куртка из коричневой замши</i>	<i>коричневая замшевая курточка</i>
<i>He even brought that little gamine alive.</i>	<i>Ему даже удалось вдохнуть жизнь в этого гамена.</i>	<i>Он преобразил даже эту маленькую статисточку.</i>
<i>to refuge under the wings of such acquaintances.</i>	<i>искать убежища под крылом знакомых</i>	<i>искать приют под крылышком знакомых.</i>

Однако нельзя утверждать, что только женщинам присуще их употребление, о чем говорит сопоставительный анализ переводов рассказа Р. Брэдли «The Man in the Rorschach Shirt». Действительно, в переводе И.А. Тогоевой встречаются такие слова, как «ушко», «пылинки», «частичка», «местечко», «стеклышки», «голосишко», «погодка», «облачка» и т.д. В переводе Р.Л. Рыбкина эти слова использованы без уменьшительно-ласкательных суффиксов, что придает тексту большую нейтральность. Но в то же время в некоторых случаях наблюдается обратная картина: использование суффиксов превосходной степени Р.Л. Рыбкиным и их отсутствие в переводе И.А. Тогоевой («красивейшие пляжи» - «прелестное побережье»).

На лексическом уровне женскую речь по сравнению с мужской отличает более высокая концентрация эмоционально оценочных слов в текстах. В мужской речи чаще присутствует стилистически нейтральная оценочная лексика. Подтверждение этому удалось обнаружить во всех анализируемых переводах. Приведем несколько примеров:

Ф.С. Фицджеральд	А. Б. Руднев	И. Архангельская
------------------	--------------	------------------

В	<i>He thinks he's <u>queered</u> himself.</i>	Он наверняка думает, что <u>опозорился</u> .	Ему кажется, что он <u>сделал из себя посмешище</u> .
обои х	<i>He <u>started forward</u>.</i>	Он <u>пошёл к ней</u> .	Он <u>порывисто шагнул к ней</u> .

случ

аях И. Архангельская употребляет более эмоционально окрашенные слова («сделал из себя посмешище», «порывисто шагнул»), чем А. Руднев («опозорился», «подошел»).

В переводах рассказа Э.А. По «Metzengerstein» также можно встретить примеры употребления более эмоциональных слов женщиной-переводчиком. Два перевода, выполненные мужчинами, отличаются большей лаконичностью и краткостью.

Э. А. По	Л. И. Уманец	В. А. Неделин	Р. Е. Облонская
<i>Wilhelm &lt;...&gt; was remarkable for nothing but an inordinate and inveterate personal <u>antipathy</u> to the family of his <u>rival</u>.</i>	<i>Вильгельм&lt;...&gt; был ничем не замечательным, кроме безграничной <u>антипатии</u> к семье своего <u>соперника</u>.</i>	<i>Вильгельм &lt;....&gt; отличался единственно неумеренной и <u>закоренелой неприязнью</u> к семье своего <u>соперника</u>.</i>	<i>Вильгельм &lt;...&gt; был не примечательным ровно ничем, кроме безудержной, <u>закоснелой ненависти</u> к каждому из <u>враждебного семейства</u>.</i>

Р. Е. Облонская употребляет экспрессивные слова «ненависть» и «враждебный», в то время как Л.И. Уманец и В.А. Неделин переводят «antipathy» и «rival» более нейтрально, что несколько сглаживает отношение главного героя к другому клану.

По мнению В.В. Потапова, поскольку для женщин характерна образность восприятия и мышления, часто в женских вариантах перевода используются слова с ярко выраженной коннотацией, несмотря на отсутствие таковой в оригинале [Потапов 2002].

О. Генри	З. Д. Львовский	Н. А. Волжина
<i>Often Miss Martha &lt;...&gt; would sigh, and wish that the gentle-mannered artist might share her tasty meal instead of <u>eating</u> his dry crust in that draughty attic.</i>	<i>Очень часто &lt;...&gt; мисс Марта <u>думала</u> о том, что было бы хорошо, если бы художник с изящными манерами разделял ее трапезу вместо того, чтобы <u>есть</u> сухой хлеб в своей отвратительной мансарде.</i>	<i>&lt;...&gt; Мисс Марта частенько <u>испускала</u> вздох и <u>сокрушалась</u>, что этот художник, такой деликатный, воспитанный, вместо того чтобы делить с ней ее вкусную трапезу, <u>гложет</u> сухие корки у себя на чердаке, где гуляет сквозняк.</i>



Перевод Н.А. Волжиной, на наш взгляд, ярче отражает эмоции главной героини и её чувство жалости к бедному художнику, чем перевод З.Д. Львовского.

Женскому переводу свойственно более точное следование оригиналу. Так, в следующем примере Р.Е. Облонская сохраняет метафору «*out-heroded Herod*» и метафорический образ, который является отсылкой к пьесе У. Шекспира «Гамлет», в то время как В.А. Неделин перефразирует ее, а Л.И. Уманец эту метафору и вовсе опускает.

Э. А. По	Л. И. Уманец	В. А. Неделин	Р. Е. Облонская
<i>And, indeed, for the space of three days, the behavior of the heir <u>out-heroded Herod</u>, and fairly surpassed the expectations of his most enthusiastic admirers.</i>	<i>И действительно, уже в первые три дня его подвиги превзошли ожидания его самых <u>восторженных поклонников</u>.</i>	<i>И разумеется, в первые же три дня наследник <u>дал себе полную волю</u> и превзошел самые смелые ожидания самых <u>горячих своих поклонников</u>.</i>	<i>И верно, не прошло и трех дней, как наследник <u>переизродил самого царя Ирода</u> и положительно посрамил расчеты самых <u>загрубелых из своих выдавших виды холопов</u>.</i>

Н.Л. Пушкарева отмечает, что на синтаксическом уровне «мужские» тексты часто короче «женских», они менее динамичны и более предметны [Пушкарева 2001]. Их отличает лаконичность, краткость; женский же перевод более развернутый, что может быть проиллюстрировано следующим примером:

Ф.С. Фицджеральд	А. Б. Руднев	И. Архангельская
<i>When the invitation came it made him sure that he was getting somewhere.</i>	<i>Приглашение убедило его, что он уже чего-то достиг.</i>	<i>Получив утром приглашение, Джоэл окончательно убедился, что кое-чего уже достиг.</i>

Однако не во всех случаях женский перевод более эмоционально окрашен или развернут, чем мужской. В нескольких рассказах в мужских версиях перевода удалось заметить более строгое следование синтаксису оригинала, в то время как в женском переводе синтаксическая структура предложения свёрнута:

Ф. С. Фицджеральд	А. Б. Руднев	И. Архангельская
<i>Wednesday there was a four-hour <u>wrangle</u> in a conference room crowded with planets and nebulae of cigarette smoke.</i>	<i>В среду, в заполненной планетами и туманностями сигаретного дыма переговорной, уже четвёртый час шёл <u>ожесточённый спор</u></i>	<i>В среду в конференц-зале четыре часа шло <u>совещание</u>.</i>

Кроме того, в данном примере перевод И. Архангельской отличается и выбором нейтральной лексики. Слово «*wrangle*» она переводит как «*совещание*», что не полностью передает значение данного слова – «*a dispute or argument, typically one that is long and complicated*» (Oxford Dictionaries), т.е. опущен эмоциональный компонент значения, в то время как перевод А. Б. Руднева более точен.

В следующем примере женский перевод более сух и лаконичен, чем мужской:

О. Генри	З. Д. Львовский	Н. А. Волжина
<i>For a long time that day her mind dwelt on the subject.</i>	<i>В этот день все ее мысли долго были прикованы к этой теме.</i>	<i>В тот день мисс Марта много думала обо всем этом.</i>

Итак, несмотря на неоднозначные выводы, полученные в результате сопоставительного анализа мужских и женских переводов, можно сделать вывод о том, что гендерный фактор оказывает значительное влияние на перевод художественного текста. Однако следует также помнить, что не всегда гендерные различия могут быть очевидными в переводе и что эти различия могут быть обусловлены как личными качествами переводчика, так и особенностями оригинального текста.

#### Список использованной литературы

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Гендер>
2. Кирилина, А.В. Возможности гендерного подхода в антропоориентированном изучении языка и коммуникации. 2002 [электронный ресурс] URL: <http://www.gender-cent.ryazan.ru/kirilina1.htm>
3. Табурова, С.К. Гендерные аспекты поведения парламентариев // Социологические исследования. 1999. №9. С. 84-92.
4. Земская, Е.А., Китайгородская М.А., Розанова Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании / Под ред. Е.А. Земской и Д.Н. Шмелева. М., 1993.
5. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2008.
6. Халеева, И.И. Гендер как интрига познания // Гендер как интрига познания. Сборник статей. М., 2000. С. 9-18.
7. Потапов, В.В. Многоуровневая стратегия лингвистической гендерологии // Вопросы языкознания. 2002. № 1.
8. Пушкарева, Н.Л. Гендерный анализ и его применение к изучению истории культуры // Отечественная история, 1999. №1.
9. Oxford Dictionaries [электронный ресурс] URL: <http://www.oxforddictionaries.com>

**В.В. Сдобников**

*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова*

## ЦЕЛЬ ПЕРЕВОДА: УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ

В соответствии с коммуникативно-функциональным подходом к переводу цель перевода определяется как создание текста, который способен выступать в качестве инструмента осуществления предметной деятельности получателя перевода. В разных коммуникативных ситуациях цель перевода должна конкретизироваться переводчиком с учетом потребностей и ожиданий получателя перевода в отношении ПТ.

**Ключевые слова:** цель перевода, коммуникативная ситуация, получатель перевода, предметная деятельность.

According to the communicative-functional approach to translation, the translation goal is defined as creation of a text that can be used by the text recipients as a tool of their substantive activity. In each communicative situation a translator/interpreter should specify a translation goal with due account of the needs and expectations of recipients as well as specifics of their substantive activity.

**Key words:** translation goal, communicative situation, TT recipient, substantive activity.

В настоящее время одним из успешно развивающихся направлений в переводоведении является так называемый коммуникативно-функциональный подход к переводу. По сути, он представляет собой новую парадигму научных исследований переводческой деятельности, основанную на следующих теоретических посылах: постижение сущности перевода и конкретных задач, стоящих перед переводчиком, а также определение оптимальных способов решения этих задач возможно лишь в случае рассмотрения переводческого акта в рамках конкретной коммуникативной ситуации; на выбор переводчиком стратегии перевода оказывает определяющее воздействие тип и вид коммуникативной ситуации, а также цель осуществления перевода; условием успешности переводческой деятельности является определение функции, которую текст перевода (ПТ) должен выполнять в принимающей культуре. Вполне очевидно, что понятия «цель перевода» и «функция ПТ» соотносимы друг с другом: от цели перевода зависят все основные параметры ПТ, прежде всего его информационное наполнение и форма представления различных видов информации, а следовательно, и сама функция переводного текста. В то же время и цель перевода, и функция ПТ определяются особенностями коммуникативной ситуации с использованием перевода (КСП), ее основными, первичными параметрами, к числу которых мы относим особенности предметной деятельности получателей, по сути, потребителей перевода.

Особенности функционирования текстов различных типов и сами типологии функций текстов достаточно подробно описаны в лингвистической литературе. Сложнее обстоит дело с определением цели осуществления переводческой деятельности. На начальном этапе развития лингвистической теории перевода, по крайней мере, в отечественном переводоведении, эта тема вообще не затрагивалась. Лишь анализ дефиниций перевода, предложенных в то время, позволяет догадываться, что именно

авторы понимали под назначением перевода. Так, Л.С. Бархударов определял перевод как «...процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [Бархударов 1975: 11]. Получается, что целью перевода является преобразование текста на одном языке в текст на другом языке. Неизбежно возникает вопрос: зачем нужно подобное преобразование? Призвано ли оно удовлетворить некие потребности определенного субъекта в конкретной ситуации и если да, то кто именно выступает в качестве потребителя «преобразованного» текста и в каких условиях? Или это просто своего рода языковая игра, преобразование ради преобразования, перевод ради перевода?

Рассматривая эту же проблему, В.Н. Комиссаров отмечает попытки некоторых исследователей определить перевод как «создание текста, преследующего особую цель, играющего особую роль в языке, культуре и литературе иного языкового коллектива» [Комиссаров 1997: 67]. В данном случае «перевод можно определить как способ обеспечить межъязыковую коммуникацию путем создания на ПЯ текста, предназначенного для полномочной замены оригинала» [Комиссаров 1997: 67]. Из этого рассуждения следует, что, во-первых, целью перевода является обеспечение межъязыковой коммуникации, а во-вторых, текст перевода является *инструментом* межъязыковой коммуникации. В целом подобные выводы возражений не вызывают. Однако следует отметить и некоторую некорректность подобного утверждения. Прежде всего, мы не можем согласиться с тем, что основное назначение ПТ – полномочная замена оригинала. Подобное утверждение наводит нас на мысль о том, что всякий перевод претендует на выполнение той же функции, что и оригинал, особенно если это перевод качественный. Между тем в реальной жизни (и это будет понятно из наших дальнейших рассуждений) далеко не все тексты перевода выполняют функцию, аналогичную функции оригинала. Кроме того, утверждение В.Н. Комиссарова означает, что всякий перевод есть инструмент осуществления межъязыковой коммуникации. Но тогда возникает вопрос: между кем происходит эта коммуникация в ситуации осуществления письменного перевода, например, перевода художественного? Понятно, что в принимающей культуре субъект коммуникации – получатель перевода, читатель. Надо полагать, что в исходной культуре субъектом коммуникации является автор исходного текста (ИТ). Но не напоминает ли это своего рода спиритический сеанс, в ходе которого получатель ПТ настойчиво пытается вступить в контакт с давно ушедшим из жизни автором, например, Шекспиром? Не лучше ли признать, что во многих случаях письменного перевода (но не во всех) усилия получателя ПТ направлены на восприятие не бесплотной тени почившего писателя, а самого продукта переводческой деятельности, то есть ПТ? При этом факт того, что за переведенным текстом присутствует фигура его создателя, может вовсе не осознаваться получателем перевода. Наконец, определение цели перевода как обеспечения межъязыковой коммуникации

мало того что не всегда соответствует действительности, но и представляется нам слишком общим, то есть нуждающимся в конкретизации.

Необходимая конкретизация понятия «цель перевода» может быть осуществлена в рамках коммуникативно-функционального подхода к переводу, на основе разграничения разных типов и видов коммуникативных ситуаций с использованием перевода (КСП). Но и без общего определения цели перевода, не «привязанного» к конкретной КСП, не обойтись. В любом случае даже самое общее определение цели перевода, выработанное на основе положений КФП, будет и точнее, и конкретнее, чем уже рассмотренное положение из работы В.Н. Комиссарова.

Начнем с того, что ни один перевод не выполняется без определенной цели. Переводческая деятельность, как и всякая иная деятельность, целенаправленна. В этом отношении вполне справедливо утверждение К.Райс и Г.Фермеера, которые писали, что «основным правилом теории переводческого действия является правило 'скопоса': каждое действие детерминировано его назначением...» (*перевод мой.* – В.С.) [Reiß, Vermeer 2013: 90]. Приведенная ими расхожая фраза «The end justifies the means» («Цель оправдывает средства»), вызвавшая негодование противников скопос-теории, предельно четко выражает суть данного подхода, на котором и мы основываем наши рассуждения. Следует учитывать, что потребность в переводе возникает исключительно в рамках осуществления субъектом или субъектами определенной предметной (производственной или познавательной) деятельности. Именно особенности предметной деятельности субъектов диктуют необходимость в ознакомлении с текстом, переведенным с языка, которым субъекты предметной деятельности не владеют. Проведение международных конференций, ознакомление с опытом зарубежных коллег-ученых, ознакомление с тем, как определенное оборудование должно быть установлено и отлажено, чтение книги о Гарри Поттере или просмотр кинофильма Антониони, переписка с зарубежным бизнес-партнером из Германии и даже ознакомление иностранной аудитории с собственным художественным произведением невозможны без осуществления перевода. Таким образом, перевод всегда кем-то инициируется и призван удовлетворить специфические потребности иноязычных коммуникантов и инициатора перевода в рамках их предметной деятельности. Исходя из этого, в общем смысле **цель перевода** заключается в *создании текста на переводящем языке, удовлетворяющего специфические потребности и соответствующего ожиданиям определенного получателя и инициатора перевода в рамках их предметной деятельности.* Следует заметить, что получатели перевода, их потребности и ожидания в отношении ПТ могут лишь предполагаться переводчиком на основе анализа коммуникативной ситуации с использованием перевода. Но в любом случае, при отсутствии четкого представления о том, кто именно является получателем перевода (target audience), выработка подобного рода предположений есть необходимое условие успешности перевода. Как пишут К.Райс и Г.Фермеер, «цель перевода не может быть определена, пока не

проанализирована аудитория получателей... Любое знакомство с целевой аудиторией может быть лишь относительным» (*перевод мой.* – В.С.) [Reiß, Vermeer 2013: 91]. Анализ особенностей целевой аудитории переводчиком предполагает установление потребностей получателей ПТ, а также способа использования текста перевода его получателями.

Определив цель перевода в общем смысле, попытаемся конкретизировать ее применительно к разным коммуникативным ситуациям.

Согласно нашей классификации [Сдобников 2015: 73-93], коммуникативные ситуации с использованием перевода делятся на два типа: КСП, в которых перевод изначально предполагается (КСП-1<sub>(planned translation)</sub>), и КСП, в которых перевод изначально не предполагался, а осуществляется после возникновения у иноязычных коммуникантов потребности в переводном тексте (КСП-2<sub>(unplanned translation)</sub>). В свою очередь КСП-1 подразделяются на ситуации официального общения (КСП-1<sub>formal</sub>) и ситуации неофициального общения (КСП-1<sub>informal</sub>). КСП-1<sub>formal</sub> далее подразделяются на отдельные виды в зависимости от характера осуществляемой коммуникантами предметной деятельности (официальные встречи, лекции и презентации, интервью, круглый стол, шеф-монтаж, экскурсионное обслуживание, переводческое сопровождение, перевод официальной документации). Как мы видим, практически все ситуации КСП-1, за исключением КСП-1 – *перевод документации*, предполагают выполнение устного перевода. Под документацией мы подразумеваем дипломатическую, коммерческую и прочую подобную документацию, перевод которой предполагается изначально, то есть в момент создания оригинального текста. Ситуации второго типа подразделяются на отдельные виды в зависимости от личности инициатора перевода, то есть того лица, в интересах которого осуществляется перевод, и включают КСП-2<sub>автор</sub> (перевод по инициативе автора оригинала), КСП-2<sub>recipient</sub> (перевод по инициативе потенциального получателя перевода), КСП-2<sub>buyer</sub> (перевод по инициативе заказчика перевода), КСП-2<sub>trans</sub> (перевод по инициативе переводчика). В качестве объектов перевода в ситуации КСП-2 могут выступать специальные, художественные и публицистические тексты; поэтому обозначения коммуникативных ситуаций дополняются формантами С, Х и П, соответственно, например, КСП-2<sub>buyer</sub>(С).

В ситуациях устного общения (КСП-1) перевод призван обеспечить коммуникацию между разноязычными коммуникантами в рамках их совместной деятельности. В качестве инструментов коммуникации выступают тексты на ИЯ и ПЯ, при этом к переводному тексту предъявляется вполне определенное требование – быть функциональным аналогом оригинала. Под функциональным аналогом мы понимаем текст, выполняющий ту же функцию, что и оригинал. Условием выполнения аналогичной функции является передача коммуникативно релевантной информации. Объем и состав коммуникативно релевантной информации зависит от условий осуществления предметной деятельности коммуникантов. Например, в ситуации КСП-1 – *официальные встречи* передаче подлежит

большее количество информации, чем, скажем, в ситуации КСП-1 – *круглый стол*, причем передаваемая в ходе официальных встреч информация весьма разнообразна по своему характеру и может включать информацию о стилистической окраске оригинального высказывания. Представляется, что в ситуации КСП-1 – *шеф-монтаж* воспроизведение стилистической окраски оригинального высказывания может быть необязательным, зато особое внимание должно уделяться передаче информации, релевантной именно для осуществления производственной деятельности коммуникантов (установка и наладка оборудования, проведение строительных работ, мастер-классы). Объем передаваемой информации должен быть достаточным для осуществления производственной деятельности коммуникантов, но и не должен быть чрезмерным, дабы не вызывать затруднений в ходе производственного общения. Таким образом, целью перевода в ситуациях КСП-1 является создание функционального аналога оригинала, содержащего информацию, необходимую для осуществления производственной деятельности разноязычных коммуникантов, вступающих в устное общение. Форма коммуникации меняется лишь в ситуации КСП-1 – *перевод документации*, но цель перевода не меняется.

В ситуациях КСП-2<sub>автор</sub>(X), КСП-2<sub>buyer</sub>(X) и КСП-2<sub>trans</sub>(X) цели перевода практически совпадают. Поскольку объектом перевода является художественный текст, призванный оказать определенное художественно-эстетическое воздействие на получателя, цель перевода заключается в создании функционального аналога оригинала, воспроизводящего все виды информации, включенной автором в текст для выражения собственной концепции, и оказывающего аналогичное воздействие на читателя перевода. В качестве инициатора перевода, как следует из обозначений этих коммуникативных ситуаций, может выступать сам автор оригинала, стремящийся расширить свою аудиторию за счет представителей иного языкового коллектива (в качестве примера можно привести переводы В.Набокова и И.Бродского, выполненные ими самими), издательство художественной литературы (buyer – заказчик), действующее в интересах своей коммерческой деятельности, или переводчик, осознавший несомненные художественные достоинства оригинала и стремящийся сделать данный текст доступным для читателей – представителей иной культуры.

От указанных ситуаций отличается ситуация КСП-2<sub>recipient</sub>(X), в которой не предполагается создание функционального аналога текста. Все дело в том, что получатель перевода намерен использовать текст с целью, отличной от цели создания оригинала; другими словами, оказание аналогичного воздействия на получателя вовсе не предполагается. Подобного рода пример приводит в своей статье О.В. Петрова: «Режиссер заказывает перевод пьесы для того, чтобы посмотреть, насколько она сценична. И прямо просит переводчика: «Не работайте над диалогами, не шлифуйте их стилистически. Вот если будем пьесу ставить, тогда в этом будет необходимость. А сейчас мне нужно только оценить динамичность развития сюжета» [Петрова 2009:

121]. В результате использования стратегии терциарного перевода (см. [Сдобников 2015: 161-165]) был создан текст, который в принципе не мог оказать на получателя то же воздействие, что и оригинал. Да это и не требовалось. Цель перевода в этой ситуации можно определить как создание текста на основе оригинала, содержащего информацию, необходимую для осуществления получателем его профессиональной деятельности, в данном случае – для принятия соответствующего решения. Переводчик действует в соответствии с тем, что сейчас принято называть translation brief (общая установка, данная переводчику, или переводческое задание).

Создание функционального аналога оригинала не может рассматриваться в качестве цели перевода и в некоторых разновидностях ситуации КСП-2<sub>buyer</sub>(X), в частности, в случае осуществления так называемого филологического перевода. С.Ф. Гончаренко, рассуждая об особенностях филологического перевода поэтического текста, пишет, что «филологический перевод поэтического текста выполняется прозой и нацелен на максимально полную (почти дословную) передачу фактуальной информации подлинника... Данный вид перевода и не претендует на функцию поэтической коммуникации, но зато с максимальной точностью передает каждую фактологическую деталь оригинала и может быть важным подспорьем в работе исследователя, литератора или просто любознательного “amateur”» [Гончаренко 1999: 116]. Соответственно, целью перевода художественного текста в данной ситуации является создание текста, максимально полно и точно воспроизводящего содержание оригинала. Художественно-эстетические достоинства оригинала не являются объектом переводческих усилий, и ПТ не призван оказывать аналогичное эстетическое воздействие на получателя.

С данной целью перевода схожа цель осуществления переводческой деятельности в ситуации КСП-2<sub>recipient</sub>(C). Разница заключается лишь в характере переводимого текста: если в предыдущих ситуациях текст художественный, то в данной ситуации текст – специальный, нехудожественный. Здесь могут быть частные случаи, когда потребители перевода проявляют заинтересованность в получении информации неодинакового объема и характера. Например, в тексте инструкции к лекарственному препарату пациента-неспециалиста может интересовать только информация о показаниях и противопоказаниях, в то время как специалиста-врача может интересовать состав препарата, то есть его химическая формула. Соответственно, и передаче подлежат разные элементы информации. Получающийся текст, отличающийся от оригинала даже своим объемом, вряд ли можно рассматривать в качестве функционального аналога оригинала. Следовательно, в данном случае цель перевода заключается в создании текста на ПЯ, содержащего информацию, интересующую получателя в рамках его предметной деятельности; в нашем примере это информация об определенных свойствах продукта.

В некоторых случаях перевод специального текста предполагает создание функционального аналога оригинала (в ситуациях КСП-2<sub>автор</sub>(C) и



КСП-2<sub>buyer</sub>(С)). В качестве объектов перевода могут выступать специальные тексты разного характера (научная статья, техническая документация, спецификации и т.п.), в которых вся информация релевантна с точки зрения предметной деятельности, осуществляемой инициатором перевода. В одном случае автор научной статьи инициирует ее перевод для дальнейшей публикации в зарубежном издании и, разумеется, он заинтересован в том, чтобы содержание перевода полностью соответствовало содержанию оригинала. В другом случае научное издательство заказывает перевод статьи или целой книги иностранного автора, чтобы опубликовать его в своей стране, и опять же заказчик исходит из того, что перевод должен полностью воспроизводить содержание оригинала. В третьем случае производственная компания заказывает у переводческого агентства перевод пакета технической документации к недавно закупленному оборудованию, чтобы в дальнейшем использовать этот перевод при установке и эксплуатации оборудования. Понятно, что в переводимом тексте нет и не может быть «лишней» информации. Соответственно, в этих коммуникативных ситуациях цель перевода заключается в создании текста, являющегося функциональным аналогом оригинала и содержащего информацию, необходимую потребителю перевода для осуществления его производственной деятельности.

Особый интерес представляют коммуникативные ситуации КСП-2<sub>buyer</sub>(П) и КСП-2<sub>trans</sub>(П), то есть ситуации перевода публицистических текстов, в которых оказание аналогичного воздействия на получателя перевода в принципе невозможно. Все дело в том, что публицистический текст изначально адресован определенной аудитории, прежде всего или даже всегда – аудитории исходного языка, и призван оказать на нее определенное воздействие в определенной ситуации и в соответствующий период времени. «Развертывание» текста в сторону иной аудитории, аудитории переводящего языка, не позволяет воспроизвести тот же самый эффект, который производит ИТ. Скажем, перевод знаменитой (по крайней мере, в США) «Геттисбергской речи» Авраама Линкольна на русский язык вряд ли окажет то воздействие, на которое рассчитывал А. Линкольн, при том что и в самих Соединенных Штатах этот текст, созданный в годы Гражданской войны, производит на читателей совсем иное впечатление. Зато тот же перевод речи на русский язык можно использовать в качестве образца ораторского искусства. Именно такую функцию перевод «Геттисбергской речи» выполняет в русском переводе книги Поля Сопера «Основы искусства речи. Книга о науке убеждать» [Сопер 2005]. Соответственно, цель перевода в данном случае заключается в создании текста на ПЯ, свидетельствующего об определенных достоинствах оригинала.

Таким образом, мы убеждаемся в том, что в значительном количестве переводческих ситуаций цель перевода вовсе не заключается в обеспечении межъязыковой и межкультурной коммуникации. В общем смысле цель перевода состоит в создании текста на ПЯ, который мог бы быть использован в качестве *инструмента* осуществления предметной деятельности

потребителей перевода. ПТ содержит именно ту заимствованную из оригинала информацию, которая необходима получателю перевода, именно в том объеме и именно в такой форме, которые определяются характером предметной деятельности получателя ПТ.

Может возникнуть вопрос: а если перевести текст «как обычно», «как есть», то есть создать подобие функционального аналога оригинала, разве предметная деятельность получателя перевода будет невозможна? Ответ простой: все зависит от ситуации. Мы уже убедились в том, что в определенных ситуациях создание функционального аналога оригинала есть неперемное условие успешности перевода, условие достижения цели перевода. Но в других ситуациях создание функционального аналога вовсе не служит решению задач предметной деятельности получателя ПТ; оказывается, что филологический перевод, реферативный перевод или адаптация в большей степени соответствуют характеру осуществляемой предметной деятельности. Пожалуй, самый важный принцип перевода – «не навреди», то есть не создавай получателю перевода дополнительных проблем, а напротив, сделай восприятие перевода получателем незатрудненным, а сам ПТ – максимально полезным для потребителя.

#### *Список использованной литературы*

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М.: Междунар. отношения, 1975.
2. Комиссаров В.Н. Новые тенденции в переводоведении // Информационно-коммуникативные аспекты перевода: сборник науч. статей. Часть I. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1997.
3. Reiß K., Vermeer H. Towards a General Theory of Translational Action. Skopos Theory Explained / Translated from German by Christiane Nord. Manchester: St. Jerome Publishing, 2013.
4. Сдобников В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. М.: ФЛИНТА : Наука, 2015.
5. Петрова О.В. Существуют ли универсальные критерии оценки качества перевода? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2009. - № 2. – Воронеж: ВГУ, 2009.
6. Сопер Поль. Основы искусства речи. Книга о науке убеждать. Ростов н/Д: Феникс, 2005.
7. Гончаренко С.Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность // Тетради переводчика: научно-теоретический сборник. – 1999. – Вып. 24. М.: МГЛУ, 1999.

#### **РАЗДЕЛ 4. ПРОЦЕСС ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

**Emily Efland**  
*Teaching Assistant*  
*Department of Foreign Languages*  
*Saratov State University*

**УДК: 82**

#### **TEACHING CULTURAL SYMBOLS IN LITERATURE TO FOREIGN LANGUAGE LEARNERS**

В статье обсуждается процесс чтения зарубежной литературы со студентами, изучающими иностранный язык. В процессе анализа произведений зарубежной литературы, рассматривая символические смыслы чужого мира через оценочные линзы своей культуры, студенты создают мир третьей культуры. Такой анализ способствует рождению нового понимания текста, его более свободной интерпретации, неограниченной смыслами, диктуемыми историей и культурой страны данного литературного произведения. В статье проводится мысль о том, что процесс разъяснения студентам реалий и символов чужой культуры не должен проходить с целью «инициации» студентов в мир данной культуры, но правильно представленный культурный контекст, в

котором был создан данный текст, будет способствовать созданию студентами третьей культуры, нового пространства интерпретации, в котором читательское «я» и «другое» этого литературного произведения трансформируются в более широкое понимание человеческого бытия, которое приходит в процессе чтения литературы на любом языке. **Ключевые слова:** зарубежная литература, третья культура, культурные символы, интерпретация, читательское «я» и «другое» литературного произведения

This essay discusses the process of reading literature with foreign language students. It describes the way in which students of foreign literature create their own third culture when they analyze a literary work, wherein they understand foreign literary symbols through the lens of their own native culture. This analysis, unconstrained by the history and popular culture of the literary work's native country, allows for new understanding of the text and more freedom of interpretation. I argue that, while a teacher of foreign literature must attempt to explain cultural symbols to her students, she should not do so with the intent of "initiating" her students into the work's native culture. Instead, carefully provided cultural context simply enhances the third culture created by the student, allowing for a new space in which the "Self" of the reader and the "Other" of the literary work transform into a broader understanding of the human experience that comes from reading literature in any language. **Key words:** foreign literature, third culture, cultural symbols, interpretation, "self" of the reader, "other" of the literary work

## INTRODUCTION

Sherman Alexie's short story "What You Pawn I Will Redeem" tells a classic adventure story updated to fit the modern Native American lifestyle. The hero, Jackson Jackson, lives in present-day Washington State, and he is, in many ways, the epitome of Native American stereotypes: alcoholic, poor, angry, and strikingly philosophical in his simplicity. He exists, above all, to demonstrate the degradation of the American Indian at the hands of white American society – and also to challenge the notion that all Native Americans, despite hardship and discrimination, have remained virtuous, noble, and wise. In other words, Jackson Jackson represents a contradictory intersection of American history and culture that perhaps only those who grow up in America can see.

Literature in all languages contains symbols that are most easily accessible to native speakers of the language, and those who grew up in the country of the literary work's origin. Just as language develops in response to the culture of those who speak it, literary images are the product of centuries of popular culture and symbolism. For foreign language learners, reading foreign literature requires a two-pronged process of understanding. First, the student must correctly understand the meaning of the individual words used in each literary work. The student must then attempt to understand the *connotation behind the words*: in other words, the *cultural symbols* used in a literary work, and the way in which native speakers interpret and react to those symbols.

This process of understanding, for foreign language learners, is what many scholars designate as the "third culture" – the space where students of one language (L1) and culture (C1) interpret works from another language (L2) and

culture (C2), and create their own third space of understanding (C3).<sup>6</sup> One scholar describes this third culture as the way in which students “speak out *our* meaning with *their* language.”<sup>7</sup> In terms of literary analysis, a third culture is created when a student reads a work in a foreign language, yet interprets the book’s imagery through an understanding developed in their own native culture.

I first became aware of this “third culture” when reading the aforementioned Sherman Alexie story with a group of third-year Russian university students studying the English language. These students had been studying English for at least a decade; they spoke almost fluently, and many were well-versed in American popular culture. Yet all stared back at me with blank faces when I asked them the meaning of the following line from the story, narrated by Jackson Jackson, in which Jackson describes his friend Junior:

“Junior is a Colville, but there are about a hundred and ninety-nine tribes that make up the Colville, so he could be anything. *He’s good looking, though, like he just stepped out of some “Don’t Litter the Earth” public-service advertisement. He’s got those great big cheekbones that are like planets, you know, with little moons orbiting them.*”<sup>8</sup>

The quote combines several images of varying degrees of complexity for non-Americans and English language learners. It requires, at a basic level, understanding of the vocabulary: students must recognize the concept of an environmental public-service advertisement, and the natural imagery that often accompanies such advertisements. It also requires some familiarity with Native American facial features, in particular what one might think of as the classically Native American high cheekbones and noble face shape. Most difficult, however, is the marriage of these two concepts. Here the reader must understand the direct link between a classically Native American appearance and a public-service advertisement urging people not to litter. Readers must recognize not only what a Native American looks like in popular media portrayals but also what Native American culture embodies to many Americans: the tall, muscular, noble, and pure Native American male, the lone protector of a natural environment polluted and destroyed by white invaders.

The passage thus contains connotations unknown to many foreign students of American literature, and is an ideal example on which to base this article. In the following sections, I will present a series of questions dedicated to exploring the methodology and results of teaching foreign literature to English language students. This paper will both explain my own experiences as a teacher of American literature, and also the issues and positive results that arise when asking foreign language students to interpret literary symbols that relate to a culture and a history that is not their own. The article will also discuss how to help students of foreign literature create their own “third culture” of interpretation, which requires

---

<sup>6</sup>Claire Kramsch, “Third Culture and Language Education,” in *Contemporary Applied Linguistics, Volume 1*, ed. Vivian Cook (London: Continuum, 2009), 233.

<sup>7</sup>Michel de Certeau, *The Practice of Everyday Life* (Berkeley, CA: University of California Press, 1984), 18.

<sup>8</sup> Sherman Alexie, “What You Pawn I Will Redeem,” *The New Yorker*, April 21, 2003, my emphasis.

them to both understand historical context and accept their foreign perspective in order to find emotional and intellectual relevance in foreign literature.

*How does an English language student who has never been to America react to cultural imagery in American literature?*

Unfamiliarity with a cultural subject does not preclude a student of literature from forming an opinion on the subject. The students in my literature seminar were able to read Sherman Alexie and develop an understanding of Jackson Jackson, whether or not that understanding resembled the “American” interpretation of the story. The students’ lack of historical connection to the American treatment of Native Americans allowed them to judge Jackson Jackson based on his actions, and not on his ancestors’ history. They viewed Jackson not as the product of thousands of years of history, but as an individual man living in modern-day America. Indeed, their lack of historical context gave them the framework for a new literary analysis, one just as valid as the interpretations made by an American weighted down by the tragedy of the past five hundred years of Native American history. Literature is an art form, and it must always be open to the discoveries and re-interpretations of its readers – foreign readers are of no exception to this. Literary analysis from a foreign perspective simply gives time-tested symbols new literary meaning.

Furthermore, as Kramsch mentions, “signs in one culture are not limited to the meanings historically given to them by members of one social community.”<sup>9</sup> In other words, there is no “American” interpretation of the Sherman Alexie (or any) story. Leaving aside variations in individual interpretation of literature, the racial, cultural, and economic dynamics in “What You Pawn I Will Redeem” assure that members of different American racial, social, and economic hierarchies will find their own interpretations of the story. My analysis as a white American no doubt differs tremendously from the literary analysis that a Native American reader would provide. Some may argue that as a white woman, I am no less of an outsider while reading this story than my Russian students are.

The insider/outsider dichotomy that arises whenever reading a piece of literature with cultural and social symbolism also brings up the issue of freedom of speech and academic inquiry. In some ways, students of foreign literature may create a space of increased free speech when discussing a story, because of their removal from the historical nuances of the work of art. This opportunity arises when reading political and racial literature, such as the Sherman Alexie story. My students will never read the story in the same way that a white American will, because they do not understand the white guilt felt by many Americans toward Native Americans to this day. While a white American may feel guilt and squeamishness toward discussing the plight of modern-day American Indians, a foreigner may simply feel objection and confusion over American brutality toward the Indian tribes. In my own teaching experience, I have noted that guilt often silences a productive discussion on morals and human relations, while simple

---

<sup>9</sup>Kramsch, “Third Culture,” 235.

anger or objection can lead to a greater willingness to question and discuss the sensitive issues.

*How does a language teacher and native speaker properly teach cultural symbols in literature?*

Because literature is an art, it is meant to be interpreted differently by all its consumers. The terms “right” and “wrong” seem anathema to the foundation of art, which is the idea that it provides a space for infinite interpretations depending on one’s individual human experience. Yet, when analyzing cultural symbols, there seem to be clear “right” and “wrong” ways of interpreting certain imagery. Often, authors intend for images in a literary work of art to reflect the mores and values of a certain society, and only members of that society will properly internalize those symbols. How then, can we give students of foreign literature the same cultural understanding that most of us only receive from growing up immersed in our own native culture and native tongue?

The short answer is, of course, that we cannot entirely give our students the same understanding as that of native speakers. We can, though, attempt to explain to the best of our abilities the historical imagery and significance in popular culture of each literary symbol, in order to give our students as much context as possible.

However, I would argue that we should not pass on this cultural and historical context to our students in an attempt to “assimilate” them into the native culture of the literature, or out of the belief that they will be able to understand the literature as well as a native speaker can. Instead, we must provide context in order to add to the valuable “third culture” developed by each individual student. Cultural and historical context can add nuance to a student’s perspective while fostering an entirely new interpretation of the literature. The idea here is that cultural context provides a new level of understanding that heightens the student’s analysis in her own creative sphere, rather than seeking to bring her into line with a native speaker’s interpretations.

*How can teachers of foreign literature balance their explanations of cultural symbols to explain the difference between stereotypes, trends, and individual lifestyles?*

Students of foreign literature often, in my experience, interpret the personalities of literary characters as perfect examples of a culture’s values and beliefs. It is difficult to explain to a foreign student the nuances between a character’s individual quirks (of which, in literature, there are many), and the differences between stereotypes and real commonalities between people of the same culture.

Sherman Alexie’s story again provides a useful example here. Jackson Jackson, as a character, combines many of the worst stereotypes about Native Americans. His alcoholism and laziness paint a picture of Native Americans as apathetic and lacking in self-control. Foreign students who are not familiar with Native American history may understand Jackson and, by extension all Native Americans, as inherently embodying these traits. Those better acquainted with American history, however, will understand that alcoholism and poverty have ravaged Native

American populations ever since the American government created the system of Indian reservations and casino rights that exists today.

Teachers of foreign literature must, in this case, adequately explain all historical context that will prevent readers of foreign literature from misinterpreting or missing certain signs and hints from the author. At the same time, students of foreign literature must learn not to identify a black and white dichotomy between the “Self” and the “Other” when reading foreign literature. Instead, literature can be discussed as a product of the human experience – a reflection of individual lives that takes into account cultural trends while not claiming to speak for an entire group or country of people. Again, students must be encouraged to create their own “third culture” made up of individual experiences, while learning about historical and cultural context. If students continue to see foreign literature as “foreign” and “Other,” much of the human interpretation of the literature will be lost either in language or cultural barriers.

### **CONCLUSION**

As non-native English speakers who did not grow up in America, foreign students of American literature have a unique perspective when analyzing literary works. Language instructors, especially those who are native English speakers, must seek to understand this unique foreign perspective while, at the same time, including foreign students in American cultural symbolism and historical context.

Ultimately, it is the job of a teacher of foreign literature to accurately and adequately explain the historical context of a literary work. Despite the fact that literature is open to interpretation, without adequate cultural clues, foreign students will not succeed in understanding the story with the same emotional and intellectual depth as will students of the native culture and language.

At the same time, a language and literature instructor must understand the value of a foreigner’s opinion on foreign-language literature. The “third space” created by a student of foreign literature, in her attempt to understand the literary and cultural symbols of a country, can shed new light on the literature. It can also encourage discussion of themes and topics that native speakers may find uncomfortable, due to their close understanding of historical events.

The question of how to teach cultural symbols in foreign literature ultimately relates to the question of cross-cultural communication in general: how do people of different cultures reach out across barriers and actually understand one another? Often, it is not the language that causes confusion, but the cultural values that do not overlap between people of different nationalities. Literature is one way in which students of a foreign language can experience a window into the soul of another cultural or linguistic group. By reading foreign literature early and often, second-language learners can establish themselves as cross-cultural ambassadors, rather than simply foreign language speakers.

Students of foreign literature are never guaranteed a complete understanding of a culture’s history and culture through reading. Instead, reading allows them to safely create their own “third culture,” one in which students from all cultural backgrounds can convene to discuss their own foreign perspectives on international literature and culture. Perhaps cross-cultural communication does not



require grasping at the impossibility of fully understanding another culture – it simply requires a willingness to absorb the art and literature of another culture, open to that culture’s frame of reference while sharing one’s own unique manner of interpretation.

### **Bibliography**

1. Alexie, Sherman. “What You Pawn I Will Redeem.” *The New Yorker* (April 23, 2003).
2. De Certeau, Michel. *The Practice of Every Day Life*. Berkeley, CA: University of California Press (1984).
3. Kramsch, Claire. “Third Culture and Language Education.” Ed. Vivian Cook. *Contemporary Applied Linguistics* 1 (2009): 233-254.

**Т.В. Брагина**  
*МОУ СОШ №3 г. Хвалынский*

**УДК: 372.881.111.22**

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Изучение краеведческого материала является неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам и культуре, так как является ключом к пониманию иностранной культуры. Изучение чужой культуры посредством языка становится возможным только на сформированной национально-культурной базе родного языка.

**Ключевые слова:** местный материал, региональная культура, иноязычная культура, формы и методы обучения.

The study of local history material is an integral part of teaching foreign languages and culture, as it is the way to understanding a foreign culture. The study of foreign culture through language is possible only on the formed national cultural basis of the native language.

**Key words:** local material, regional culture, foreign culture, forms and methods of teaching.

Обучение, как известно, есть управление процессом накопления знаний о природе, обществе, человеке, его истории и культуре. Человек не может существовать вне культуры и не может развиваться без ее влияния. Культура государства - это сочетание культур его регионов в целом. Региональная культура, развиваясь, питается из двух источников, один из которых - внутреннее саморазвитие, связанное со спецификой природы и социума, а второй - взаимодействие с другими культурами, что позволяет выделить в структуре регионального компонента два аспекта: поликультурный и краеведческий.

Согласно Государственному стандарту общего образования предмет «Иностранный язык» предполагает овладение учащимися коммуникативной компетенцией и возможностью осуществлять реальное общение. Он не

только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но и путем сравнения подчеркивает особенности своей национальной культуры, т.е. содействует воспитанию школьников в контексте культур. В этих условиях человек должен знать культуру и историю своего края, чтобы вступить в диалог культур, ведь язык – это часть культуры, а культура – это часть языка, и его невозможно изучать как средство коммуникации без прочных культурологических знаний. Введение учащихся в мир родной и иноязычной культуры способствует развитию мышления учащихся средствами языка, учащиеся учатся понимать менталитет родного народа, осознавать свое место и предназначение в ней. Процесс становления личности, формирование мировоззрения и культурного развития учащихся происходит при расширении кругозора учащихся о родной культуре, традициях, обычаях, ритуалах, истории и быте своего региона, в совершенствовании языковых возможностей, систематизации материала из разных наук (истории, географии, литературы, искусства), входящих в программу изучения иностранного языка, в создании целостной картины истории и современной жизни своего края.

Работа с краеведческим материалом приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им использовать в учебной беседе те факты и сведения, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни в родной для них культуре. Знакомство с иноязычной культурой происходит в постоянном сравнении её с родной культурой. Введение учащихся в мир родной и иноязычной культуры способствует развитию мышления учащихся средствами языка. Учащиеся через различия начинают осознавать свою национальную картину мира, видеть отличия от иной картины мира, понимать ее; кроме того, учащиеся учатся быть толерантными к чужой картине мира. Поэтому в содержание образования необходимо включать региональный компонент на каждом этапе обучения.

Анализ современной литературы свидетельствует о появлении большого количества исследований, посвященных проблеме компетентности, в том числе и межкультурной, в современных гуманитарных науках. Проблемы обучения иностранным языкам и межкультурной коммуникации освещались в трудах таких отечественных авторов как, Н.В. Барышников, Е.М. Верещагин, А.А.Леонтьев, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин, С.Ф.Шатилов, А.В.Щепилова и других. Как утверждают ряд лингводидактов (Н.В.Барышников, Р.Д.Гальскова и другие), чтобы быть интересным партнером по межкультурной коммуникации, необходимо знать и понимать свою национальную (этническую) культуру. В межличностном диалоге большое место занимает обмен информацией о своей культуре, традициях, обычаях народа, к которому принадлежит коммуникант, о своей малой Родине. Это тот пласт культуры, который называется краеведением. Таким образом, краеведение, выступает в качестве реального и конкретного средства реализации принципов этнолингводидактики (Н.В.Барышников).

.Проблемы обучения в контексте диалога культур рассматриваются в работах В.С. Библера, Е.И. Пассова и др. Можно полностью согласиться с Е.И.Пассовым, который считает, что при изучении иностранного языка выступает не обучение, при котором содержанием будут лишь знания, навыки и умения, а образование личности. В этом случае в качестве содержания выступает культура, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности. Эта переориентация образования при усвоении иностранного языка со «знания центрического на культурнообразное» сделает человека не только образованным, но и культурным, научит не мыслям, а мыслить, не готовым знаниям и их применению, а креативности. Такой образовательный процесс является коммуникативным, т.е. это общение, поддерживаемое посредством диалога культур. Основной путь усвоения иностранного языка может быть отображен в формуле Е.И.Пассова: культура через язык и язык через культуру, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения на основе фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной. Вопрос о важности лингвострановедческого и социокультурного наполнения содержания обучения иностранным языкам представлен в работах Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, П.В. Сысоева, Г.Д. Томахина и др. Основоположники лингвострановедения Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров понимают под ним культуроведение, ориентированное на задачи и потребности изучения иностранного языка. Между тем лингвострановедение не отражает весь комплекс знаний, умений и навыков, связанных с иноязычной культурой. Этот аспект слишком узок, поскольку не включает в себе то, что подразумевается под термином "национальная культура". Основным объектом лингвострановедения традиционно считают фоновые знания носителей языка, их вербальное поведение в актах коммуникации. Социокультурный компонент обучения иностранного языка, на базе которого формируются знания о реалиях, нравах, обычаях, традициях страны изучаемого языка; знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации; навыки и умения вербального и невербального поведения, входит в содержание национальной культуры. Социокультурный компонент имеет огромный потенциал в плане включения учащихся в диалог культур, знакомства с достижениями национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры. Огромное значение краеведения ориентирует учителя на систематическое рациональное использование регионального компонента в учебно – воспитательном процессе. Под региональным компонентом следует понимать последовательное включение в общеобразовательный курс иностранного языка местного языкового материала как в тематическом, так и лингвистическом плане. Нужно использовать местный языковой материал не только на уроках иностранного языка, но и во внеклассной работе.

Включение регионального компонента в учебный процесс приведет к развитию и совершенствованию коммуникативной и социокультурной компетенции учащихся, а также повысит объём региональных знаний за счет расширения содержательной основы обучения иностранному языку, даст прочные навыки и гибкость владения ранее известной и вновь усвоенной лексики, благодаря ее включенности в активную мотивированную и значительную по объему практику речевой деятельности. Это приведет к более осознанному овладению иностранным языком как средством общения и сформирует представление об актуальных проблемах социально-политической и духовной жизни людей разных стран, что приведет к возникновению уважения к национальным традициям своего народа.

Большое значение в преподавании имеет личность учителя, поэтому учителю иностранного языка отводится большая роль. Ему приходится очень тщательно планировать данную работу, методически грамотно вставлять её в канву урока, самому прекрасно владеть краеведческим материалом и делиться знаниями, передавая любовь к родной земле своим ученикам. В своей работе я придаю большое значение изучению родного края: истории, географии, животному и растительному миру, природе, культуре, социальной жизни, быту – всех сторон деятельности человека в своем регионе. Это, в сущности, и есть краеведение: изучать, изведать, познать малую родину, где человек появился на свет и вырос. Для того, чтобы подобрать материал для уроков и внеурочной деятельности, я использую книги о прошлом и настоящем города Хвалынска, интернет – ресурсы, справочники, энциклопедии, карту города и района, буклеты и фотографии известных мест, великих людей, достопримечательностей. Тексты составляю сама, опираясь на компетентные источники, либо адаптирую под необходимый уровень коммуникативной подготовки обучающихся. Темы в разных классах повторяются. Например, тема «Достопримечательности немецких городов» есть в 5,7 и в 8 классах. Тема «Экология» в 7 и 10 классах. Но краеведческий материал даю соответственно возрасту и уровню владения языком. В любом случае он информативный и интересный, чтобы ученики могли удовлетворить свои познавательные потребности, обогатить свое мироощущение, получить удовольствие от чтения и обсуждения текста. Еще учитываю важный момент, чтобы текст был посильным, только тогда он вызовет живой интерес у учащихся. Понятно, что они должны получать задания, направленные на двустороннее получение информации, то есть путем сравнения и дополнения. К текстам всегда прилагаю наглядный материал - презентации, фото, карту города Хвалынска, Хвалынского района, национального парка «Хвалынский», иллюстрации. Опираясь на них, дети быстрее и лучше усваивают материал. Текст не всегда подается в готовом виде. Иногда это аудирование с ключевыми словами или вопросами, на которые нужно дать ответ. И более трудное задание – по опорным словам задать вопросы. Это, конечно, практикую только в старших классах.

В среднем подростковом возрасте активизируется познавательно-поисковая деятельность школьников. На данном этапе повышается их мыслительная деятельность. Так, большой интерес у них вызывает реферативный урок и урок - защита проектов. Проекты могут быть представлены в виде презентации, постера, проспекта, коллажа. С использованием регионального компонента провожу уроки о достопримечательностях г. Хвалынска ,(тема «Достопримечательности городов Германии»), о животном и растительном мире , о состоянии природы в национальном парке «Хвалынский», о горах и реликтовых соснах, характерных только для окрестностей Хвалынска, сравнении экологических проблем Рейна с экологическими проблемами реки Волги (тема «Экология»), о знаменитых людях, прославивших район - первом директоре краеведческого музея Конраде Юльевиче Гросс, выдающемся земляке революционере Серове В.М., о художнике с мировым именем К.С.Петрове-Водкине(тема «Великие люди Германии») , географическом положении Хвалынска и почему его называют «Хвалынской Швейцарией» (тема Географическое положение немецкоговорящих стран»). Во внеурочной деятельности организовываю экскурсию в дом-избу - памятник старины с подготовленными гидами на немецком языке, а также виртуальные экскурсии в краеведческий музей, в картинную галерею.

Темы, изучаемые в региональном компоненте имеют гражданственную направленность, способствуют формированию у учащихся представлений о менталитете и культуре своего края через культуру стран изучаемого языка. Знакомство с культурой стран изучаемого языка происходит путем сравнения имевшихся ранее знаний и понятий с вновь получаемыми знаниями о своем городе, о самих себе. Сравнивая зарубежного сверстника и себя, чужую страну и свою страну, свой край, учащиеся учатся выделять общее и специфическое, что способствует объединению, сближению, развитию понимания и доброго отношения к стране изучаемого языка, её людям и традициям, к своему краю, городу, к самим себе. Сравнение требует от учащихся проявления своего мнения, собственной активной жизненной позиции по любому вопросу в рамках изучаемой темы, что мотивирует и стимулирует стремление постоянно увеличивать объём и углублять знания о своём родном крае, районе. Общее и специфическое учащиеся находят, например, на билингвальном уроке с региональным компонентом «Экологические проблемы рек в Европе».

Учащиеся рассказывают о реке Волге, на берегу которой располагается родной город Хвалыnsk.

Die Wolga ist ein Fluss im europäischen Teil Russlands.  
Mit Länge von 3530 km ist sie der längste und wasserreichste Fluss Europas und einer der längsten Flüsse der Erde.

Die Wolga entspringt in den Waldaihöhen von 228 m, fließt durch die Osteuropäische Ebene und mündet ins Kaspische Meer. Sie fließt an Kasan, Samara, Saratow, Wolgograd, Astrachan vorbei.

Die Wolga hat etwa 200 Nebenflüsse.

Außerordentlich malerisch und mannigfaltig ist die Natur an der Wolga.

Der Fluss bahnt sich seinen Weg durch Nadel- und Mischwälder mit immergrünen Tannen und schlanken Kiefern, mächtigen Eichen und den berühmten russischen Birken.

Потом учащиеся рассказывают о немецкой реке Рейне.

Der Rhein ist 1320 km lang und ist der größte Fluss der BRD .

Der Rhein kommt aus der Schweiz.

Er fließt durch den Bodensee und dann von Basel nach Norden.

Zur Schweiz und zu Frankreich bildet er die Grenze.

Die Nebenflüsse des Rheins sind der Neckar, der Main, die Mosel, die Ruhr.

Der Rhein fließt an Straßburg, Mainz, Bonn, Köln und Düsseldorf vorbei und durch Holland zur Nordsee.

Die Landschaft am Rhein ist für die Touristen sehr attraktiv.

На урок приглашен научный сотрудник национального парка «Хвалынский», он рассказывает об экологических проблемах реки Волги на русском языке.

После его рассказа о проблемах реки Волги у нас на уроке присутствует гость из Германии (ролевая игра), который из общества Greenpeace по охране окружающей среды.

Учащиеся задают ему вопросы об экологическом состоянии реки Рейн на немецком языке.

Оказывается, что экологические проблемы европейских рек похожие.

***Die wichtigsten Umweltprobleme der Flüsse:***

- schädliche Reagenzien,
- Wasserverschmutzung
- Überschwemmungen;
- Industrielle und landwirtschaftliche Abfälle;
- Mangel an Fischen .

Что нужно делать, чтобы экологических проблем стало меньше?

- **Sie können alle Abfälle verbrennen oder recycling etwa 80% der Müll;**
- **Vermeiden Sie verpackte Waren zu kaufen;**
- **Sparen Sie Energie und Papier;**
- **Halten Sie Ihre Heimatstadt in Ordnung;**
- **Füttern Sie die wilden Tiere und Vögel, im Winter;**
- **Werft nicht alle Abfälle, Papier, Glas, Metall- oder Kunststoff weg**

***Dann wird unsere Umwelt sauberer und schöner!***

Использование регионоведческого компонента позволяет решать одновременно две взаимосвязанные задачи:

- повысить эффективность изучения основного содержания предмета;
- поднять уровень владения иностранным языком у школьников, опираясь на личностно-ориентированный подход к организации работы учащихся со *значимым* для них местным материалом.

#### *Список использованной литературы*

1. И.П. Топленкина Региональный компонент на уроках иностранного языка// Иностранные языки в школе.- 2007.- № 3
2. П.В.Сысоев Языковое поликультурное образование: что это такое?// Иностранные языки в школе.- 2006.- № 4
3. Г. В. Сороковых, О. В. Давыдова Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку. // Иностранные языки в школе.- 2007.- № 1 Т.Ю. Тамбовкина Региональный материал на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе 1995, №1.

**М.С. Владимирова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 372.881.111.1**

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ**

Данное исследование посвящено вопросам формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка у школьников младшего возраста. В статье рассмотрены пути формирования социокультурной компетенции на основе современных учебно-методических комплексов, которые широко применяются на уроках английского языка на раннем этапе обучения.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, иностранный язык, учебно-методический комплекс, ФГОС, межкультурная коммуникация, иноязычная коммуникативная компетенция.

The article touches upon the problem of sociocultural competence building in English lessons in primary school. The article deals with the way of building sociocultural competence with the help of modern educational-methodical complexes, which are widely used in the English lessons at an early stage of learning.

**Key words:** sociocultural competence, foreign language, educational-methodical complex, national curriculum, intercultural communication, foreign language communicative competence.

Современное образование предполагает не только изучение иностранного языка, но и обращение к традициям, обычаям и культуре стран

изучаемого языка. Социокультурная компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Согласно словарю методических терминов, «социокультурная компетенция (англ. sociocultural competence) — это совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1].

Процесс изучения иностранного языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа и предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, так как за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика образа мира, состоящего из элементов и явлений, неотъемлемых и существенных для данного народа.

Социокультурная языковая компетенция – это социокультурные языковые знания, адекватно используемые в межкультурной коммуникации. Отсутствие навыков социокультурной компетенции значительно затрудняет коммуникацию.

В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится, что «формирование положительного отношения учеников к культуре людей, говорящих на языке и к самому языку становится одной из целей обучения иностранным языкам в школе. В обязательный минимум содержания образовательных программ сейчас включены социокультурные знания и умения — сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета» [2].

Понятие социокультурной компетенции является главным аспектом теории межкультурной коммуникации. В социокультурном развитии обучающихся происходит соизучение родного языка и родной культуры и иностранных языков и культур других народов, развитие у школьников способностей представлять свою страну и культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. Социокультурная компетенция включает три блока знаний: лингвострановедческие знания, социально-психологические знания, культурологические знания.

Лингвострановедческие знания – знания лексических единиц с национально-культурной семантикой, умение применять их в ситуациях межкультурного общения. Национальный фольклор, т.е. пословицы, песни, поговорки, дающие обучающимся возможность рассуждать о правилах и принципах общения народа, является отображением менталитета страны носителей языка.

Социально-психологические знания – знания о специфических моделях поведения с применением социокультурной коммуникативной лексики, принятой в данной стране.

Культурологические знания – знания об истории, культуре, политике и умение применять их для грамотного общения с носителями языка.

Формирование социокультурных знаний и умений означает



расширение объема лингвострановедческих и страноведческих знаний за счет новой тематики и проблематики речевого общения с учетом специфики выбранного профиля; углубление знаний о стране или странах изучаемого языка, их науке и культуре, исторических и современных реалиях, общественных деятелях, месте этих стран в мировом сообществе, мировой культуре; расширение объема лингвистических и культуроведческих знаний, навыков и умений, связанных с адекватным использованием языковых средств и правил речевого и неречевого поведения в соответствии с нормами, принятыми в стране изучаемого языка.

Таким образом, социокультурная компетенция играет одну из важнейших ролей в современном образовании. Данный вид компетенции подразумевает преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, а также воспитание толерантности к представителям другого языка и других культур.

На уроках английского языка социокультурная компетенция формируется путем знакомства обучающихся с национально-культурной спецификой речевого поведения и с реалиями англоговорящих стран: обычаями, правилами, нормами, социальными условностями, ритуалами, социальными стереотипами, страноведческими знаниями.

Социокультурная компетенция предполагает знание о том, что язык может быть средством передачи культурного опыта страны, отражением исторических изменений, а также знание норм речевого поведения в зависимости от коммуникативной ситуации; подразумевает умение обнаружить национально-маркированную лексику в текстах разных стилей и понимать их значение.

Для того чтобы изучить особенности формирования социокультурной компетенции, рассмотрим два УМК: учебник без электронной версии: "English" 2 класс (Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А.) и учебник с раздаточным материалом на сайте Просвещение: "Starlight" 2 класс (Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В.). Анализ выбранных нами УМК целесообразно начать с рассмотрения их структуры.

Рассмотрим УМК "English" 2 класс. Учебник разделен на две части, каждая из которых включает в себя 48 тематических уроков. Первая часть также состоит из двух разделов:

«Repeating» – раздел, посвященный повторению пройденного материала на базе УМК первого класса, в котором ученики изучали формы приветствия, цифры и числа, учились рассказывать о себе и о своей семье, а также изучали имена собственные и названия животных.

«Basic Course» – главный раздел, который включает в себя два тематических подраздела: «What do you want to be» и «Sport».

После каждого раздела представлены проверочные задания, позволяющие оценить полученные знания.

Кроме того, в УМК входит рабочая тетрадь, в которой имеются задания для выполнения дома и в классе. В дополнительной книге «Reader» собраны тематические тексты для лучшего усвоения материала урока.

Особое внимание стоит уделить учебнику для учителя. Это полезное пособие для преподавателей, в котором подобраны рекомендации по эффективной организации учебного процесса. Здесь подробно описаны такие основные формы и способы обучения как аудирование и письмо, их принципы и методы реализации.

Задания в УМК "English" даются приоритетно на русском языке. Изучение букв и транскрипции осуществляется на 3-5 часу изучения курса. Выполнение упражнений предположительно должно происходить в игровой форме, тем самым привлекая внимания учеников.

Становление языковой компетенции ускоряется за счет приобретения знаний не только с помощью слуховой памяти, но также в результате визуализации и механической памяти.

Таким образом, проанализировав первый УМК, мы пришли к выводу, что его главным положительным качеством является именно формирование социокультурной компетенции. В данном учебнике хорошо описаны традиции и языковые эквиваленты русских слов, часто встречающихся в обиходе. В заданиях есть множество интересных моментов ознакомления учеников с культурой стран изучаемого языка. В упражнениях используются английские имена и фамилии.

Второй УМК «Starlight» – это новый совместный проект российского издательства «Просвещение» и британского издательства «Express Publishing», в котором собраны современные тенденции российских и зарубежных методик обучения английскому языку. УМК «Starlight» разработан известными российскими и британскими авторами. Данный УМК соответствует требованиям ФГОС для начальной школы, федерального компонента Государственного стандарта основного и среднего (полного) общего образования по иностранным языкам и примерных программ по английскому языку для начального, основного и среднего (полного) общего образования.

Ключевой положительной особенностью "Starlight", с нашей точки зрения, является углубленное изучение языка, так как нагрузка в полном объеме идет на постановку грамотной речи и постепенное наполнение словарного запаса для первоначального (понимание сочетания букв в слогах, правильное их произношение, и наличия базовых знаний изучаемого языка) уровня к концу курса.

Все задания упражнений даются на русском и английском языках, что позволяет с первых занятий курса начать более глубокое изучение языка. В данном УМК на первом уроке ученики знакомятся с английским алфавитом.

Таблица 1. Сравнительный анализ УМК "English" 2 класс и "Starlight" 2 класс

Компоненты	"English" 2 класс (Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А.)	"Starlight" 2 класс (Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В.)
Учебник в 2-х частях	Есть	Есть
Рабочая тетрадь	Есть	Есть

Книга для учителя	Есть	Есть
Аудиокурс для занятий дома	Нет	Есть
Аудиокурс для занятий в классе	Есть	Есть
Видеокурс на DVD	Нет	Есть
Раздаточный материал (Picture Flashcards);	Нет	Есть
Плакаты	Нет	Есть
Книга для родителей	Есть	Есть

Большое значение в этом УМК уделяется социокультурной компетенции. Во втором учебнике на протяжении всего курса представлены английские пословицы, стихотворения для детей. В этой книге содержится множество текстов о странах изучаемого языка для пересказа и перевода. Кроме того, представлены правила этикета. Данный УМК имеет раздаточный материал для проведения самостоятельных и контрольных работ.

С точки зрения формирования социокультурной компетенции, на наш взгляд, в учебнике недостаточно представлен материал о традициях и обычаях страны изучаемого языка.

Таблица 2. Формирование социокультурной компетенции в "English" 2 класс и "Starlight" 2 класс

<b>Формирование социокультурной компетенции</b>	<b>"English" 2 класс (Верещагина И.Н., Бондаренко К.А., Притыкина Т.А.)</b>	<b>"Starlight" 2 класс (Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В.)</b>
Пояснение к заданиям на английском языке	Нет	Есть
Наличие песен и стихотворений на изучаемом языке	Есть	Есть
Использование в заданиях имён собственных на английском языке	Есть	Есть
Знакомство со странами изучаемого языка	Есть	Нет

Таким образом, проанализировав два УМК, используемых в школах с углублённым изучением английского языка, приходим к выводу, что учебник "Starlight" в большей степени способствует формированию социокультурной компетенции. По нашему мнению, основанному на выше произведенном анализе, можно уверенно утверждать, что оба УМК формируют социокультурную компетенцию, необходимую для успешной самореализации и развития иноязычной коммуникативной компетенции, а также дают представление о специфике стран носителей языка.

#### *Список использованной литературы*

1.methodological\_terms.academic.ru/1894/СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ\_КОМПЕТЕНЦИЯ

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2015
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с. — ISBN: 5-09-010459-X
4. Иностранные языки в школе 2015 №3

**И.Г. Вражнова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 372.881.111.1**

## **МЕТАФОРИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье аргументируется необходимость формирования метафорической компетенции в рамках языковой и социо-культурной компетенций студентов, изучающих иностранный язык. Важность развития данной компетенции определяется не только частотностью метафорических выражений в речи, но и когнитивной функцией метафоры как одного из средств категоризации и концептуализации окружающего мира. При этом большое значение в контексте обучения иностранному языку имеет степень универсальности той или иной метафорической модели.

**Ключевые слова:** метафорическая компетенция, метафора, метафорическая модель.

The article focuses on the task of developing metaphoric competence of L2 learners as part of language and sociocultural competence. The importance of developing metaphoric competence for learners results from the frequency of inclusion of metaphors in a text, as well as from the cognitive function of metaphor as a means of human cognition. Also, the degree of universality of a metaphor is of utmost importance in L2 teaching context.

**Key words:** metaphoric competence, metaphor, metaphoric model.

Метафора представляет собой одно из наиболее исследуемых явлений языковой действительности, однако при этом остается недостаточно изученным. Многие ученые, начиная с Аристотеля, исследовали этот феномен языка и его реализацию в речи. Традиционно метафора рассматривалась лингвистами всего лишь как фигура речи, наряду с такими тропами, как сравнение, эпитет и т.д. В своей книге «Метафоры, которыми мы живем» Дж. Лакофф и М. Джонсон отмечают, что «для большинства людей метафора — это поэтическое и риторическое выразительное средство, принадлежащее скорее к необычному языку, чем к сфере повседневного обыденного общения» [Лакофф, Джонсон 1990: 387].

В рамках парадигмы когнитивной лингвистики метафора рассматривается как одно из средств человеческой когниции - категоризации, концептуализации, осмысления и оценки мира; способ познания окружающей действительности человеком в большой степени метафоричен [Лакофф, Джонсон 1990, Falconnier 1997, Kovecses 2005, Gibbs 2006]. При осмыслении сложных вещей человеческий разум стремится к упрощению и

использует простые понятия для концептуализации сложных, накладывая и проецируя свое знание о простых объектах на понятийные поля сложных, абстрактных концептов. Когнитивные связи в человеческом сознании во многом структурированы с помощью метафорических и аналогических связей, которые играют ключевую роль в синхронном формировании семантики и ее диахронном развитии [Falconnier 1997]. Механизм метафоры является одним из базовых инструментов формирования и развития семантики естественного языка [Lakoff 1993].

Вследствие этого нельзя недооценивать роль метафоры в организации устной и письменной речи, текста любого жанра и регистра, будь то простой разговор между двумя приятелями либо освещение важного политического вопроса в прессе. Очевидно, что, наряду с когнитивной функцией, метафора выполняет еще ряд функций, что делает ее неотъемлемой частью любого дискурса, особенно если целью того или иного текста является создание определенного эффекта.

Рассмотрим функции метафоры. Во-первых, метафора упрощает передачу определенного смысла, который было бы достаточно трудно выразить без использования метафорического переноса в семантике. Во-вторых, метафора представляет собой «компактное средство коммуникации» [Gibbs 1994]. В-третьих, как уже было сказано, метафора помогает категоризировать физический, чувственный опыт человека в его связи с внешним миром [Gibbs 1994]. Многие лингвисты также подчеркивают и другое свойство метафоры – способность «вызывать эмоции» [Mio 1996], что и делает метафору одним из самых действенных языковых инструментов воздействия и убеждения.

В контексте обучения иностранному языку нельзя недооценивать важность изучения метафоры при формировании как собственно языковой, так и социо-культурной компетенции студентов. Метафоры, которые являются универсальными и регистрируются в различных лингвокультурах, скорее всего, будут понятны изучающим иностранный язык, и здесь преподавателю остается только помочь студентам установить кросс-культурные соответствия и обсудить возможные расхождения в денотативном и коннотативном компонентах семантики. Что касается метафор, специфических для той или иной лингвокультуры, то освоение подобных выражений / метафорических моделей, несомненно, требует тщательного рассмотрения и анализа.

Отмечая важность формирования метафорической компетенции для изучающих иностранный язык как части социо-культурной и языковой компетенции, необходимо подчеркнуть, что при обучении иностранному языку важнее делать акцент на дискурсивном и прагматическом аспекте изучения метафоры, чем на стилистическом.

В методологии обучения иностранному языку термин «метафорическая компетенция» часто соотносится с коммуникативной компетенцией [Bailey 2003]. Успешное изучение и эффективное использование иностранного языка предполагает освоение как рецептивных, так и продуктивных видов речевой

деятельности. Однако чтобы приблизиться в своем речевом поведении к уровню носителя языка, необходимо формирование социо-культурной компетенции, частью которой является понимание и умение генерировать выражения в рамках культурно специфических концептуальных метафорических моделей.

Многие лингвисты утверждают, что степень универсальности метафоры в основном зависит от ее типа. Весь широкий спектр концептуальных метафор традиционно делится на две категории: первичные и комплексные метафоры [Grady 1999].

Первичные метафоры имеют минимальную структуру, прямо зависят от чувственного опыта. Примерами подобных метафор могут служить модели *MORE IS UP; LESS IS DOWN* (например, *an IQ of over 150, an income below the average*). Первичные метафоры определяются физическим опытом взаимодействия человека с окружающим миром и в большинстве своем являются универсальными. При этом важным основанием для метафорического универсализма является анатомо-физиологическая общность представителей *homo sapiens*, до некоторой степени предопределяющая закономерности мышления.

Вторая категория концептуальных метафор более подвержена влиянию факторов, носящих культурно специфический характер. Комплексные метафоры обладают более сложной структурой и характеризуются следующими признаками:

1. Комплексные метафоры часто объединяют в себе несколько первичных метафор, например: метафорическая модель *THEORIES ARE BUILDINGS* (*without a solid foundation, your theory will soon collapse*) объединяет первичные метафоры *ORGANIZATION IS PHYSICAL STRUCTURE* и *PERSISTING IS REMAINING ERECT* [Grady 1999].
2. Концептуальные модели комплексных метафор, как правило, обладают более сложной и объемной структурой, например, метафора *LIFE IS A JOURNEY* (*we'll have to get round many obstacles to get married, the quest for love and happiness*) часто детализируется и обогащается образными выражениями, включая в себя различные виды транспорта, например, поезд (*it's about time you got back onto the right track*), корабль (*she's been drifting without a real purpose in life*), автомобиль (*he's in the fast lane to success*) и т.д.

В отличие от общего чувственного опыта, лежащего в основе первичных метафор, сложные эмпирические категории определяются той или иной культурой, и, таким образом, варьируются в различных этносах. Следовательно, межкультурная вариативность более характерна для концептуальных моделей второй категории [Voers 2003].

И все же, универсальность концептуальных метафор в принципе не может быть абсолютной. При своей актуализации в речи универсальные метафоры приобретают культурный «оттенок», так как речевое выражение той или иной метафоры часто раскрывает тонкие различия в культурно-идеологическом фоне [Kovecses 2005]. Очевидно, что метафорические

выражения, характерные для одной лингвокультуры и нехарактерные для другой, могут стать камнем преткновения для изучающих иностранный язык. В связи с этим представляется полезным и эффективным дать студентам представление и понимание того, что конкретное метафорическое выражение, как правило, является частью и реализацией комплексной структуры определенной концептуальной модели.

Следуя за учеными, работающими в рамках когнитивной лингвистики и теории концептуальной метафоры [Lakoff 1993, Falconnier 1997, Grady 1999, Kovecses 2005], и руководствуясь задачей формирования метафорической компетенции изучающих иностранный язык, представляется логичным условно разделить метафорические модели, которые, возможно, представляют интерес в рамках обучения иностранного языка, на 3 группы:

1. универсальные метафорические модели, реализация которых по большей части совпадает в двух языках:

а) *THE BODY IS A CONTAINER FOR THE EMOTIONS* (например, англ. *he was filled with hatred, don't keep all that anger inside you, she was brimming with rage, he had reached the boiling point*; рус. *ярость меня переполняла, он сейчас взорвется от гордости, от злости пар из ушей идет, не кипятись и т.д.*)

б) *NATION IS A PERSON* (например, англ. *a head of government, brain-drain, America's new and hopeful face, to fall on the shoulders of the state, to arm-twist poor and weak nations, a young country, a mature nation, the country took a deep breath, the country has been paralyzed with fear*, рус. *глава государства, утечка мозгов, зажравшаяся страна, у российской политики мужское лицо, сидеть на шее у государства, молодое государство, зрелое гражданское общество, уставшая от проблем Европа, страна вздохнула с облегчением, страна подхватила вирус недоверия.*

в) *POLITICS IS A SHOW* (например, англ. *Bill Clinton in a new role of supporting actor, a group of Republicans are working quietly behind the scenes, Obama's scenario*<sup>10</sup>, рус. *проголосовали хором, спектакль с президентом в роли режиссера, дирижировать выборами*<sup>11</sup> и т.д.)

2. универсальные метафорические модели, реализация которых является различной в двух языках, например, модели, в рамках которых процесс перемещения / путешествия на каком-либо транспортном средстве проецируется на различные сферы человеческой жизни; ср.: англ. *a golden windshield wiper (автомобильный дворник) that removes the media's greasy film of financial misinformation from your investment outlook, a strong driver (водитель) of the Southern California economy, the mother ship (флагман) seldom leads the global equity armada (военный флот) either north or south, can be heard from bow to stern (от носа до кормы), a perfect storm (девятый вал) of irresponsibility*<sup>12</sup>, рус.: *запустить кризисный маховик, завязнуть в трясине,*

---

<sup>10</sup> [www.newsweek.com](http://www.newsweek.com)

<sup>11</sup> <http://izvestia.ru/>, <http://www.mk.ru/>

<sup>12</sup> <http://www.newsday.com>, <http://www.politicsdaily.com>, <http://www.usnews.com>

*мы выкруливаем из кризиса на драндулетах, трястись на телеге по дороге к счастью*<sup>13</sup>.

3. метафорические модели, уникальные для лингвокультуры изучаемого языка; чаще всего таковыми являются модели, сферы-источники которых существуют / распространены / популярны лишь в лингвокультуре изучаемого языка, например, метафоры, сферой-источником которых является американский футбол:

*to carry the ball* (букв.: нести мяч, брать на себя всю ответственность, активно действовать); *to have running room* (букв.: иметь место для маневра в игре, быть способным, иметь возможность маневрировать); *to be a blocking back* (букв.: быть тем членом команды, основной задачей которого является обеспечение возможности прохода через поле для другого члена команды, отражать нападки, защищаться от противника); *to take an end run* (букв.: осуществить обманный маневр, при котором игрок с мячом обходит крайнего линии защиты, осуществить обманный, «обходной» маневр); *to blindside* (букв.: атаковать с неожиданной стороны, нанести неожиданный удар, ошарашить); *to be a quarterback* (букв.: быть основным игроком команды нападения, руководить каким-либо делом и осуществлением плана).

Таким образом, при формировании у изучающих иностранный язык метафорической компетенции, необходимо определять моменты как схождения, так и расхождения в языковом поведении носителей разных языков, которые обусловлены, с одной стороны, разными языковыми картинами мира, а с другой стороны, определенным выбором языковых единиц, характерных для представителей данной конкретной лингвокультуры.

#### **Список использованной литературы**

1. Дж. Лакофф, М. Джонсон. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. - М., 1990. - С. 387-415.
2. G. Falconnier. Mappings in Thought and Language. Cambridge University Press, 1997.
3. Z. Kovecses. Metaphor in Culture: Universality and Variation. Cambridge University Press, 2005.
4. R.W. Gibbs, Jr. Embodiment and Cognitive Science. Cambridge University Press, 2006.
5. G. Lakoff. The Contemporary Theory of Metaphor // Metaphor and Thought. Cambridge University Press, 1993. – С. 202-252.
6. R.W. Gibbs, Jr. The Poetics of the mind. Cambridge University Press, 1994.
7. J.S. Mio. Metaphor, Politics, and Persuasion // Metaphor: Implications and Applications. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. – P. 127-146.
8. R. Bailey. Conceptual Metaphor, Language, Literature and Pedagogy // Journal of Language and Learning. Volume 1 Number 2. 2003 // [http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jllearn/1\\_2/bailey.html](http://webspaces.buckingham.ac.uk/kbernhardt/journal/jllearn/1_2/bailey.html)

---

<sup>13</sup> <http://www.gazeta.ru>, <http://business.km.ru>, <http://www.rg.ru>



9. Grady, J. E. A Typology of Motivation for Conceptual Metaphor: Correlation vs. Resemblance // *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. - P. 79–100.
10. Boers, F. Applied Linguistics Perspectives on Cross-Cultural Variation in Conceptual Metaphor // *Metaphor and Symbol*, 2003. – 18 (4). – P. 231-238

**А.А. Гаврилова**

*Саратовский социально-экономический институт  
филиал РЭУ имени Н.Г.Плеханова*

**УДК: 81-23**

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В ПИСЬМЕННОМ ИЗЛОЖЕНИИ ТЕКСТОВ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Данная статья посвящена использованию модальных слов при изложении текста на немецком языке. Определенный акцент делается на композиционной структуре письменного текста, говорится о необходимости употребления модальных слов как вспомогательных средств структурирования текста, подчеркивания наиболее важных фрагментов, подведения основных итогов.

**Ключевые слова:** письменный текст, структура письменного текста, модальные слова, передача текстуальной информации

This article is concerned with usage of modal words under the exposition of a text in German. A primary focus made on a composition structure of a written text, article says about necessity of modal words using as supportive tools of a text structuring, underlining the most important fragments, closing the main remarks.

**Key words:** written text, structure of a written text, modal words, a transfer of a textual information.

Целью обучения письменной речи на немецком языке является формирование письменной коммуникативной компетенции, включающей владение письменными знаками, содержанием и формами письменной речи. В письменной речи обучаемые должны уметь выделять основные текстовые фрагменты, фиксировать высказывания, выписывать, сообщать, убеждать.

Создавая письменный текст пишущий должен помнить о законах структурирования текста. К специфике письменного текста относятся логичность, точность изложения, последовательность. Данные черты влияют на принципы построения любого письменного текста. Планируя передачу текстуальной информации, студенты должны создавать определенную структуру, включающую, во-первых, основные, т.е. собственно текстовые, единицы, а также вспомогательные средства, которые необходимы, прежде всего, для структурирования текста и акцентирования внимания на том или ином текстуальном отрезке. Данные вспомогательные средства имеют в лингвистической литературе множество определений: модальные слова, вводные слова, дискурсивные единицы, метатекстовые средства. Так, например, О.Н. Шаповалова данные средства называет

контактоустанавливающими и указывает на то, что они служат для привлечения внимания к передаваемому сообщению [Шаповалова 2015: 124-125]. Текстовые и метатекстовые средства, другими словами, модальные слова, в совокупности способствуют структурированию, адекватной передаче информации немецкоязычного текста.

Одной из наиболее распространенных работ студентов является написание краткого письменного изложения текста. При письменном изложении текста на немецком языке студенты могут использовать следующие приемы: ссылки на высказывания в реферируемом тексте, которые служат в процессе письменного изложения своеобразными опорами, позволяющими студенту «вспоминать» фрагменты этого же текста, например:

*...Wenn wir oben davon sprachen, dass ...*

*...In dem oben erwähnten Fall beruhte die Unterscheidung...*

В целях логичного и точного изложения текста немецкой статьи студенту необходимо использовать модальные слова, указывающие на направление хода его мысли. Данные средства структурируют высказывание и привлекают внимание к излагаемой информации: *in erster Linie, vor allem, vorerst, zunächst, erstens..., zweitens..., ...drittens, einerseits..., andererseits..., dabei, damit* и т.д. Приведем примеры употребления этих средств при изложении текста:

*...Das ist vor allem die Ansicht der logischen Positivisten... .*

*...Aller geistige Kontakt ... beruht in erster Linie auf dem hervorragenden Verständigungsmittel unserer Lautsprache....*

*...Aber wir brauchen... erstens die Lehre vom Sprachbund, zweitens den Klangvergleich, ...drittens... den Wertvergleich...*

Таким образом, данные модальные слова представляют собой своеобразные вставочные конструкции и могут служить при письменном пересказе средствами структурирования текста.

При письменном изложении студент нередко перифразирует или конкретизирует смысловые фрагменты. Для этих целей возможно употребление следующих модальных слов: для перифразирования текстового фрагмента – *das heisst (d.h.), also*, для конкретизирования – *nämlich, z.B.*

Например:

*...Die Kategorie des Angemessenen ist primär pragmatisch, und das heisst: über den Text hinausweisend, sozialfunktional determiniert...*

*...Er war in horizontaler Richtung angelegt, d.h. es wurden einige Nachbarndisziplinen der Chemie (Physik und Biowissenschaften) berücksichtigt...*

*...Als erster Schritt erfolgt die Identifikation des Zeichenkörpers, der von den im lautsprachlichen Falle akustischen Rezeptoren, also dem äusseren und inneren Ohr, aufgenommen und in Nervenimpulse verwandelt wird...*

Рассмотрим характерные примеры введения конкретизации:

*...Wenig wurde bisher das zweite Moment in Überlegungen zur sprachlichen Kommunikation berücksichtigt, nämlich wieweit die Kompliziertheit der Gesprächsinhalte... das Formniveau und die Kompliziertheit der Sprachäußerung bestimmt...*

*...Die Übertragung der sprachlichen Nachricht vom Sender zum Empfänger ist durch materielle Vorgänge – z.B. die Ausbreitung von Schallwellen beim Sprechen – gekennzeichnet...*

Передавая информацию, студент может противопоставлять один факт другому, и в данном случае рекомендуется употреблять такие модальные слова как *jedoch, dagegen*.

Приведем некоторые примеры:

*...Die zweite Schicht des Grundwortschatzes, die Sekundärstammwörter, sind selbst schon durch Zusammensetzung, Ableitung usw. aus Wurzelwörtern entstanden, sie weisen jedoch die charakteristischen Merkmale der Wörter des Grundwortschatzes... auf...*

*...Chomsky will die Syntax einer natürlichen Sprache formalisieren. Die Semantik lässt er dabei zunächst völlig ausser acht. Carnap dagegen beschreibt die Syntax der Logik und entwickelt gleichzeitig eine Semantik für die Logik...*

Излагая текст немецкой статьи, студент может выразить свое отношение к текстуальной информации с помощью следующих модальных слов: *freilich, selbstverständlich, sicher, natürlich, zweifellos, wohl, es ist uns (mir) bekannt, wir denken/ ich denke* и т.п.

Например:

*...Selbstverständlich fordert eine kompliziertere und komplexere Realität, über die sprachliche Nachrichten ausgetauscht werden sollen, grössere Vielfalt der Lexik... .*

*...Sicher wird eine voll ausgebaute Sprachwissenschaft sich keineswegs auf die Strukturanalyse allein reduzieren lassen... .*

*...Natürlich ist jedes individuelle Verhalten zugleich soziales Verhalten... .*

*...Die gezielte Untersuchung der «Autorphraseologismen» im Geflecht des künstlerischen Werkes kann zweifellos einen Beitrag zur sprachlichen Gestaltungsweise des Schriftstellers liefern... .*

*...Wenn Bedeutung als Bewusstseinsinhalt definiert wird, so ist dies offenkundig eine substantielle Auffassung... .*

Для доказательства своей правоты студент может применять также устойчивые выражения:

*...Es liegt auf der Hand, dass diese Wörter eine wichtige Rolle spielen... .*

*...Romane, Erzählungen, Gedichte usw. sind ganz und gar nicht allein schon auf Grund ihrer Gattungszugehörigkeit sprachästhetisch qualifiziert... .*

Безусловно, логическим завершением любого письменного изложения является вывод из сказанного ранее. Для подытоживания студент может использовать такие модальные слова как *also, so, verallgemeinernd, zusammenfassend*:

*...Verallgemeinernd lassen sich in der Textlinguistik z. Zt. zwei Ansätze feststellen, die in der Forschungsrichtung einander entgegengesetzt sind: der sog. transphrastische Ansatz und der kommunikationsorientierte Ansatz...*

*...Zusammenfassend lässt sich also sagen: Genaugenommen werden im Kommunikationsprozess keine Gedanken übermittelt, auch wenn wir das umgangssprachlich so ausdrücken ...*

*...Der heranwachsende Mensch wird in seinen sozialen Bedingungen und Beziehungen gesehen. An diese muss sich die Erziehung anschliessen... Es kann auch an das Schulkind gedacht werden... Hauptgegenstand dieses Bereiches ist also der Mensch, insbesondere der heranwachsende Mensch in seinen sozialen Bedingungen und Beziehungen...*

*...Die Bewertung des Stils gehört so zu den wichtigsten Aufgaben der Literatur- und Musikkritik...*

Также возможны случаи эксплицитного обоснования необходимости подытоживания, например:

*...Ich habe bereits an anderer Stelle über die Gefährdungen dieser linguistisch-strukturellen Poetik gehandelt und darf daher an dieser Stelle kurz zusammenfassen...*

*...Darauf möchte ich hier nicht eingehen, sondern auf die Schlussfolgerung für die Rezeption verweisen...*

Довольно часто при подытоживании не употребляются модальные слова, подытоживание при этом выделяется графически через абзацный отступ, нумерацию отдельных тезисов. С целью подведения итогов возможно повторение в двух-трех предложениях сказанного ранее, в данном случае подытоживание имеет форму перефразирования. Обычно такие конструкции употребляются в конце письменного изложения [Гаврилова 2008: 146].

Таким образом, модальные слова играют немаловажную роль при письменном изложении немецкоязычного текста. С помощью данных средств студент может успешно в письменной форме передать содержание немецкоязычного текста, определенным образом структурировать его, выделить наиболее важные фрагменты, выразить свою собственную оценку, выбрать удачную форму для подведения основных итогов.

### **Перечень наиболее частотных модальных слов для письменного изложения немецкоязычного текста**

Модальные слова для указания на связи между отдельными фрагментами текста.

*in dem oben erwähnten Fall...*

*wenn wir oben davon sprachen...*

*wie ich diese Strukturen andernorts genannt habe...*

Модальные слова для указания на направление хода мысли.

*dabei...*

*damit...*

*erstens..., zweitens..., drittens...*

*einerseits..., andererseits...*

*in erster Linie... vor allem...*

*vorerst*

*zunächst*

Модальные слова для конкретизирования и перефразирования текстового фрагмента.

*also...*

*das heisst (d.h.)...*

*nämlich...*

*und zwar...*

Модальные слова для указания на противоположности.

*dagegen...*

*jedoch...*

Модальные слова для оценки достоверности излагаемого материала.

*Es liegt auf der Hand...*

*freilich...*

*ganz und gar...*

*natürlich...*

*offenkundig...*

*selbstverständlich...*

*sicher...*

*zweifellos...*

*wohl*

*Es ist uns bekannt, dass...*

*Es ist auch möglich...*

*m.E. (meines Erachtens)...*

*Wir nehmen an, dass...*

*Wir wissen, dass...*

Модальные слова для подытоживания письменного изложения.

*also...*

*so...*

*verallgemeinernd...*

*zusammenfassend...*

*Darauf möchte ich auf die Schlussfolgerung für die Rezeption verweisen...*

*Ich darf daher an dieser Stelle kurz zusammenfassen... [Гаврилова 2008: 215].*

#### **Список использованной литературы**

1. Шаповалова О.Н. Обучение иноязычным средствам установления и поддержания контакта при профессиональной подготовке студентов экономических специальностей // Поволжский торгово-экономический журнал. 2015. №6 (40). – С. 124-127.
2. Гаврилова А.А. Управление пониманием читателя научного текста с помощью метатекстовых средств (на материале научных текстов русского и немецкого языков). – Дисс....канд. филолог. наук. – Саратов, 2008. – 218с.

**И.В. Гвоздюк**

*Саратовский государственный университет*

УДК: 372.881.111.1

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТЕХНОЛОГИИ МЕТОДА КЕЙСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Настоящая статья приводит варианты определения метода кейсов на примере работ зарубежных и отечественных ученых-лингвистов, дает определение метода кейсов, прослеживает историю возникновения и развития метода кейсов. Также в статье исследуется механизм применения метода кейсов в процессе обучения иностранному языку, в частности, английскому. Предлагается схема структуры и этапов построения кейса для успешного выполнения учебной функции.

**Ключевые слова:** метод кейсов, иностранный язык, обучение английскому языку, применение метода кейсов.

This article suggests variants of a definition of case studies method based on the works of foreign and Russian linguists, provides a definition of the method of case studies, traces the history of the origin and development of the method of case studies. The article also examines the mechanism of applying the method of case studies in the process of learning a foreign language, particularly English. The scheme of the structure and the stages of building a case for successful performance of educational functions is also suggested.

**Key words:** case study method, foreign language, English language study, case study method applying.

В настоящее время в образовательном процессе все более активно применяются методы, направленные на то, чтобы приблизить обучение к реальной жизни, привить обучаемым навыки, которые позволили бы им эффективно применять полученные знания в будущей профессиональной деятельности. К таким относится и метод кейсов, который, конечно, не является новейшим изобретением, но оказывается все более востребованным в современном российском образовании.

Метод кейсов сегодня не без оснований признается одной из наиболее эффективных методик, поскольку важным аспектом этого метода является самостоятельная коммуникативная деятельность обучающихся на иностранном языке. Причем, в процессе применения данного метода студенты помещаются в языковую среду изучаемого языка, пусть и созданную искусственно. Подобное погружение предоставляет возможность слияния полученной ранее теоретической подготовки и практических навыков и умений, которые требуются при реальной деятельности в профессиональной среде. Неоспоримые преимущества метода кейсов состоят в том, что он предполагает реальную производственную ситуацию, учитывает уровень профессиональной подготовки обучаемых, их поведение и образ мышления, жизненный и профессиональный опыт, интересы и уровень владения иностранным языком.

Существует много определений данного метода. Так, П. Скейлс пишет: «Метод изучения конкретных ситуаций – это учебная деятельность, ориентированная в основном на студентов и основанная на реальных жизненных ситуациях. Это события или проблемы с контекстуальной информацией, которые предоставляют обучающимся возможность применить свои знания, совершенствовать навыки упорядочивания информации, выявлять и решать проблемы» [Scales 2013: 111]. По определению Т.Ю. Айкиной, это «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций» [Айкина 2013].

В целом суть метода кейсов можно свести к следующему: в учебную аудиторию привносится некая конкретная проблема или случай (case), которую требуется критически осмыслить, обсудить и найти наиболее адекватное решение. Другими словами, студенты, в ходе групповой деятельности, что является неременным условием, должны проанализировать ситуацию, предложить наилучшие варианты для ее преобразования и выработать алгоритм действий.

Впервые этот метод был применен в США, в университете Гарварда, в школе бизнеса в 1870 году. Вскоре были опубликованы и первые подборки кейсов (в 1875 году). Параллельно американской развивалась и английская, манчестерская, школа case study. При одинаковом общем подходе к технологии обучения, эти две классические школы различаются тем, что гарвардская школа требует найти единственно верное решение проблемы, а манчестерская школа признает возможность нескольких вариантов ответов на поставленный вопрос.

Несмотря на то, что естественной средой для применения метода кейсов была и есть, в первую очередь, экономика, методика обучения иностранным языкам успешно осваивает эту технологию, рассматривая ее как метод активного обучения, то есть, обучения в процессе деятельности. Основные принципы метода кейсов вполне применимы и в ходе обучения иностранному языку. Так, к кейсу (проблеме, ситуации) предъявляются следующие требования:

- четкое соответствие поставленной цели;
- необходимый уровень трудности;
- актуальность;
- отражение типичных ситуаций;
- развитие аналитического мышления;
- побуждение к дискуссии;
- допущение возможности нескольких решений.

Изучив зарубежный опыт применения метода кейсов, Н. Федянин и В. Давиденко разработали классификацию кейсов, опираясь на которую, можно создавать кейсы, соответствующие требованиям текущего учебного момента или периода [Федянин 2000]. Так, они выделяют:

- структурированный кейс, содержащий минимальное количество дополнительной информации. Задачи такого кейса имеют оптимальное решение, при поиске которого студенты должны воспользоваться определенной моделью или формулой;
- «маленькие наброски» - такие кейсы составляют от одной до десяти страниц текста, а также одной-двух страниц приложений, предоставляя студентам лишь ключевые понятия, что заставляет их при решении задач опираться также и на свои собственные знания;
- большие неструктурированные кейсы (до 50 страниц). Этот вид кейсов считается самым сложным из подобных учебных заданий, так как содержит большое количество информации, среди которой необходимо выбрать ту, которая требуется для решения поставленной проблемы.

Также исследователи выделяют так называемые «первооткрывательские кейсы», работая с которыми, студенты вместе с преподавателем выступают в роли исследователей, потому что от них требуется не только использовать уже имеющиеся знания и навыки, но и предложить свой собственный, новый подход к решению проблемы.

Другой критерий классификации – сюжетные и бессюжетные кейсы. Первые строятся на рассказе о каком-либо событии, включая описание действующих лиц. Вторые содержат только фактический материал (статистические данные, таблицы и т.п.), которые дают возможность восстановить сюжет события и разрешить проблемную ситуацию. Рекомендуется использовать и вариации временного фактора: можно предлагать студентам как кейсы, изложенные в последовательной временной последовательности – от прошлого к настоящему, - так и другие, кейсы-воспоминания, например. В таких ситуациях воспоминания могут быть предъявлены фрагментарно, с нарушением хронологической последовательности, восстановление которой явится отдельной задачей.

Создание кейса – творческий процесс, не укладывающийся в строгие и определенные рамки. Его цель – соответствовать задачам учебного процесса. Чем тщательнее проработаны детали кейса, тем более эффективное учебно-методическое средство он будет из себя представлять.

Для успешного выполнения учебной функции А. Долгоруков предлагает следующую схему структуры и этапов построения кейса:

1. Дидактический этап, в ходе которого определяется место кейса в структуре учебной дисциплины, в том разделе дисциплины, к которому относится ситуация. Здесь же формулируются цели и задачи работы.
2. Оформление проблемной ситуации.
3. Создание основных тезисов, составляющих программу кейса, которую необходимо воплотить в тексте.
4. Поиск возможных исполнителей действия (фирма, компания, коллектив и т.п.)
5. Сбор информации в соответствии с программными тезисами кейса.
6. Моделирование ситуации, заданной программой кейса.



7. Выбор параметров кейса и написание текста.

8. Разработка методических рекомендаций и задания для студентов; предложение возможного сценария реализации кейса: вопросов для дискуссии и презентации, описание возможных действий участников кейса [Долгоруков 2015].

В ходе выполнения задач, заложенных в кейсе, студенты проходят несколько последовательных этапов.

Во-первых, они знакомятся с ситуацией и ее особенностями. Далее им необходимо выделить основные проблемы, факты и персонажи кейса. На третьем этапе проводится так называемый «мозговой штурм», в ходе которого предлагаются концепции и темы возможных решений. Следующий этап – это этап анализа предложенных решений и последствий их принятия. И наконец, на последнем этапе производится окончательный выбор одного или нескольких вариантов, представляющих собой решение задач кейса, с учетом возникновения возможных проблем и способов их предотвращения.

Убедительно и аргументированно представить избранное решение очень важно и этот этап является одним из самых ответственных в работе с кейсом. Часто бывает целесообразно давать такие задания заранее, так, чтобы у группы было время на подготовку и проработку всего сценария с последующим итоговым представлением всего сценария. Лучшим видом представления найденных решений является презентация.

В качестве иллюстрации к данной работе прилагается мини-кейс и презентация, предлагающая обзор учебной литературы по обучению английскому языку, которую можно приобрести с помощью интернета.

Кейс-задание:

Вы работаете в университете Иллинойса, США, преподавателем английского языка. Вместе с коллегами вы разработали веб-сайт, который предлагает он-лайн ресурсы для преподавателей английского языка во всем мире.

К вам обратился молодой преподаватель из России с просьбой помочь ему разобраться в возможностях вашего сайта и выбрать наиболее оптимальные материалы для своих студентов (специальность можно варьировать). Вы с коллегами обсуждаете уровень знаний и цели обучения предполагаемых студентов и предлагаете оптимальные варианты учебных пособий и технологий.

В качестве вспомогательного материала прилагается презентация сайта, которую можно использовать при реализации ситуации кейса.

Таким образом, метод кейсов позволяет оживить учебный процесс, дает студентам возможность освоить и применить на практике имеющиеся у них теоретические знания. При этом несомненно, что преподаватель должен иметь соответствующую квалификацию, чтобы правильно и эффективно организовать данный вид работы.

1. *Scales P.* Teaching in the Lifelong Learning Sector. Maidenhead, England, 2013. 329 p. P. 111.
2. *Айкина Т.Ю.* Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. №1 (129). С. 58-60.
3. *Федянин Н., Давиденко В.* Чем «кейс» отличается от чемоданчика? // Обучение за рубежом. 2000. №7. С. 52-55.
4. *Долгоруков А.М.* Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://evolkov.net/case/case.study.html> (дата обращения: 15.11.2015)

**O.N. Dubrovskaya**

*Saratov National Research State University*

**УДК: 372.881.111.1**

## **TEACHING THROUGH CURRENT EVENTS: DEVELOPING LANGUAGE AND CRITICAL THINKING SKILLS**

This paper is devoted to the use of current news in the second language teaching. The Internet has become a support for textbooks. One of the principles of developing teaching materials is authenticity and it is natural that media have become a tool and resource for language teaching. News articles provide new lexis and help develop critical thinking skills.

**Key words:** foreign language teaching, language learning, news articles, current events, media, critical thinking skills.

В статье рассматриваются некоторые способы использования новостных статей из Интернет-ресурсов в преподавании английского языка. Тексты таких статей являются источником современного аутентичного языка, а также позволяют развивать критическое мышление студентов.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, изучение языка, новостные статьи, последние события, развитие критического мышления.

Teaching a foreign language and its learning have an unlimited number of ways and resources in the modern world. The Internet has become a support for textbooks. One of the principles of developing teaching materials is authenticity, and it is natural that media have become a tool and resource for language teaching. This paper is devoted to the use of current news in the second language teaching.

For many decades press, printed magazines and newspapers, had inspired teachers and students. The nineties of the twentieth century marked a new era in textbook writing: on-line versions of different papers appeared and later they became a great source of material for teaching modern English, both general, academic and for professional purposes.

New standards in both general and higher educational domains in Russia demand acquiring skills which are not limited by a particular subject, on the contrary, these skills have to be far beyond abstract theoretical knowledge and correspond to some pragmatic objectives. Materials suggested by scholars and

educators on different websites usually correspond to the required standards. The problem to use or not to use them is merely a matter of choice of a particular teacher. I would like to highlight a few possible resources for teachers whose choice is to use current news or information about current events in media coverage in the English class.

Traditionally teachers chose from British and American (US) press. The best variant now is to choose both, due to some peculiarities of news stories in the media. Choosing an article we should bear in mind several aspects:

- 1) the age of the students we teach;
- 2) the English level of a target group of students;
- 3) the objectives of a particular class or several classes;
- 4) the topic – there should be an issue which is interesting or useful to read about or which is worth discussing;
- 5) the vocabulary – it should contain words and expressions to memorize or practice.

No doubt this list can be continued and types of tasks will vary from group to group and from topic to topic. Nevertheless, there is one principle that is extremely important while choosing and developing articles as a teaching material: the texts are supposed to develop critical thinking.

Classes of ESL / EFL give an opportunity to discuss different topics connected with both cultures, culture 1 and culture 2; some issues are global and may be understood or interpreted in the same way by representatives of different cultures.

The choices made by Sean Banville are presented on the website [www.BreakingNewsEnglish.com](http://www.BreakingNewsEnglish.com). Sean Banville suggests free Ready-to-Use English Lessons. There are more than 2,000 lessons accessible on his site. The activities include a wide range of tasks traditionally used in a foreign language class, but here all of them may be applied just to one particular text. There are following sections provided to support the texts: warm-ups, before reading / listening, while reading / listening, match the sentences and listen, listening gap fill, comprehension questions, multiple choice – quiz, role play, after reading / listening, student survey, discussion (20 questions), discussion (student-created questions), language work (cloze), spelling, put the text back together, put the words in the right order, circle the correct word, insert the vowels (a, e, i, o, u), punctuate the text and add capitals, put a slash (/) where spaces are, free writing, academic writing, home work, answers.

Texts are taken from reliable sources, for example from [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk) (European and world news), [euobserver.com](http://euobserver.com), [www.express.co.uk](http://www.express.co.uk) (world news), etc.

Sean Banville presents one media article as a number of texts appropriate for students of particular levels (1-7). One issue can be presented as texts of Levels 1-4 (easier), another - for Levels 5-7 (harder).

Active links on the main page allow reading the news:

*Euro politicians told to stop speaking English (February 8th, 2016).*

This text has been edited and may be discussed in three variants: level 4, level 5 and level 6.

The article *What life will be like in 2116 (18th February, 2016)* is presented for levels 0 – 3. Let us look at the difference between the texts:

Level 1 (fragment):

*People gave their predictions about the future. They said we will work from home and have online meetings. We will download a design for furniture or a food recipe and then 'print' the sofa or pizza on our 3D printer. Our home health system will tell us what treatment we need for health problems. We will also take holidays in space and get resources from space. No one said whether people will need to study English. (Read more: <http://www.breakingnewsenglish.com/1602/160218-the-future-1.html#ixzz418R9vJCa>)*

Level 2 (fragment):

*Researchers asked people for their predictions about the future. They predicted that people will work from home and have virtual work meetings. People will have 3D printers that will let you download a design for furniture or a food recipe and then 'print' the sofa or pizza at home. There will also be less need for doctors. Our home health capsule will tell us what the problem is and give us treatment. We will also go into space for holidays and get resources that we have used up on Earth. One prediction that was missing was whether people would need to study English. (Read more: <http://www.breakingnewsenglish.com/1602/160218-the-future-2.html#ixzz418QXwk5p>)*

Level 3 (fragment):

*Researchers questioned 2,000 adults about the predictions they thought were most likely to happen in the future. They predicted that in the future, few people will go to an office but will work from home and have virtual work meetings. People will have advanced 3D printers that will let you download a design for furniture or a food recipe and then 'print' the sofa, table or pizza at home. There will also be less need for visits to the doctor. We will all have a home health capsule that will tell us what the problem is and give us treatment. We will also be going into space for holidays and to get resources that we have used up on Earth. A prediction that was missing was whether people would still need to study English. (Read more: <http://www.breakingnewsenglish.com/1602/160218-the-future.html#ixzz418Q2jdU5>)*

Then students can do exercises to master grammar (gap-fill, exercises to learn articles, prepositions, word-order), brush up vocabulary (a list of activities including Hangman), do listening, check spelling and write a dictation.

All the tasks are familiar but their number impresses. This resource ([www.breakingnewsenglish.com](http://www.breakingnewsenglish.com)) by Sean Banville can be explored further although it is aimed mainly at developing language skills on the basis of news articles. The considerable value of this resource is its authenticity and wide variety of material presentation methodology. It provides systematic vocabulary learning, opportunities for teacher and student choice and allows to combine language learning on the basis of well-structured material and language acquisition due to the use of authentic materials.

Another useful resource, which I would like to refer to, is not addressed to teachers and learners of EFL but it is compatible with our objectives to develop critical thinking in students. The American system of school education has changed recently. These reforms remind of some changes in the system of education in Russia. The Common Core State Standards (CCSS) were introduced in 2010 in the US and were later accepted by most states. CCSS are aimed at improving the situation at American schools that demonstrated a much lower level of students' achievements in comparison with American higher education institutions. The CCSS are designed for English language arts (ELA)/literacy and mathematics in grades K-12.

The skills and knowledge described in the ELA/literacy standards are focused on preparing students for life outside the classroom, i.e. college education and successful careers. The standards in the English Language require the development of "critical-thinking skills and the ability to closely and attentively read texts in a way that will help them understand and enjoy complex works of literature. Students will learn to use cogent reasoning and evidence collection skills that are essential for success in college, career, and life. The standards also lay out a vision of what it means to be a literate person who is prepared for success in the 21st century" [FAQ CCSS].

The three core new requirements in the ELA/literacy, necessary for implementation of the standards, are those connected to developing skills of text interpretation. They are as follows:

1. Regular practice with complex texts and their academic language.
2. Reading, writing, and speaking grounded in evidence from texts, both literary and informational.
3. Building knowledge through content-rich nonfiction [Key Shifts in English Language Arts].

Moreover, the four aspects typical for teaching and learning English as a second / foreign language - reading, writing, speaking, and listening, - have been called an integral part of each school subject. Specific approach to material development requires wide access to current news. The key point and the focus of the assignments is critical thinking. This approach seems invaluable for Russian students studying English as a foreign language disregarding their major.

CNN has special ten-minute commercial-free news for middle and high school classrooms; there is also a web site [www.studentnewsdaily.com](http://www.studentnewsdaily.com) which contains the following sections (active links): *Daily News Article*, *Daily Best of the Web*, *Tuesday's World Events*, *Wednesday's Example of Media Bias*, *Thursday's Editorial*, *Friday's News Quiz*, *Friday's Editorial Cartoon*, *Extras!*

The content of each section is clearly defined, as the following examples suggest:

*Each Daily News Article contains comprehension and critical thinking questions, found below the article. In addition, we provide "Background" and "Resources" (including video clips, maps and links) below the questions to give students a better understanding of the news story (<http://www.studentnewsdaily.com/archive/daily-news-article/>).*

*Friday's Editorial Cartoon Archive. Each cartoon is accompanied by a question requiring the student to demonstrate understanding of the cartoonist's intended meaning. Answers to the questions can be found by scrolling to the bottom of the cartoon page (<http://www.studentnewsdaily.com/archive/editorial-cartoon-for-students/>).*

*Wednesday's Example of Media Bias is a weekly example of biased news reporting. Also included on each page are questions about the excerpt and definitions of the types of media bias (<http://www.studentnewsdaily.com/archive/example-of-media-bias/>).*

There is a direct correspondence of the materials presented in Student News Daily articles, CNN Students News programs and CCSS. "Questions vary by the day's news and its topic, but always include comprehension and critical thinking questions and cover one or more general Anchor Standards as well as History/Social Studies standards for Grade 9-10 and 11-12" [Common Core and Student News Daily]. The Common Core Anchor Standards are College & Career Readiness Anchor standards (CCRA). Let us see how these standards correspond to the skills and sections of the web-sites with news articles.

Cf.: Reading

*CCSS.ELA-LITERACY.CCRA.R.1 Read closely to determine what the text says explicitly and to make logical inferences from it; cite specific textual evidence when writing or speaking to support conclusions drawn from the text.*

*Daily News Article and questions fulfill this requirement.*

*CCSS.ELA-LITERACY.CCRA.R.2 Determine central ideas or themes of a text and analyze their development; summarize the key supporting details and ideas.*

*Thursday's Editorial and questions fulfill this requirement.*

*CCSS.ELA-LITERACY.CCRA.R.9 Analyze how two or more texts address similar themes or topics in order to build knowledge or to compare the approaches the authors take.*

*Wednesday's Example of Media Bias and questions often fulfill this requirement; Thursday's Editorial and questions may also do so depending on the article/questions.*

*CCSS.ELA-LITERACY.CCRA.R.10 Read and comprehend complex literary and informational texts independently and proficiently.*

*Daily News Article and questions and Wednesday's Example of Media Bias and questions may fulfill this requirement. (Students demonstrate "proficiently" by doing well on Friday's News Quiz.) [Common Core and Student News Daily, Common Core State Standards].*

Each page with the CNN Students News program has the instruction for teachers to preview each program and to use the transcript to help students with reading comprehension and vocabulary. It is explained that CNN Student News is created by a team of journalists who consider the Common Core State Standards, national standards in different subject areas. Cf.: "Students must be immersed in information about the world around them if they are to develop the strong general knowledge and vocabulary they need to become successful readers and be prepared

for college, career, and life. Informational texts play an important part in building students' content knowledge. Further, it is vital for students to have extensive opportunities to build knowledge through texts so they can learn independently" [Common Core State Standards].

The materials from these websites may be of special interest for teachers working with schoolchildren and university students whose major is journalism.

Thus, if we take into consideration the described above well-structured ways of preparing news texts for students and apply them in our English classes we shall overcome many difficulties connected with multilevel groups, learning and recycling new vocabulary, lack of self-study assignments and problems with assessment as critical thinking appears to be gradable.

#### *References*

1. Banville, Sean. Breaking News English. Ready-to-Use English Lessons // <http://www.breakingnewsenglish.com>
2. Common Core State Standards <http://www.corestandards.org>
3. FAQ Frequently Asked Questions // Common Core State Standards Initiative. Preparing America's students for college and career. <http://www.corestandards.org/about-the-standards/frequently-asked-questions/>
4. Key Shifts in English Language Arts // Common Core State Standards Initiative. Preparing America's students for college and career. <http://www.corestandards.org/other-resources/key-shifts-in-english-language-arts/>
5. Common Core and Student News Daily <http://www.studentnewsdaily.com/common-core-social-studies/>

**М.В. Золотарев**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 372.8:374**

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВЫХ ОБМЕНОВ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

В настоящей статье описываются результаты языкового обмена студентов Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского и Университета штата Канзас (США) на базе сайта LinguaeLive. Описываются цели обмена, ход и способы контроля. Указываются некоторые недостатки выбранных технологий и способы их преодоления. Отмечается роль языковых обменов для развития иноязычной коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** языковой обмен, иноязычная коммуникативная компетенция, LinguaeLive, Интернет технологии, обучение иностранным языкам

The article reports on the results of the language exchange between the students of the Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky and the students of the University of Kansas (the USA). The exchange was carried out with the help of the website LinguaeLive. The goals of the exchange, its progress and means of supervision are described. The article also outlines some drawbacks of the chosen website and names some ways to overcome them. The author mentions the role which language exchange plays in second language acquisition.

**Key words:** language exchange, second language acquisition, LinguaeLive, Internet technology, teaching a foreign language.

В процессе изучения иностранного языка для многих студентов основной целью является успешное овладение навыками говорения. Одним из главных стимулов в развитии данных навыков всегда было реальное общение с носителями языка, которое «позволяет решить одну из основных проблем при обучении иноязычной речи – научить [...] не бояться высказываться, вступать в диалог с собеседником, просто общаться, взаимодействовать с партнером» [Никитина, Носова 2014:295]. Потребность в общении с иностранцами до недавнего времени реализовывалась посредством языковых обменов студентов. Однако, развитие сети Интернет и других современных компьютерных технологий позволило сделать иноязычное общение максимально удобным. Языковые обмены между студентами перешли в виртуальную реальность и стали доступны почти любому. Разнообразие компьютерных технологий позволяет организовать обмены разной длительности и на различных платформах. В настоящей статье описываются результаты языкового обмена студентов Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского и Университета штата Канзас (США) на базе сайта LinguaeLive.

Основными целями данного языкового обмена были 1) тренировка и улучшение навыков говорения, 2) повышение культурной осведомленности и 3) тренировка навыков рефлексии. Решение этих целей обусловило выбор средства осуществления языкового обмена: им стал сайт LinguaeLive.

Сайт LinguaeLive был создан по инициативе профессора канадского университета Дженнифер Хосек, которая преподает немецкий язык. Сайт представляет собой социальную сеть, в которой могут регистрироваться преподаватели иностранных языков, желающие организовать языковой обмен для своих студентов. Преподаватель создает рабочий профиль, в котором отмечает данные о том, сколько у него в группе студентов, какой язык они изучают и какой язык является для них родным. Сайт подбирает зарегистрированному преподавателю коллегу согласно введенным параметрам.

С февраля по март 2015 года нами был организован языковой обмен между студентами 1 и 2 курсов Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского и студентами университета штата Канзас, изучающими русский язык первый и второй год. В данном языковом обмене русскоязычные студенты первого курса работали с американскими студентами, изучающими русский язык первый год. Русскоязычные студенты второго курса, соответственно, работали с американцами, изучающими русский второй год. Длительность языкового обмена для студентов 1 курса составила пять недель, для студентов второго курса – 10 недель. В течение этого времени студенты должны были проводить две сессии по 15 (для студентов первого курса) и 30 (для студентов второго курса) минут на английском и русском языках. Для русскоязычных студентов общение



строилось на основе изучаемого языкового материала по дисциплине «Практика устной и письменной речи». Студентам предлагался ряд примерных вопросов для обсуждения. Вопросы были тематически разделены и культурно обусловлены. Например, студентам предлагалось поговорить о том, как организован учебный процесс в американском университете или о том, какие достопримечательности стоит посмотреть в Канзасе. Для американских студентов общение в основном строилось на основе вопросов языкового характера. Русские студенты для американцев в большей степени выступали в качестве носителя языка, который может исправить ошибки в домашнем задании или подсказать правильное слово. Это объясняется тем, что уровень владения русским языком у американских студентов был намного ниже, чем у русских уровень владения английским.

Важно отметить, что запись разговоров студентов не производилась. LinguaeLive не обладает возможностями для этого. Предполагается, что студенты чувствовали бы себя скованными в общении, если бы их разговор записывался. Первоначальный контроль за выполнением работы в рамках языкового обмена осуществлялся с помощью сайта. LinguaeLive предоставляет преподавателю возможность видеть, сколько раз студенты выходили на связь в течение недели и как долго длился их разговор. Время разговора отмечается с помощью надстройки, которая напоминает шахматные часы. Студент, по инициативе которого начинается разговор, нажимает кнопку начала разговора. После этого другой авторизовавшийся студент нажимает точно такую же кнопку у себя: таймер начинает отсчет времени. После окончания разговора оба студента должны нажать кнопку «завершить сессию»: таймер остановится. Данный способ контроля имеет ряд существенных недостатков. Во-первых, студенты могут договориться о том, чтобы включить таймер, но не разговаривать в реальности. Во-вторых, если один из студентов забудет нажать на кнопку «завершить сессию», таймер будет продолжать отсчитывать время разговора, который давно прекратился. В ходе нашего языкового обмена были зафиксированы случаи, когда, согласно показаниям таймера, студенты разговаривали тысячи часов. Ввиду перечисленных недостатков, нами был разработан иной механизм контроля работы студентов.

Студенты разговаривали друг с другом, используя программу Skype (еще одним недостатком LinguaeLive является то, что на платформе этого сайта не существует видео-чата), которая отмечает время разговора. Мы просили студентов высылать нам скриншоты рабочего стола их компьютеров сразу после разговора по Skype так, чтобы время беседы было зафиксировано. Содержание беседы проверялось с помощью мини-отчетов, которые студенты сдавали каждую неделю. В отчете участники обмена должны были отметить основную тему разговора, что нового удалось узнать о культуре Америки, какие новые слова и выражения удалось выучить или отработать, какие цели ставятся на следующую неделю. Важным представляется то, что с помощью данных мини-отчетов проверяется не

только содержание беседы, но и вырабатываются навыки саморефлексии и целеполагания.

Таким образом, языковой обмен был полностью виртуальным и был осуществлен с помощью нескольких компьютерных технологий. Сайт LinguaeLive помог найти языковых партнеров для русских студентов. Программа Skype помогла осуществить Интернет общение между студентами. Контроль осуществлялся по электронной почте посредством мини-отчетов. Данные технологии позволили достичь поставленных целей и решить задачи языкового обмена.

#### **Список использованной литературы**

1. *Никитина, Г.А., Носова, Е.А.* Коллаборативное обучение как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации. Материалы докладов VI Международной Интернет-конференции. Саратов, 2014. С.293-298

**Е.Ю. Изнаирова**

*МАОУ Лицей математики и информатики  
Кировского района г. Саратова*

**УДК: 372.881.111.1**

### **INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS ARE THE SOURCE FOR FUTURE PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

В статье рассматривается возможность профессионального совершенствования учителей разного уровня подготовки путем участия в международных образовательных проектах, создаваемых для стажировки учителей и учеников, и подчеркивается взаимная выгода всех участников данных проектов.

**Ключевые слова:** профессиональное совершенствование, международный образовательный проект, стажировка, взаимная выгода, участники образовательного проекта.

This article shows us an opportunity of professional development for teachers of all levels of experience by participating in international partnership educational professional development projects created for both teachers and students and emphasizes their mutual benefit.

**Key words:** professional development, international partnership educational project, professional development, teachers and students, mutual benefit.

When young teachers start their professional career it seems very important to be surrounded by the high-motivated and experienced background. It can seriously influence their future professional development. If young teachers see the experts in their field, they start realizing the necessity to follow the positive example and to become the part of the professionally developed community. So, it may cause their improvements in teaching strategies and techniques.

One of the most productive ways of gaining necessary skills is to take part in various educational programs organized by local and international authorities.

Nowadays there is a number of international educational programs and projects for teachers and students:

- Teaching Excellence and Achievement Program (TEA)
- International Projects and Partnerships
- Virtual Mobility for Teachers and Students in Higher Education
- TEMPUS-4 project "Training of Teachers and Educational Managers for Work with Diversity Groups and Organizations".
- Teacher's Guide to International Collaboration on the Internet
- International Education Projects: Indonesia
- METHODOLOGY OF INTERNATIONAL PROJECT WORK
- TEACHERS & EDUCATION
- International Education and Resource Network-Pakistan
- Global Scholars

This list can be continued.

The purposes of these projects are mainly the same. Let us examine them on the examples of two: Teaching Excellence and Achievement Program (TEA) and Global Scholars, as I have participated in Teachers to Teachers (which is the variant of TEA) and our English Teachers and students are now taking part in Global Scholars.

The main goals of teachers' program are:

- build lasting relationships that promote mutual understanding and collaboration between the United States and international teachers and students through educational and cultural exchanges;
- provide pre-service and in-service professional development to enhance teachers' expertise in their teaching disciplines, and equip them with new and best practices in teaching methodology, curriculum development, and instructional technology;
- contribute to improving secondary education in participating countries by preparing program participants to serve as teacher leaders, equipped to apply and share experience and skills with their colleagues and students upon returning home.[ 1]

The basic goals of students' program are:

- meet classes of peers in other countries through online discussion boards and multimedia projects;
- strengthen technology skills needed by students to succeed in the 21st century;
- broaden students' perspectives on critical global issues so they can think globally and act locally.[2]

The basic TEA project activities contain teacher training and alumni small grants to benefit secondary education.

**Teacher Training:** TEA teachers participate in an intensive six-week academic program at a U.S. university that includes coursework and training in teaching methodologies, curriculum development, and education technology. The

program also includes subject-specific strategies for teachers in the disciplines of math, science, social studies, and English as a foreign or second language. The program also includes field experience in an American classroom environment with an American partner teacher. Civic and cultural activities round out the interactive schedule for TEA teachers.

**Alumni Small Grants to Benefit Secondary Education:** TEA alumni have the opportunity to apply for small grants to benefit their home schools and communities. These grants are awarded on a competitive basis to alumni who design outstanding projects to improve local secondary education. Alumni are encouraged to apply for funding to implement a variety of education projects either as individuals or in collaboration with fellow program alumni or U.S. colleagues. Through the Alumni Small Grants program, IREX encourages alumni to leverage their experience and knowledge, put their ideas into action, and create change. [1]

In my opinion, participation in this kind of programs, especially for young teachers is a great chance to improve their language and teaching skills. Moreover, the program does not stop when you come back to your city after a six-week academic professional development training. It is only the beginning. As an alumnus you have plenty of opportunities to take a grant and organize a professional development seminar or conference in your city or region. Your social status raises as well as your self-confidence. Constant training and practising in teaching and language skills lead to the quick rise of the professional level and expertise.

Participation in Global Scholars gives the students and teachers a unique opportunity to become a member of the global community which can try to discuss and solve the local problems globally.

Today's youth live in a rapidly changing, increasingly connected and interdependent world. It is time to address these changes with educational experiences that prepare students for this global landscape. The goal is cross-cultural understanding by engaging youth in collective problem solving about important common issues that will determine our shared future. Global Scholars is an international online learning program that connects students in cities around the world and prepares them to become the next generation of global citizens. Engaging in activities both in the classroom and online, students ages 10-13 interact with their international peers, develop 21st century skills, and ultimately gain a broader perspective on the global world in which they live. [ Brochure 2016:1]

Each year Global Scholars provides an original curriculum focused on a different topic of global concern, ranging from health and nutrition to environmental sustainability. Teachers receive comprehensive lesson plans and student materials free of charge, along with unlimited access to year-round training and connection to an international network of educators. Students gain global perspective as they share ideas and experiences through discussion forums and develop multimedia projects such as documentary videos and digital presentations. Students ultimately use their knowledge to improve their local communities and the whole world. [Brochure 2016:2]

It implies participating students in cities around the world complete the same lessons and activities with their teachers. Activities range from in-class learning games to online research and the creation of videos and other digital projects. Twice a week students log on to the e-classroom to post messages in discussion boards about what they have done, share projects, provide comments and pose questions for their international peers. In this way they broaden their worldview as they consider how their experience is similar to and different from their peers in other cities.

The topic of this year is Building Better Cities. Students learn about the meaning of sustainability and explore why we need to build cities in ways that are environmentally friendly in response to climate change and urban population growth. Each curriculum ends in a community action project that asks each class to come up with a plan to take action in their community to address one of the issues they learned about during the curriculum. They document their community action projects and share digital presentations with their international peers in the e-classroom, learning how students around the world are working to address a common global issue.

Not only students benefit from the project. The teachers have 5 on-line professional development sessions where they discuss the content of the Units the digital project resources, teaching strategies and best practices and can even make up a skype-a-thon with the cities from their collaboration.

The project begins in September and ends in June. It consists of 5 units.

Unit 1 – Introduction. Students learn about Global Scholars program goals and explore the interactive e-classroom. They introduce themselves to their international peers and exchange information about their cities' geography and cultures. This communication creates excitement about international learning and a foundation for ongoing collaboration throughout the year.

Unit 2 – Why Sustainability? Students investigate current and future challenges of urban population growth and climate change. They discover strategies that individuals, organizations and governments around the world are using to reduce harm to the environment and ensure that cities continue to provide essential resources such as electricity, water, and transportation.

Unit 3 – Building. Students observe local buildings to study their impact on the environment. They consider how their city can prepare these buildings to accommodate future growth. They research innovative technologies and design strategies being used in cities around the world, and develop creative plans to improve buildings where they live.

Unit 4–Transportation. Students explore different types of transportation in their own cities and compare and contrast them with transportation around the world. They consider which are most effective and efficient, and reflect on how examples from other cities could be adapted to meet local needs.

Unit 5–Community Action. Students develop and implement community action projects to address challenges to sustainability such as climate change and expanding urban populations. They look to cities around the world for inspiration, and develop ideas with potential for implementation across the globe.

[Curriculum Overview 2015]

During the project our 6 and 7 formers have great opportunity to exchange information with their international peers.

All in all, when our English teachers learnt about the idea of international partnership educational project, they all became very much enthusiastic about it. It is a challenge for us as well because we have not taken part in such international projects yet. We experience much of international best practices and especially our young teachers. We have become inspired so much that this February six of our teachers shared the results of the work with the other teachers at the monthly meeting of SELTA (the Regional Association of English Teachers). The other teachers were very interested and also would like to make a try to participate.

In conclusion, being a teachers' tutor and the head of methodological union of English teachers of Kirovskiy district, I always try to discover the world best practices and see the positive results in rapid professional growth of our teachers.

#### *Список использованной литературы*

1. <https://www.irex.org/projects/tea>
2. <https://learn.globalcities.org>
3. Brochure Global Scholars , 2016
4. 2015-16 Global Scholars Curriculum Overview, 2015

**Е. А. Калинина**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

**УДК: 811.111(072.8)**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена рассмотрению методических вопросов использования лексического подхода при обучении английскому языку, варианты заданий предлагаются на примере работы над домашним чтением. В работе приведены основания целесообразности использования данного подхода, так как он обеспечивает прочное усвоение материала и развивает иноязычную коммуникативную компетенцию.

**Ключевые слова:** подход, метод, лексический подход, коллокации, коммуникативная компетенция.

The article deals with the use of the Lexical approach in teaching English, according to it vocabulary is in the focus of attention and fluency is the result of acquisition of a large number of lexical items (chunks). The example of home reading classes proves this assertion showing how the lexical approach can be integrated into the learning process.

**Key words:** the Lexical approach, lexical items, fluency, idioms.

Многие годы ученые и методисты пытаются найти оптимальный метод изучения иностранных языков, однако большинство из них считают, что не существует единственно правильного варианта. Многолетний опыт работы

на факультете иностранных языков подтверждает это предположение. Несомненно, необходимо комбинирование различных подходов, принципов и элементов различных методов с учетом специфики обучения, уровня обучаемых и их интересов.

В методике преподавания иностранных языков понятия «*подход*» и «*метод*» всегда являлись взаимосвязанными. Подход к обучению - это реализация основной идеи обучения на практике с помощью того или иного метода. Метод - это обобщенная модель обучения, основанная на конкретном подходе. Для такой модели всегда типично использование определенного учебного материала, набора приемов обучения и способов взаимодействия студентов и преподавателя. Удачное сочетание подхода и метода помогает разработать эффективную технологию овладения иностранным языком.

Под эффективной технологией в широком смысле данного слова понимается быстрое усвоение базового лексико-грамматического материала, который обеспечивает успешность иноязычной коммуникации в ситуациях повседневного общения.

Но вне языковой среды иностранный язык как деятельностный предмет требует значительного количества учебных часов плюс самостоятельной практики для выработки иноязычных умений и навыков, что откладывает получение желаемого результата на долгий срок. Широко распространенный коммуникативный подход с его стремлением как можно раньше включить учащегося в иноязычное общение очень часто порождает безграмотную речь, которая не обеспечивает успешной коммуникации, если учащийся выходит за рамки заученных структур и пытается самостоятельно оформить собственную мысль.

В последние годы предложенный Майклом Льюисом лексический подход (the Lexical Approach) в обучении иностранному языку завоевывает все больше и больше сторонников благодаря возможности усваивать язык сразу лексическими блоками, что позволяет даже начинающему строить фразы в соответствии с нормами разговорного языка и бегло общаться на иностранном языке, пользуясь устойчивыми словосочетаниями, коллокациями и фразовыми глаголами, которые входят в широкое понятие «лексические блоки».

Основными положениями лексического подхода являются следующие:

- Язык состоит из «грамматикализованной лексики», поэтому основное внимание следует обращать на формирование лексических навыков.
- Лексика встречается в речи носителей языка в виде нерасчлененных блоков, лексических единств (**chunks**), которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения.
- Основное внимание должно быть обращено на максимальное использование аутентичных образцов иностранного языка, что компенсировало бы отсутствие языковой среды.
- Аудирование аутентичных текстов и речи преподавателя играет

ведущую роль, так как дает возможность учащимся познакомиться с вариантами сочетаемости слов (**collocations**) и примерами их использования в речи носителей языка.

- Разработка учебных программ должна опираться на положения компьютерной лингвистики (*computational linguistics*) и теории дискурса, а принцип сочетаемости слов должен быть основным при составлении программ лексического типа.
- Ведущая роль отводится устным видам речевой деятельности.
- Отвергается модель обучения «презентация — практика — применение» (**PPP — presentation, practice, production**), а широко используется модель «наблюдение — постановка гипотезы — экспериментирование» (**ОHE — observe, hypothesise, experiment**) [И. А. Колесникова, О. А. Долгина, 2008].

Для данного подхода характерно также толерантное отношение к ошибкам, ввиду того, что они рассматриваются как естественный результат процесса познания и овладения языком [Lewis 1993].

Под лексическими блоками (*chunks*) понимаются языковые явления, которые встречаются в устойчивых и полустойчивых единицах и которые требуют самостоятельных усилий в усвоении.

Таким образом, это достаточно широкое понятие, включающее целые фразы (*Have a good trip*) или начало фраз (*I'd like to...*, *Now about...*), а также коллокации, идиомы, устойчивые выражения и фразовые глаголы. Некоторые лингвисты относят к лексическим блокам пословицы и крылатые фразы. Во всяком случае, их количество охватывает сотни тысяч словосочетаний, которые ребенок усваивает постепенно, по мере овладения родным языком. Данный процесс занимает годы постоянной практики в языковой среде.

Для того чтобы коллокация отражала правильное, естественное для носителя языка звучание, она должна быть усвоена учащимся в соответствующем контексте с учетом конкретной ситуации общения. Каждая коллокация требует самостоятельных усилий по ее усвоению, так как не существует правил образования традиционных словосочетаний. Как известно, именно Майкл Льюис ввел в лингвистику понятие «не грамматизированная лексика, а лексическая грамматика», предполагающее, что мы не подставляем в грамматические формулы имеющиеся у нас в запасе слова, зачастую порождая искусственную речь, далекую от речи носителя языка, а сразу обращаемся к лексическим блокам, которые представляют собой готовые лексико-грамматические сочетания, являющиеся основой беглой речи и не требующие детального анализа ее составляющих.

Студенты факультета иностранных языков, будущие педагоги, имеют достаточно большое количество учебных часов, отведенных на практику устной и письменной речи. Как уже отмечалось, «лексические блоки» целесообразно усваивать в контексте и далее отрабатывать в практике устной речи. Наиболее показательным в этом смысле является работа над домашним



чтением, когда студенты одновременно имеют возможность и приобщиться к миру англоязычной литературы, и попрактиковаться в общении на иностранном языке.

Домашнее чтение, как самостоятельный аспект учебного предмета иностранный язык, способно обеспечить более прочное формирование всех навыков различных видов речевой деятельности, то есть служит средством обучения для аудирования, письма и говорения.

Главное назначение домашнего чтения заключается в получении информации из текстов на иностранном языке. Чтение оригинальной художественной литературы на изучаемом языке играет большую роль в развитии устной речи, обогащает словарный запас, приобщает к культуре страны изучаемого языка в самом широком ее представлении, помогает увидеть и понять окружающий мир в его разнообразии, а так же развивает аналитическое мышление. Использование домашнего чтения при обучению чтению на английском языке позволяет:

1. развивать разные виды чтения в комплексе;
2. научить студентов извлекать нужную информацию из текста и перерабатывать её так, чтобы она была адекватно понята и прочно усвоена;
3. сформировать основные базовые технологии работы с текстами;
4. развивать логическое мышление обучаемых;
5. научить студентов самостоятельно совершенствовать свои знания по английскому языку, развивая свою способность к самооценке.

В практике работы со студентами 1 курса обычно могут быть использованы короткие фабульные рассказы, которые, на наш взгляд, являются наиболее удачным материалом для аудиторной работы, так как имеют завершенность, небольшие по объему, но тем не менее содержат большое количество коллокаций и устойчивых фраз, которые наглядно показывают примеры употребления в речи. Эффективными оказываются приемы работы с лексикой, базирующиеся на лексическом подходе. Художественные тексты отличаются большим лексическим и грамматическим своеобразием, кроме того чтение художественных произведений обеспечивает достаточно частую повторяемость лексических единиц в новых контекстах и комбинациях и знакомых грамматических конструкций с новым лексическим наполнением. Повторяемость лексики в художественных текстах создает условия для ее активного употребления в послетекстовых упражнениях.

Поступив в языковой вуз, студенты обладают достаточным уровнем владения языком и ярко выраженной мотивацией к обучению, поэтому представляется целесообразным использовать все три этапа работы над текстом в процессе чтения художественной литературы: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. Задания предтекстового этапа инициируют дискуссию, вызывают интерес к теме, позволяют привести в систему уже знакомые лексические единицы. Непосредственно во время чтения студенты должны научиться самостоятельно видеть и находить устойчивые фразы,

которые они потом будут использовать в своей речи. В начале обучения это обычно совместная работа преподавателя и студентов, когда преподаватель помогает определить полезные выражения и коллокации, показывает студентам, как эти выражения нужно правильно записать. На этом этапе полезно записать несколько примеров использования данных лексических блоков в разных контекстах. Существует достаточно большое количество упражнений на отработку лексики, например:

- Найти пары: слово и его дефиницию. Это упражнение представляется одним из наиболее полезных, развивает языковую догадку, формирует умение пользоваться монолингвальным словарем.
- Выбрать антоним слова из предлагаемых.
- Выбрать синоним слова из предлагаемой группы.
- Объяснить слово или фразу, не переводя ее. Например, *to eat like a horse, to sleep like a log, to stand on one's head or one's heels*. Здесь может быть работа с английскими идиомами, как известно, уровень владения языком в значительной мере определяется умением использовать в речи идиомы и фразовые глаголы.
- Работа с предлогами. Например, *fill in the gaps with necessary prepositions*.
- Перефразировать предложения, используя определенную грамматическую структуру.
- Перефразировать предложения, заменив выделенное слово или выражение на синоним, использованный в тексте. Например, *The dark clouds suggest an approaching storm*.
- Составить предложения с определенными словами, чтобы стало ясным их значение. Например, *write sentences with these words*.

Понимание текста - лишь часть задания, подготовка к следующему этапу - к беседе по прочитанному. Обсуждение предполагает понимание содержания текста; понятое содержание служит базой для построения бесед, сообщений, моделирования ситуативно-обусловленных речевых актов, высказывания суждений, выражения отношений, эмоций и т. п. Упражнения для организации беседы по прочитанному должны представлять собой последовательную серию заданий, направленных на постепенный переход от подготовленной речи к речи неподготовленной. Пополняя их примерами употребления в разных контекстах, учащиеся уточняют круг возможных коммуникативных ситуаций, позволяющих адекватно использовать изученный материал в речевой деятельности.

Таким образом, грамотное использование лексического подхода в обучении является залогом успешности урока иностранного языка.

#### *Список использованной литературы*

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). - М.: Издательство «ИКАР», 2009. - 448 с.

2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика // М.: Академия, 2006. - 336 с.
3. Spratt M., Pulverness, A., Williams M. The Teaching Knowledge Test Course. – Cambridge University Press. – 2011. – С. 16 – 17.
4. Lewis M. Implementing the lexical approach: Putting theory into practice. – Hove: Language Teaching Publications, 1997. – С. 203 – 205.
5. И. Л. Колесникова, О. А. Долгина Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – М.: Издательство Дрофа, 2008.- 431 с.

**Е. В. Карпец**

*Саратовский государственный университет  
имени Н. Г. Чернышевского*

**УДК: 811.111'272**

## **К ВОПРОСАМ ОБ ОТБОРЕ, КАЧЕСТВЕ И ДОСТОВЕРНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СОДЕРЖАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ УЧЕБНИКОВ: ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Так как современной языковой учебник выступает транслятором иных культур, возникает ряд вопросов, связанных с отбором, качеством и достоверностью социокультурного содержания таких учебников. В статье представлены результаты анализа работ отечественных и зарубежных авторов, где рассматривались данные вопросы. Представлен список требований, предъявляемых к современным языковым учебникам.

**Ключевые слова:** современные языковые учебники, социокультурное содержание учебников, социокультурная информация, социокультурный компонент.

As present-day language textbooks represent other cultures, a number of questions arise as to selecting, quality, and authenticity of social and cultural contents of such textbooks. The article introduces the results of an analysis of the research carried out in our country and abroad into the questions of social and cultural contents of language textbooks. A list of demands placed on the textbooks has been compiled.

**Key words:** present-day language textbooks, social and cultural contents of textbooks, social and cultural information, social and cultural component.

Транслятором ценностей иной культуры в образовательном пространстве выступает учебник иностранного языка, в частности английского. Те, кто его используют, приобретают и развивают не только коммуникативные и лингвистические навыки, но и социокультурные.

В этой связи возникают вопросы, связанные с отбором представленной в нем социокультурной информации, ее качеством и достоверностью. Проблеме анализа социокультурного содержания учебника посвящен ряд работ отечественных и зарубежных ученых.

Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров занимались страноведческой проблематикой в связи с методическими задачами, рассматривали критерии отбора учебного страноведческого материала для преподавания русского языка как иностранного. Исследователи в корне не согласны с теми составителями учебников и методистами, которые целенаправленно

отбирают для преподавания только такие области культуры, которые совпадают с родной культурой обучающегося, или даже приспособливают иностранный язык для выражения и обозначения несвойственных этому языку реалий [Верещагин, Костомаров 1973: 29].

Исследование М. А. Богатыревой посвящено проблеме интеграции социокультурного компонента в содержание учебника иностранного языка для неязыковых гуманитарных вузов. Интересными представляются результаты поиска адекватных требований к социокультурному компоненту содержания вузовских учебников, представленные в данной работе. Социокультурный компонент содержания учебника иностранного языка должен обладать высокой степенью информационной насыщенности, отличаться актуальностью с точки зрения современного языкового сознания носителей языка, строиться с учетом социокультурного опыта студентов, достигаемого ими на конкретном этапе овладения новой лингвокультурой. В результате ретроспективного обзора учебников иностранного языка М. А. Богатырева сделала выводы, что в 70-е гг. XX в. социокультурный компонент был представлен в них в основном в виде историко-географической информации, а в современных учебниках иностранного языка данный компонент находит наибольшее воплощение в зарубежных учебных курсах по английскому языку для «общих целей», а также в российских школьных учебниках [Богатырева 1998].

М. А. Кулинич прослеживает, как смена лингвистической парадигмы отражается на учебниках иностранного языка. Для нашего исследования представляют интерес ее наблюдения относительно социокультурного содержания учебников. Так, в конце XIX в. проблема ознакомления с чужой культурой решалась при помощи включения в учебники художественных, в основном классических текстов. При таком подходе, считает Кулинич, страноведческие знания не являлись целью. В начале XX в. тексты учебников представляли собой специально придуманные диалоги, лишь отдаленно напоминающие разговоры реальных носителей. 80-е гг. XX в. отмечены признанием влияния культуры и социума на развитие языка, в связи с чем в курс иностранного языка внедрен страноведческий компонент. В учебниках появились различного типа тексты, например, объявления из газет или реальные анкеты. В 90-е гг. авторы учебников пришли к осознанию необходимости создавать в обучающем издании объективную картину чужой действительности. Межкультурный подход к преподаванию иностранного языка определял новые цели – сравнивать несколько культур, искать сходства и различия в культурах. Кулинич приходит к выводу, что языковые учебники являются специфическим жанром лингвометодической литературы. В них отражаются реалии определенной эпохи и определенная идеология, поэтому они представляют собой ценный источник лингвострановедческой и исторической информации [Кулинич 2011].

А. И. Комарова отмечает необходимость более широкого освещения темы мировой культуры в учебниках иностранного языка. При составлении собственного учебника А. И. Комарова и соавторы использовали научные

сведения о делении мира на крупные регионы, имеющие сходные культурные характеристики [Комарова 2011]. В качестве социокультурного содержания учебника авторы предложили следующие аспекты, наиболее характерные для того или иного культурного региона: географическое положение, природа, история, экономика, организация общества, менталитет, искусство, наука, традиции, города.

Зарубежный опыт в исследовании социокультурного содержания учебников намного богаче отечественного. Включению социокультурного компонента в учебные пособия по английскому языку и анализу данного компонента посвящены работы таких зарубежных ученых, как М. Байрам, Л. Джин, М. Кортаззи, А. Каннингсуорт, Й. Куйонг, А. Скиерсо и др. М. Кортаззи, Л. Джин, например, проанализировав учебники иностранных языков на наличие культурных элементов, сделали интересные наблюдения. Культурное содержание учебников часто воспринимается как неопровержимо правильное, как единственно возможная интерпретация, так как учебники написаны экспертами и выпущены под грифом известных издательских компаний или министерства образования. Однако, считают авторы, учебники часто отражают мировоззрение или культурную систему, навязываемую их пользователям и влияют на их видение той или иной культуры. В этом смысле учебники представляют собой определенную идеологию [Кортаззи 2004]. Эта мысль подтверждает ранее сделанные китайским исследователем Й. Куйонгом выводы о том, что языковые учебники влияют на изменение политической и моральной культуры [Куйонг 1985].

Некоторые зарубежные исследователи пишут о необходимости научиться оценивать материалы учебника. Самым распространенным способом оценки материала являются оценочные листы, отличающиеся степенью акцентирования на роли культуры в учебниках иностранного языка. В оценочном листе А. Каннингсуорта, например, спрашивается, воспринимается ли культурное содержание учащимися, или оно только служит основой для лингвистического материала. Исследователь также интересуется, помогает ли культурный контекст учащимся осознавать и категоризировать социальные ситуации, в которых они могут оказаться [Каннингсуорт 1984]. Более подробным представляется оценочный лист М. Байрама, который сосредоточен именно на культуре. М. Байрам исследует количество и качество культурного контента, изложенного в языковых учебниках и предлагает проанализировать такие аспекты культуры изучаемого языка, как, например, социальная идентичность и социальные группы, социальное взаимодействие, убеждения и поведение, социальные и политические институты, национальная история, национальная география и др. Исследователь советует использовать следующие критерии для оценки изложения культурного контента в учебниках: подача точной и современной информации, избегание стереотипов с помощью повышения уровня осведомленности, представление реалистичной картины, отсутствие идеологических тенденций, представление явлений в контексте, а не

изолированных фактов, соотнесенность исторического материала с современным обществом, прояснение того, что те или иные деятели являются порождением своего века [Байрам 1993].

На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих вопросы социокультурного содержания современных учебников иностранного языка, мы делаем следующие выводы. Во-первых, оценка исследователей социокультурного содержания языковых учебников представляется неоднозначной. С одной стороны, социокультурная информация, предлагаемая данными учебниками, в большинстве случаев воспринимается исследователями как достоверная и объективная, в частности по той причине, что учебники составляются экспертами и выпускаются авторитетными издательскими компаниями. С другой стороны, не исключено, что учебники могут отражать определенное мировоззрение, навязываемое их пользователям, ту или иную идеологию, влиять на изменение политической и моральной культуры и др.

Во-вторых, анализ данных трудов позволяет выявить требования, предъявляемые исследователями к социокультурному компоненту содержания современных языковых учебников, а именно:

- 1) информационная насыщенность;
- 2) актуальность, подача точной и современной информации, представление реалистичной картины;
- 3) аутентичность;
- 4) разнообразие типов текстов (включение не только классических художественных текстов);
- 5) страноведческие знания как цель;
- 6) культурное разнообразие, культурное сравнение, более широкое освещение темы мировой культуры;
- 7) разнообразие информационных аспектов (не только историко-географическая информация, возможно обсуждение социальных, моральных, философских проблем);
- 8) соотнесенность исторического материала с современным обществом;
- 9) представление явлений в контексте (не изолированные факты);
- 10) отсутствие идеологических тенденций.

Предъявляемые к современному учебнику иностранного языка требования позволяют сделать выводы о том, что он должен служить достоверным источником информации, предоставлять объективные знания об инокультурных явлениях, помогать формировать межкультурную компетентность, способствовать формированию реалистичной культурной картины мира. В свете новой парадигмы информационного общества, характеризующегося потоком информации, требующей сортировки, переработки и осмысления, появление такого учебника представляется своевременным и актуальным.

В-третьих, исследования отечественных и зарубежных авторов показывают, что в связи с включением информации о различных культурах в учебники иностранного языка, вопросы социокультурного содержания

учебников требуют дальнейшего рассмотрения. Отдельные аспекты социокультурного содержания исследовались разными авторами.

#### *Список использованной литературы*

1. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 235 с.
2. Богатырева, М. А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника : (английский язык, неязыковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Богатырева. – Москва, 1998. – 22 с.
3. Кулинич, М. А. Учебник английского языка и основные этапы его эволюции / М. А. Кулинич // Учитель, ученик, учебник: материалы V Юбилейной всероссийской научно-практической конференции: сборник статей / ред. Л. А. Городецкая. – Москва: КДУ, 2011. – Том I. – С. 29-38.
4. Комарова, А. И. Организация и принципы построения учебника нового поколения «Английский язык через культуры народов мира» / А. И. Комарова // Учитель, ученик, учебник: материалы V Юбилейной всероссийской научно-практической конференции: сборник статей / ред. Л. А. Городецкая. – Москва: КДУ, 2011. – Том I. – С. 38-50.
5. Cortazzi, M. Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom / M. Cortazzi / M. Cortazzi, L. Jin // Culture in Second Language Teaching and Learning / Hinkel E. (ed). – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – P. 196-219.
6. Kwong, J. Changing political culture and changing curriculum: An analysis of language textbooks in the People's Republic of China / J. Kwong // Comparative Education. – 1985. – № 21 (2). – P. 197-208.
7. Cunningsworth, A. Evaluating and selecting EFL teaching materials / A. Cunningsworth. – London : Heinemann, 1984. – 275 p.
8. Byram, M. Language and culture learning: The need for integration / M. Byram // Germany, its representation in textbooks for teaching German in Great Britain / M. Byram (Ed.). – Frankfurt am Main : Diesterweg, 1993. – P. 3-16.

**Г.А. Клименко**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.112.2` 22**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена проблеме использования аутентичных массмедийных текстов как одного из базовых элементов процесса подготовки специалистов в сфере межкультурной коммуникации. Газетные тексты рассматриваются в качестве материалов с национально-

культурной составляющей, позволяющих повысить эффективность обучения реферированию на иностранном языке на старших курсах языкового факультета. В статье обосновывается тезис о том, что знания основных параметров и национально-культурной специфики языка газетно-массовой коммуникации являются важной предпосылкой овладения студентами навыками реферирования.

**Ключевые слова:** реферирование, газетный текст, аутентичность, национально-культурный потенциал.

The article is devoted to the problem of usage of authentic mass media texts as the basic part of specialists' preparation in the context of intercultural communication. Newspaper texts are analyzed as the material with a cultural identity component raising the effectiveness of teaching senior Language Department students to render texts in a foreign language. It is stated in the article that knowledge of main characteristics and cultural identity peculiarities of mass media language plays an important role in students' acquisition of rendering skills.

**Key works:** rendering, newspaper text, authenticity, cultural identity potential.

С целью обеспечения необходимой платформы для процесса обучения иностранному языку используются аутентичные материалы с национально-культурным потенциалом. Аутентичность представляет собой базовый элемент процесса обучения иностранному языку, позволяющий осуществлять трансляцию национально-культурной информации, моделировать реальные жизненные ситуации, исходя из опыта студентов. При таком подходе на передний план выходит личность обучающегося и такие понятия как межкультурная компетенция, индивидуальная языковая картина мира, культурологическая интерференция и т.д. [Небайкина 2014:178].

В качестве аутентичных материалов с национально-культурным компонентом широко применяются газетные тексты. Грамотное оперирование материалами газет и журналов в процессе обучения иностранному языку является залогом успешного решения как общеобразовательных, так и воспитательных целей. Массмедийный текст, являясь оперативным источником информации, может служить источником новых языковых единиц, способствуя тем самым расширению словарного запаса, развитию навыков устной речи. Повышению мотивации изучения иностранного языка и интереса к предмету способствует широкий содержательный и жанровый спектр газетных текстов.

На старших курсах языкового факультета большую роль играет обучение реферированию текста, в частности аутентичных газетных материалов. Процесс реферирования базируется на умении осуществить смысловую компрессию текста и произвести ряд сложных языковых трансформаций. В этой связи реферирование обеспечивает активизацию навыков и умений в различных формах речевой деятельности: говорение, чтение, письмо. Методический аспект обучения работе с газетным текстом при реферировании предполагает рассмотрение газетного языка с точки зрения функционально-стилистического подхода.

Изучение языкового своеобразия СМИ, в частности языка газеты, охватывает многообразные аспекты. Принимая во внимание



психологический подход, рассматривают механизмы приёма и переработки информации, заинтересованность аудитории в той или иной информации, личностные возможности усвоения информации, воздействие СМИ на поведение личности. Социологический подход направлен на изучение направлений влияния СМИ на процессы формирования общественного сознания, выявление действительной потребности в разнообразии социальной информации, анализ интересов и системы ценностей разноплановой аудитории. Для социолингвистического подхода к изучению СМИ характерно анализировать языковые модификации, определенные функционированием языка в массовой коммуникации.

Лингвистический аспект массовой коммуникации представлен на современном этапе как нормативный и функционально-стилистический или публицистический. В первом случае исследования направлены на определение объективных критериев соотношения нормы литературного языка и отклонений от неё в связи с функционированием различных видов письменной речи. Второй подход предполагает изучение общих черт публицистического стиля и его частных характеристик, а именно своеобразия различных видов публицистики: периодической печати, радио и т. д.

Традиционно язык газеты относят к публицистическому или газетно-публицистическому стилю; говорят также о газетно-политическом стиле. Рассматривая феномен газетного языка в рамках теории массовой коммуникации, предлагают различные наименования для рассматриваемого стиля: "стиль массово-политической и деловой информации", "информативный стиль", "политико-информативный стиль", "стиль массовой информации и пропаганды". Газетный текст рассматривается также как разновидность массово-информационного дискурса.

Специфика газетно-публицистического стиля определяется целями и задачами газеты, которая призвана максимально быстро реагировать на актуальные события и передать в письменном виде в рамках ограниченного объёма большое количество информации, обеспечив через опосредованный контакт с читателем интерес аудитории. При этом конечная цель языка газет воздействовать на поведение, вкусы, мнения, отношение к происходящему, на идеологию адресата [Курченкова 2000].

Своеобразие использования языка в газете определяется её объективными потребностями: целями, содержанием, условиями и традициями газеты как формы социального общения. Речевая коммуникация в этой сфере состоит не только из обмена фактической информацией и сообщения новостей, а включает самые разнообразные виды воздействия и реакции на него [Арнольд 1987: 4]. Иначе говоря, информация (сообщение новостей) совмещается здесь с языковым воздействием (агитацией и пропаганды). Данный подход лежит также в основе выделения основных функций газетной речи: интеллектуально-коммуникативной, волюнтаривной и эмотивной. При другом подходе исходят из того, что коммуникативная цель адресанта и адресата в СМИ – передать информацию или обменяться

ею. Соответственно основная функция газетной речи – информационная [Муравьева 2002].

Таким образом, большинство исследователей видят суть языка газеты в сочетании воздействующей (в иной терминологии волюнтаривной, агитационно-пропагандистской, эмотивной) и информационно-содержательной (информационной, интеллектуально-информационной) функций. При этом основным критерием является способ передачи информации: с ориентацией на разум адресата и на его чувство. Объединяя эти два способа достижения одной цели, говорят также о “воздействующе-информационной” функции газетной речи [Небайкина 2014: 180]. Этот подход наиболее точно отражает сущность «газетного языка»: две функции – воздействующая и информационная – предстают как два компонента единого целого. Между тем все изложенные точки зрения пересекаются в оценке роли воздействия, которое, в отличие от других стилей, выступает здесь как главная функция языка и носит концентрированный, открытый характер. Этот факт обусловлен основной задачей массовой коммуникации, которая сводится к оказанию идеологического, политического, экономического и организационного воздействия на оценку, мнения и поведение людей.

В свете вышеизложенного представляется справедливым тезис о том, что в публицистическом стиле сочетаются черты различных функциональных стилей. Это связано с тем, что целевая установка публицистики – это воздействие на широкую аудиторию, формирование ценностных установок (мнений, взглядов, оценок) адресата. Вместе с тем, имеют место и специфические параметры языка средств массмедиа, в частности манипулятивность, рекламность, фамильярность, зрелищность, поведенческая стереотипность, политическая корректность и др. [Курченкова 2000]. Наряду с этим, язык газетной публицистики должен быть понятен массовому адресату, ориентируясь на его интересы, отсюда социально-оценочный характер газетной речи [Попова 1995].

Характеризуя тексты массовой информации, называют разные экстралингвистические факторы, определяющие их стилевую принадлежность, в частности особенности отражаемой действительности; адресант; адресат; речевая интенция; скорость создания газетного текста и его потребления; объем текста; тип издания; непродолжительность существования текста массовой информации и т. д.

Каждый из этих факторов в той или иной степени влияет на стилистику газетных текстов. Определяющим параметром является при этом соотношение факторов “адресант / коммуникативное задание / адресат”. С этих позиций в качестве наиболее существенных стилеобразующих черт газетно-публицистической речи рассматриваются, как уже упоминалось, оценочность, стандартизованность и общепонятность языковых средств, циркулирующих в рамках газетной коммуникации [Сычев 1999].

Перечисленные характеристики языка газеты следует учитывать при обучении реферированию газетного текста на иностранном языке, в частности спектр языковых средств, типичных для оформления

массмедийных текстов, а также знания об изменениях в стилистике современной публицистики. Студентам нужны эти знания, так как реферат это сокращённый текст, написанный в том же стиле с использованием языка оригинала. Для того, чтобы верно истолковать первоисточник на иностранном языке и передать его содержание наряду со знанием языка необходимо уметь определить эмоциональную окраску, степень оценочности оригинала. Между тем понимание прочитанного иноязычного текста является необходимой предпосылкой для смысловой переработки информации.

Рефератом обычно называют текст, передающий основное содержание первоисточника и полученный при помощи смысловой компрессии оригинала [Вайзе 1985: 102]. В отличие от аннотации и пересказа для реферата характерна авторская перспектива повествования и отсутствие признаков интерпретации.

В современном обществе социальный заказ на умение реферировать текст с каждым днем возрастает, в связи с чем методика обучения реферированию требует постоянного совершенствования. Реферирование предполагает целый ряд операций: чтение, извлечение информации из текста, последовательное устранение избыточной информации, смысловое свёртывание текста. С методической точки зрения учебное реферирование вызывает особый интерес как один из способов контроля понимания прочитанного.

Различные виды рефератов выделяются на основании разных критериев. В рамках учебного реферирования целесообразно воспользоваться классификацией, построенной по принципу организации ключевого материала во вторичном тексте. С этих позиций выделяют реферат-конспект (информативно насыщенный реферат) и реферат-резюме (краткий реферат, граничащий с аннотацией). Объём реферата-конспекта значительно больше, чем реферата-резюме, так как там излагаются все основные положения первоисточника. В зависимости от конкретной цели, которая ставится перед изучающими язык, оба типа рефератов могут использоваться при контроле понимания прочитанного.

Важным аспектом в методике обучения реферированию является обучение технике смыслового свёртывания текста, которое осуществляется посредством широкого применения языковых трансформаций: перифразирования, обобщения, абстрагирования. Умение работать с ключевыми словами способствует обучению передавать основное содержание оригинала.

Важно сформировать у студентов умение оформлять заголовочную часть реферата, включающую следующие сведения: название статьи; название и выходные данные газеты (журнала); объём статьи; имя автора. Кроме того, в вузовской практике реферирования студенты должны приобрести навыки определения жанра газетного текста: заметка, сообщение, комментарий, интервью, репортаж и др. С этой целью видится необходимым ознакомить их с типологией газетных текстов, продемонстрировать на

конкретных примерах жанровые особенности каждого типа текста. Важно, чтобы студенты могли обосновать свою точку зрения о принадлежности реферируемой статьи к тому или иному жанру.

Подводя итог вышеизложенному, можно констатировать, что газетные материалы обладают высоким обучающим и контролирующим потенциалом. Национально-культурная информация, содержащаяся в аутентичных массмедийных текстах, делает их неотъемлемой частью процесса обучения реферированию. Владение техникой реферирования газетного текста свидетельствует о сформированности умений зрелого чтения и о высоком уровне владения иностранным языком.

#### *Список использованной литературы*

1. Небайкина, А. В. Содержательно-технологические ресурсы формирования профессионального имиджа будущего переводчика в ВУЗе // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов VI Международной Интернет-конференции "Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации" (26-28 февраля 2014 года) - Саратов: ИЦ "Наука", 2014. - С. 177-182
2. Курченкова, Е. А. Культурно-языковые характеристики текстов газетных объявлений: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Волгоград, 2000. – 25 с.
3. Арнольд, И. В. Оценочность комментария в устной речи и тексте // Межуровневая организация текста в естественном языке. – Челябинск, 1987. – С. 3-11.
4. Муравьева, Н.В. Язык конфликта. - М.: Издательство МЭИ, 2002. – 264 с.
5. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка: Учеб. пособие для фак руск. яз. и лит-ры пед. ин-в. - М.: Просвещение, 1977. – 223 с.
6. Попова, Е. А. Культурно-языковые характеристики политического дискурса (на материале газетных интервью): Дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1995. – 201 с.
7. Сычев, А. С. Стилеобразующие факторы и stileобразующие черты газетно-публицистической речи // Вестник Омского университета, 1999. – Вып. 3. – С. 93-96.
8. Вейзе, А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста: Учеб. пособие. – М.: Высш. шк., 1985. – 127 с.

**О.И. Кундик**

*Саратовский государственный  
университет имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 347.78.034**

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ YOUTUBE ПРИ ОБУЧЕНИИ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ**

В статье рассматриваются возможности использования материалов видеохостинга YouTube в курсе устного перевода. Разнообразие видеозаписей и технические характеристики видеохостинга позволяют преподавателям устного перевода использовать различные задания и упражнения для выработки у студентов навыков и умений, необходимых для осуществления различных видов устного перевода: четкой дикции, расширения фоновых знаний, владения различными речевыми жанрами, навыка переключения, умения переводить прецизионную информацию, фразеологизмы и клише.

**Ключевые слова:** устный перевод, видеохостинг YouTube, фоновые знания, прецизионная информация.

The article describes the ways of using resources of the video hosting YouTube in teaching interpreting. The variety of videos and technical features of the site let the teachers of interpreting courses create numerous tasks and exercises to develop their students' interpreting skills such as distinct speaking, increasing background knowledge, using different speech genres, translating precise information, idioms and clichés.

**Key words:** interpreting, video hosting YouTube, background knowledge, precise information.

Целью практических занятий курса устного перевода является выработка ряда навыков и умений, необходимых для успешного осуществления различных видов устного перевода. К особым навыкам и профессиональным качествам, которые требуются при устном переводе, относятся:

- речевая техника;
- хорошая оперативная память;
- навык переключения на другой тип кодирования;
- навык речевой компрессии;
- навык синтаксического развертывания;
- активное владение различными речевыми жанрами;
- обширный словарный запас на родном и иностранном языках.

Различные задания и упражнения на занятиях по устному переводу нацелены на развитие этих навыков, умений и профессиональных качеств.

Учебники и учебные пособия по устному переводу содержат описание разнообразных типов и видов заданий и тренировочных упражнений, а также примеры материалов. [Алексеева 2002, Вербицкая, Беляева, Быстрицкая 2008, Миньяр-Белоручева А.П., Миньяр-Белоручев К.В. 2004, Мухортов Д.С 2013, Сдобников 2010] Однако на занятиях по устному переводу необходимо использовать свежие материалы: последние новости (за день или в день занятия), прогнозы погоды и т.д. Кроме того, преподаватель подбирает свои материалы в зависимости от индивидуальных особенностей каждой группы или отдельных студентов. Возникает вопрос об источниках материала.

В данной статье рассматриваются возможности использования материалов видеохостинга YouTube в процессе обучения устному переводу.

Компания YouTube была основана в феврале 2005 года. В настоящее время YouTube является самым популярным видеохостингом и одним из самых посещаемых сайтов в мире. Видеохостинг позволяет посетителям просматривать, оценивать, комментировать, загружать и делиться видеозаписями. На сайте представлены различные видеоматериалы: полнометражные и короткометражные художественные фильмы, документальные фильмы, трейлеры, мультфильмы, музыкальные клипы, новости, образовательные передачи, а также различные любительские видеозаписи.

Простота и удобство использования YouTube, разнообразие представленных материалов, возможность просмотра видео онлайн или в

виде скачанного файла, технические возможности варьировать условия предъявления материала, например, изменять скорость, делать паузы, подключать субтитры на языке оригинала или языке перевода, отключать видео- или аудиоряд делают видеохостинг ценным источником материалов для обучения устному переводу.

Предлагаемые в данной статье варианты заданий и упражнений с использованием видеоматериалов сайта YouTube были успешно апробированы на практических занятиях по устному переводу со студентами романо-германского отделения Саратовского государственного университета на различных этапах обучения устному переводу и в группах с разным уровнем языковой подготовки.

В своей работе устному переводчику приходится переводить тексты разных речевых жанров: речь, дискуссия, интервью, научный доклад, информационное сообщение и др. На занятиях по устному переводу студенты должны научиться создавать произведения речи в рамках соответствующей жанрово-стилевой разновидности текста. На сайте YouTube представлены видеозаписи разных жанров и степени официальности, которые можно использовать в курсе устного перевода.

Четкая дикция и высокая скорость речи – необходимые качества для устного переводчика. Для выработки данных навыков в курсе устного перевода используются скороговорки.

На сайте YouTube можно найти подборки различных скороговорок. Видеозаписи со скороговорками варьируются по количеству представленных скороговорок, степени трудности, способу подачи. Существуют тематические подборки, например, “*Tongue Twisters (St Valentine’s Day)*”,

- *I saw Esau kissing Kate.  
I saw Esau. He saw me,  
And she saw I saw Esau.*
- *Quick kiss. Quicker kiss. Quickest kiss.*
- *Vain Violet’s velvet valentine vanished.*
- *King Kong kissed Queen Kate.*

Веселые и юмористические видеозаписи со скороговорками могут нейтрализовать негативные эмоции студентов в случае неудачного выполнения задания.

Одной из трудностей устного перевода является перевод прецизионной информации – чисел, дат, имен, названий. При обучении устному переводу на начальном этапе используют упражнения на перевод одного вида прецизионной информации, например, числительных, антропонимов, топонимов и др. На следующих этапах подготовки устных переводчиков для перевода предлагаются тексты разного объема, содержащие разнообразную прецизионную информацию.

Видеозаписи, представляющие собой «рейтинги» стран по тому или иному критерию, например, “*Top 10 Smallest Countries In The World*”, “*10 Safest Countries In The World*”, “*Top 10 Best Countries To Live In The World*”,

“*Top 10 Most Visited Countries*”, “*10 Most Populated Countries*”, “*10 Laziest Countries*”, могут быть использованы для тренировки перевода топонимов и цифровой информации.

Как показывает наш опыт, видеозаписи на сайте YouTube, представляющие собой подборку фактов о какой-либо организации или по определенной тематике, содержат большой объем прецизионной информации разного типа и могут успешно и эффективно использоваться на практических занятиях по устному переводу.

Приведем пример видеоролика “*10 Amazing Facts About Apple*”

1. *In 2011, Apple sold 70 million iPhones, 30 million iPads & 59 million other products. That's 5 products every second.*
2. *Including contractors, Apple employs 760,000 people worldwide. Only 60,000 are employed in the USA.*
3. *The 1<sup>st</sup> Apple logo featured Isaac Newton sitting under a tree... with an apple falling on his head.*
4. *The Foxconn complex in China employs 230,000 workers to assemble iPhones. 25% of its staff live at the factory in dormitories & starting pay is \$1.80 per hour.*
5. *Apple made the 1<sup>st</sup> mass-market digital camera in 1994. It could take 8 pictures, had less than 1 megapixel resolution & cost \$749.*
6. *The 1<sup>st</sup> Apple computer, the Apple I, was released in 1976 & cost \$666.66. Only 200 were made – they had a processor 1,000 times slower than an iPad.*
7. *With annual revenues of \$108 billion, Apple would be the 60<sup>th</sup> biggest country in the world according to GDP... bigger than Luxembourg, Costa Rica & Monaco combined.*
8. *There have been 18 suicides in Apple's factories in China. Suicide nets are now in place to stop employees from taking their lives.*
9. *The 3<sup>rd</sup> Apple founder, Ronald Wayne, sold his share in the company for \$800. Today it would be worth \$60 billion.*
10. *Apple is worth almost \$650 billion. That's more than Microsoft, Google & Intel put together.*

Как видно из приведенного примера, в фактической информации данного видеоролика продолжительностью несколько минут используется целый ряд топонимов, антропонимов, названий организаций и брендов, дат, количественных и порядковых числительных.

Наличие устаревших данных и неверной информации (о чем часто сигнализируют комментарии к видео) может послужить стимулом к поиску нужной информации и расширению фоновых знаний студентов.

Задания и упражнения при работе с видеозаписями, содержащими прецизионную информацию, могут быть различными. Помимо пофразового перевода можно предложить студентам задание зафиксировать прецизионную лексику во время просмотра видео, а затем воспроизвести и перевести прослушанную и/или увиденную информацию. В случае затруднений можно предварить перевод обсуждением в парах.

Практические занятия по устному переводу представляют собой напряженный и непрерывный тренинг. Интенсивность работы приводит к усталости и отвлечению внимания. Для снятия напряжения и стресса нам представляется целесообразным время от времени предлагать студентам для перевода материал более развлекательного характера, однако содержащий в себе прецизионную информацию.

Видео, содержащие в названиях прилагательные “*amazing*”, “*unusual*”, “*interesting*”, “*fascinating*”, “*fun*”, “*surprising*”, “*shocking*”, или имеющие интригующие заголовки, могут добавить положительных эмоций в утомительный и стрессовый тренинг на занятиях по устному переводу.

Одной из целей практических занятий по устному переводу является формирование у студентов обязательного минимума фоновых знаний, что поможет им распознать и перевести социокультурные реалии определенной нации. Для тренировки перевода реалий можно рекомендовать различные видеозаписи, посвященные определенной стране, например,

В речевых жанрах, с которыми приходится иметь дело устному переводчику, достаточно часто встречаются фразеологизмы и клише. При обучении устному переводу студенты выполняют упражнения, нацеленные на запоминание частотных фразеологизмов, клише и их соответствий на языке перевода, а также на выработку умения найти наилучший способ передачи идиомы или устойчивого выражения в той или иной переводческой ситуации.

Интересными и полезными материалами для работы с фразеологизмами оказались серии тематических идиом *The Teacher* канала *BBC Learning English* и *EIM: English in a Minute* канала *VOA Learning English*.

В архиве канала *BBC Learning English* есть шесть тематических серий идиом: *Animal idioms*, *Food idioms*, *Body idioms*, *Colour idioms*, *Sport idioms*, *Transport idioms*. Каждая серия включает шесть видеороликов, в каждом из которых дается объяснение трех идиом. «Преподаватель» (*The Teacher*) объясняет значения фразеологизмов артистично, весело, с юмором, что вызывает положительные эмоции у студентов при работе с видеороликами.

Приведем пример объяснения идиом, связанных с темой чаепития.

*In this episode, The Teacher introduces you to three idiomatic phrases connected with tea. 1. It's not my cup of tea 2. I wouldn't do it for all the tea in China 3. It's as good as a chocolate teapot.*

*Hello, I'm a very interesting and intelligent man. And today, this tea and I will teach you some idioms in English. I bet you've never been taught by some tea before. I love tea. Of course I do, I'm an Englishman. What's this? It isn't my cup of tea! In English, if there's something we don't like very much for example a sport or a type of music, we can say 'it's not my cup of tea'. It's not my cup of tea. Please turn that down. Jazz really isn't my cup of tea.*

*And now... Time for a geography lesson. China is an extremely large country. Can you imagine how much tea there is in China? A lot. Now, lucky you. Today I'm going to do anything at all that you ask. So, come on... Well, I wouldn't do that for all the tea in China. In English, if there is something we would never*



*do, we can say 'I wouldn't do it for all the tea in China'. I wouldn't do it for all the tea in China. It means there is nothing, not even something worth a great deal that could persuade you. I can't believe you asked me to...to do that.*

*Tea is hot. Well, apart from iced tea. And where do we make tea? That's right. In a teapot So, as tea is very hot, what do you think is a good material for a teapot? Porcelain yes, glass yes, metal ok, chocolate... NO! A chocolate teapot would be completely useless. In English, if something is completely useless, we can say 'it's as good as a chocolate teapot'. It's as good as a chocolate teapot. What's that you say? You say these lessons are as good as a chocolate teapot? I don't know. I work so hard for you and no-one seems to understand me. Quite sad really.*

Ресурсы видеохостинга YouTube могут эффективно и с успехом использоваться в курсе обучения устному переводу. Видеоматериалы сайта YouTube представляют большое разнообразие образцов языка и речи, различные акценты, специальную и общеупотребительную лексику, лексические единицы с национально-культурной семантикой. У преподавателя устного перевода не возникает проблем при поиске видеозаписей реальных ситуаций устного дискурса.

В видеороликах на сайте YouTube вербальная информация может быть представлена только в аудио варианте или только в виде текста на экране, возможно и сочетание двух каналов подачи информации. Это позволяет разнообразить задания и упражнения при использовании видеозаписей в курсе устного перевода.

#### ***Список использованной литературы***

*Алексеева И.С.* Устный перевод. Немецкий язык. Курс для начинающих. СПб., 2002.

*Вербицкая М.В., Беляева Т.Н., Быстрицкая Е.С.* Устный перевод. Английский язык. Часть 1. М., 2008.

*Миньяр-Белоручева А.П., Миньяр-Белоручев К.В.* Английский язык. Учебник устного перевода. М., 2004.

*Мухортов Д.С.* Практика перевода: английский - русский: учебное пособие по теории и практике перевода. М., 2013.

*Сдобников, В.В.* 30 уроков устного перевода. Английский язык: учебник. М., 2010.

#### ***Список использованных материалов***

<http://www.youtube.com/watch?v=MzxWrWLIDVA>

<http://www.youtube.com/watch?v=7G8IN5T0p20>

<http://www.youtube.com/watch?v=WSPR0572glk>

**Т.Н. Кучерова, О.В. Кольцова**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.112.2**

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ОТРАЖЕНИЕ НЕМЕЦКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье речь идет о коммуникативном подходе при обучении иностранному языку. Особое внимание при формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов уделяется знанию социокультурных особенностей носителей изучаемого языка. В качестве примера приводятся заголовки текстов, которые знакомят обучающихся с реалиями страны изучаемого языка, так как незнание этих реалий приводит часто к конфликту, столкновению культур.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, социокультурный компонент, культурный барьер, реалии, столкновение культур, межкультурная коммуникация.

The paper deals with the problems of communicative approach in teaching foreign languages. In the process of building foreign language communicative competence of the students much attention is paid to the necessity of taking into consideration sociocultural peculiarities of native speakers. Text titles which introduce students to realities of the country of the studied language are used as examples. It is stressed that lack of knowledge of these realities can lead to conflicts and clash of cultures.

**Key words:** communicative approach, sociocultural component, cultural barrier, realities, clash of cultures, intercultural communication.

При обучении иностранному языку все более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который должен способствовать подготовке студентов к общению на иностранном языке. Согласно Е.М. Верещагину и В.Г. Костомарову, иностранный язык как средство общения – «важнейший компонент культуры, способ видения и организации жизни народа, является вместе с тем средством проникновения в инокультурный мир, понимания менталитета другого народа – носителя данного языка» [1, с. 18]

Научить людей общаться – это трудная задача, потому что общение – это не только вербальный процесс. Оно зависит не только от знания языка, но и от множества других факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знаний невербальных форм общения, наличия глубоких фоновых знаний. Преодоления языкового барьера недостаточно для обеспечения общения между представителями разных культур. Необходимо также преодолеть барьер культурный, так как две различные культуры никогда не совпадают полностью. При этом следует отметить, что при формировании иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся существенную роль играет знание социокультурных особенностей носителей изучаемого языка. Это знание во многом определяет как использование иностранного языка, так и поведение в конкретных ситуациях. Социокультурные знания помогут будущим специалистам адаптироваться к иноязычной среде, следовать правилам поведения в иной культуре, понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны.

Для правильного понимания явлений и фактов, относящихся к повседневной действительности народа, говорящего на данном языке, особенно важно знать реалии. Незнание тех или иных реалий приводит часто к конфликту, столкновению культур.

При отборе социокультурного материала при обучении немецкому языку мы стараемся предоставить студентам информацию о культурных ценностях, мировоззрении, менталитете, особенностях национального характера и укладе жизни, общей картине мира народа, говорящего на немецком языке. Именно эти знания формируют когнитивную базу для успешной межкультурной коммуникации.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка мы начинаем с беседы о том, какими представляют себе немцев студенты, что они думают о них. Как правило, у большинства студентов уже сложились стереотипы, связанные с Германией и немцами: любят порядок, точность, пиво и т.п. И тогда мы предлагаем тексты «*Typisch deutsch*», в которых сами немцы характеризуют себя. И заголовки этих текстов как раз подтверждают стереотипы, которые только что были высказаны обучающимися:

*Die Deutschen sind pünktlich,  
Die Deutschen haben keinen Humor,  
Deutsche benehmen sich schlecht im Urlaub,  
Deutsche ziehen sich schlecht an,  
Die Deutschen sind ordentlich,  
Deutsche sind sehr fleißig,  
Die Deutschen trinken viel Bier und essen Sauerkraut,  
Am besten organisiert,  
Ein tolerantes Land,  
Hier läuft alles nach Plan,  
Ein sehr unkompliziertes Leben.*

После работы с этими текстами, в которых немцы не всегда согласны с тем, как их характеризуют представители других культур, мы предлагаем тексты-интервью, в которых представители других национальностей, имеющие опыт пребывания в Германии, рассказывают о том впечатлении, которое произвели на них немцы, и отмечают те особенности поведения и жизни, которые непривычны иностранцам. Таким образом, студенты узнают о немецком национальном характере от иностранцев, уже изучивших в какой-то степени культуру Германии. Подобные тексты не только познавательны и увлекательны для студентов, но являются хорошим стимулом для обсуждения. Кроме того, учебные тексты являются главным компонентом содержания обучения. Аутентичные тексты являются важным источником сведений о национальной языковой картине мира, помогают ориентироваться в содержании понятия «иноязычная культура».

Обучение межкультурному общению можно начать с самой простой информации, которая касается межличностных связей. Находясь в другой стране, человек обязательно устанавливает контакты с коллегами, завязывает знакомство, которое может перейти в дружбу. В таких ситуациях

предполагается приглашение на чашку чая, на вечеринку или на день рождения. Как вести себя в таких ситуациях, нужно ли приходить минута в минуту, нужно ли принести что-то с собой и т. п. На такой случай мы предлагаем студентам «семь правил поведения», принятых в Германии:

1. *Frau/Herr ... hat Geburtstag.*
2. *Eine Arbeitskollegin hat Geburtstag.*
3. *Sie sind zum Kaffeetrinken eingeladen.*
4. *Sie sind zum Abendessen eingeladen.*
5. *Sie sind zu einer Geburtstagsparty eingeladen.*
6. *Sie suchen ein Geschenk.*
7. *Sie müssen eine Rede halten.*

Студенты сравнивают свою и чужую культуры, высказывают мнение по поводу сходства и различий этих правил в Германии и в своей стране. При этом важно также знать, к кому и в каких ситуациях нужно обращаться на «Вы» или на «ты».

Мы считаем, что к социокультурному компоненту учебных материалов относится также информация о магазинах, особенно продуктовых. Приехав в другую страну, мы не можем обойтись без них. И следует знать, какие типы магазинов существуют в Германии, где можно купить более дешевые продукты. Студенты работают с текстами по теме „*Geschäfte in Deutschland*“, содержащими нужную информацию. И вновь представляется возможность высказать свое мнение, сравнить магазины и возможности покупок в Германии и России.

Что же можно считать типично немецким? Пунктуальность? Одежду? Надежность? Возможно, да. Но то, как немцы относятся к сбору мусора способно шокировать любого иностранца. И это точно является типично немецким. Обычный домашний мусор в Германии нельзя выбрасывать в один контейнер. У каждого дома стоит набор контейнеров разного цвета. В один бак нужно выбрасывать пищевые отходы, в другой – стекло, в третий – весь остальной мусор. Но при этом приезжему трудно определить, что такое остальной мусор. Куда, например, выбросить сломанный зонт или старую одежду и обувь? Если выбросить мусор в баки как попало, то оштрафуют весь дом, повысят тариф за вывоз мусора. Так что к выкидыванию мусора в Германии следует относиться с полной серьезностью. Поэтому студентам предлагаются тексты по теме «**Wohin mit dem Müll?**»:

- Plastik kommt nicht in die Tüte*
- Mülltrennung in Deutschland*
- Welche Abfälle gehören wohin?*
- Biotonne und Gelber Sack*
- Glas und Altpapier*
- Sperr-, Sonder- und Restmüll.*

Итогом работы с информацией, содержащей социокультурный компонент, может быть творческая работа студентов в виде проекта на сравнительную характеристику отдельных моментов жизни и культуры народов России и Германии.

Один из путей создания условий для диалога культур, стимулирующий студентов углублять объем знаний о стране изучаемого языка, способствующий сближению людей разных культур, развитию взаимопонимания и добрых отношений - это выявление сходства и различия жизни людей. Однако диалог культур может состояться лишь в том случае, если его участники владеют необходимыми для этого средствами, т.е. умением воспринимать и понимать иноязычные тексты, предъявляемые зрительно или на слух, излагать свои мысли, записывать то, что требуется представить письменно. Для этого необходимо развивать речевые умения, автоматизировать навыки прочных знаний лексического и грамматического материала, чтобы студенты могли преодолевать языковой барьер.

Таким образом, будущие специалисты, изучая немецкий язык, знакомясь с социокультурным компонентом, должны научиться общаться с немцами в реальной жизни, чтобы избегать столкновения культур и уметь достигать поставленных коммуникативных целей.

#### *Список использованной литературы*

1. *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.* Язык и культура. М.: Индрик. 2005.
2. *Курдявка К.Е.* Социокультурный компонент современных учебных материалов по немецкому языку как отражение немецкой национальной картины мира // Высшее образование сегодня. 2014, № 9.

**Л.К. Ланцова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 347.78.034**

### **К ВОПРОСУ О МЕСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются проблемы, связанные с использованием художественного перевода в обучении иностранному языку в языковом вузе. Перевод художественного текста в значительной степени способствует формированию у студентов ряда компетенций, необходимых для их дальнейшей профессиональной деятельности. Являясь в значительной степени средством контроля понимания иноязычного текста, художественный перевод способствует совершенствованию знания как иностранного языка, так и родного, расширяет фоновые знания, помогает понять и применять на практике основные приёмы и средства, необходимые для адекватной передачи информации.

**Ключевые слова:** художественный перевод, компетенция, межъязыковое соответствие, интерпретация, критическое понимание.

The article deals with some problems connected with using literary translation of authentic texts in language teaching. Literary translation helps develop a number of competences which are of great importance for students' further professional activity.

Being to a certain extent a means of comprehension check, literary translation improves students' knowledge of the foreign language they study as well as perfects their knowledge of their mother tongue, makes them understand and use adequate methods for information transfer.

**Key words:** literary translation, competence, interlingual correspondence, interpretation, critical comprehension.

Современная методология разработала большое количество разнообразных концепций, приёмов и форм, позволяющих изучать иностранный язык. Сегодня одним из ведущих в рейтинге по популярности является коммуникативный метод, предполагающий, что устной речи отводится ббльшая часть учебного времени.

При обучении иностранному языку в языковом вузе, в частности, в результате освоения дисциплины «Практика устной и письменной речи» формируется ряд компетенций, среди которых: способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников; готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; владение знаниями о языковом строе в целом и отдельных языковых уровнях, о фонетической системе, грамматическом строе, словарном составе, стилистических особенностях изучаемых языков; владение знаниями национально-культурных особенностей речевого и неречевого поведения в своей стране и странах изучаемого языка, умение применять их в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения и т.д.

Существенная роль при обучении иностранному языку в языковом вузе и формировании перечисленных выше компетенций отводится работе с оригинальным художественным текстом. Его включение в процесс обучения имеет большой потенциал, поскольку способствует развитию умений и навыков всех видов речевой деятельности. На младших курсах работа с художественным текстом традиционно проводится на занятиях по домашнему чтению. На старших курсах вводится дисциплина «Интерпретация текста», развивающая навыки раскрытия концептуального плана художественного текста, описания персонажей, атмосферы эмоционального присутствия автора посредством образных средств языка. Во всех случаях работа с художественным текстом – это творческий процесс, требующий от студентов глубокого проникновения в проблематику произведения, понимания образов персонажей и мотивов их действий, скрытых смыслов, которые не выражены автором прямо.

По мнению Л.С. Бархударова, «овладение языком в языковом вузе предполагает нечто большее, нежели развитие умения выражать свои мысли на этом языке. Важно не только то, что студент умеет выражать свои мысли – важно и то, как он их выражает, какие языковые средства использует он для

выражения своих мыслей, насколько он владеет всем богатством ресурсов иностранного языка, всем разнообразием средств выражения мысли на этом языке» [Бархударов 1966 : 83].

Вопрос, на который мы попытаемся ответить в рамках данной статьи, заключается в следующем: какое место занимает перевод художественного текста, т.е. художественный перевод, в обучении иностранному языку в языковом вузе?

Существуют многочисленные подходы к определению перевода, отражающие его различные стороны. Например, А.В. Федоров рассматривает перевод «как речевое произведение в его соотношении с оригиналом и в связи с особенностями двух языков и с принадлежностью материала к тем или иным жанровым категориям» [Федоров 1983 : 10]. А.Д. Швейцер определяет перевод как «однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при котором на основе подвергнутого целенаправленному (“переводческому”) анализу первичного текста создается вторичный текст (метатекст), заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде» [Швейцер 1988 : 75]. Я.И. Рецкер считает, что «задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности» [Рецкер 2004 : 10].

Нам представляется наиболее приемлемым (в рамках темы данной статьи) определение В.В. Сдобникова, вытекающее из коммуникативно-функционального подхода к переводу: «...перевод можно определить как речевую деятельность переводчика по созданию текста на ПЯ с опорой на текст на ИЯ, результат которой выступает в качестве инструмента обеспечения успешной предметной деятельности инициатора перевода и коммуникантов в данной коммуникативной ситуации» [Сдобников 2015 : 46].

Безусловно, необходимо разграничивать понятия «учебный перевод» и «профессиональный реальный перевод», которые преследуют разные цели и осуществляются в разных коммуникативных ситуациях. Цель учебного перевода – будучи используемым как учебно-методический приём, выработать определенные профессиональные навыки, в то время как цель реального перевода – обеспечить коммуникацию в предметной деятельности. Это разграничение относится ко всем видам перевода, в том числе и к художественному.

Имея в виду профессиональный реальный перевод, Л.Л. Нелюбин дает развёрнутое определение художественного перевода, перечисляя при этом требования, которые предъявляются к переводчику художественного текста: «Художественный перевод является инструментом культурного освоения мира ..., фактором самой культуры. ...Правило для перевода художественных произведений – передать дух переводимого произведения ...передать его на русский так, как бы написал его по-русски сам автор, если бы он был русским...особый вид межкультурной, культурно-этнической и художественной коммуникации...» [Нелюбин 2008 : 246-247].

Несмотря на то, что учебный и реальный перевод имеют разные цели и осуществляются в нетождественных коммуникативных ситуациях, необходимо во время аудиторных занятий постараться обеспечить некое сходство ситуаций, т.е. студент, переводящий художественный текст, должен иметь четкое представление, для чего он это делает и кто может быть потенциальным реципиентом этого перевода.

Художественный текст на иностранном языке – это не только новая лексика, фразеология, грамматические конструкции. Это ещё и источник незнакомой или малознакомой страноведческой информации, и отражение живой разговорной речи различных слоев описываемого общества определенного исторического периода, что делает художественный перевод одним из самых сложных видов учебной работы. Обучаемый должен понять, что дословный перевод не может отразить смысл и глубину художественного текста, поэтому его задача – воспроизвести не буквальный текст оригинала, а то, как он сам понимает этот текст. Здесь большое значение имеет совместная деятельность студента и преподавателя, которая состоит из нескольких этапов. Один из них – это восприятие и осмысление художественного текста. Другой этап – собственно художественный перевод. На каждом этапе выполняются определённые виды заданий. Например, на начальном этапе необходимо знакомство с информацией об эпохе, об авторе произведения. Желательно, чтобы чтение текста, подлежащего художественному переводу, предварялось лексической и грамматической подготовкой, которая обеспечила бы его адекватное понимание. Во время этой работы внимание студентов обращается как на сходные черты, так и различия между иностранным языком и родным. Далее студенты учатся понимать суть межъязыковых соответствий, анализировать и интерпретировать текст, воссоздавать факты, явления, пейзажи или образы, описываемые в произведении, что ведёт в конечном итоге к более глубокому восприятию текста.

Чтобы передать на родном языке значение слова, фразеологической единицы, смысл текста, студенту необходимо представить ситуацию, стоящую за словами, увидеть «картинку», мысленно пережить описываемое состояние. Когда это произойдет, в голове начнут всплывать варианты перевода, а лексико-фразеологическая единица займет прочное место в словаре студента.

Являясь в значительной степени средством контроля понимания иноязычного текста, художественный перевод способствует совершенствованию знания как иностранного языка, так и родного, расширяет фоновые знания, помогает понять и применять на практике основные приёмы и средства, необходимые для адекватной передачи информации. Осуществляя художественный перевод, студент овладевает широкой совокупностью лексико-фразеологических, грамматических, стилистических средств как иностранного языка, так и родного в их единстве и взаимодействии.



Многие методисты считают, что не следует заниматься художественным переводом даже на языковых факультетах, поскольку этот вид перевода труден и малодоступен для подавляющего большинства студентов, а ограничиться переводом общественно-политических, публицистических или художественно-публицистических текстов. Мы не можем согласиться с этой точкой зрения. Работа с вышеперечисленными текстами проводится со студентами, обучающимися на языковом факультете по дополнительной программе профессиональной переподготовки «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Что же касается студентов основного отделения, то здесь процесс обучения направлен на обогащение их речи, как устной, так и письменной, на иностранном языке. Художественный перевод дает возможность не только усваивать новые лексические единицы, фразеологизмы, грамматические конструкции и стилистические приёмы, но и овладевать синонимикой языка, умением анализировать контекст. Это позволит преодолеть тенденцию к упрощению речи, которая сложилась в последнее время.

Художественный перевод строится на так называемом критическом понимании, которое раскрывает связь художественного перевода с личностью автора, историческим периодом, в котором жил или живёт писатель, позволяет студентам как читателям вникнуть в замысел и идейную направленность автора и правильно воспринимать произведение в целом. Однако не стоит забывать, что студенческая аудитория «пестрая». Она состоит из людей, которые обладают своей культурной, языковой, интеллектуальной и личностной идентичностью, что не может не проявиться на групповых занятиях. Художественный текст также неотделим от его социальных и культурных истоков, что позволяет студентам, с одной стороны, приобретать новые знания и понимание других народов и культур, а с другой стороны, даёт возможность в большей степени осознавать самобытность своего народа и культуры.

Существенную методологическую основу для использования художественного перевода в обучении иностранному языку составляет процесс сотрудничества в рамках совместной учебной среды, когда студенты обмениваются мнениями, идеями относительно толкования оригинального текста, обсуждают различные аспекты использования языка, сравнивают переводы, оценивая и критикуя их, и, таким образом, приобретают интерактивный опыт обучения иностранному языку.

#### *Список использованной литературы*

1. Бархударов, Л.С. Роль перевода как средства развития устной и письменной речи на старших курсах языкового вуза // Тетради переводчика. Вып 3. 1966. С. 82 – 87.
2. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода. М., 1983.
3. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М., 1988.
4. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. М., 2004
5. Сдобников, В.В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. М., 2015.
6. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. М., 2008.

УДК: 372.881.111.1

## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ

Данное исследование посвящено вопросам формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка у школьников средней ступени образования. В статье представлены результаты эксперимента по формированию социокультурной компетенции у школьников средней ступени образования, проведенного автором в параллели пятых классов лицея.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, иностранный язык, мотивация, ФГОС.

The paper touches upon the problem of building students' socio-cultural competence at English lessons in secondary school. This article is based on the results of the experiment which is aimed to make research into the problem of building socio-cultural competence at the English lessons in the 5-th grade of the Lyceum.

**Key words:** socio-cultural competence, foreign language, motivation, national curriculum.

Сегодня российское общество проходит через ряд реформ, затрагивающих все аспекты его жизнедеятельности. Социально-экономическая и политическая ситуация в России и обществе формирует социальный заказ по отношению к образовательному процессу. Одной из основных целей современного обучения иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция представляет собой совокупность социокультурной, речевой, языковой, компенсаторной и учебно-познавательной составляющих. Одним из компонентов коммуникативной компетенции является социокультурная компетенция. [Щукин 2004: 252]

В процессе изучения иностранного языка обучающийся знакомится с культурой изучаемого языка, новыми социальными и культурными реалиями. Как следствие, обучающийся имеет теоретические знания о культуре изучаемого языка, которые, как правило, не используются на практике в условиях живой коммуникации.

Не менее важной проблемой в процессе изучения иностранного языка является формирование у обучающихся таких качеств личности как готовность к общению, толерантность к другой культуре, открытость.

Исходя из вышесказанного, является возможным утверждать, что исследование проблем формирования социокультурной компетенции является актуальным, как в теоретическом, так и в практическом планах.

В современной методике преподавания иностранных языков в России и за рубежом особое внимание уделяется подходам, которые раскрывают

понятие коммуникативного подхода в процессе обучения иностранным языкам, одним из них является нацеленность на изучение иностранного языка в неразрывном единстве с культурой. Так, в методике обучения иностранным языкам В.В. Сафоновой был разработан социокультурный подход. «Социокультурный подход - понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития. Это не только наука, искусство, система образования и другие духовно-творческие институты и соответствующая им деятельность, но и весь комплекс материальной культуры, культура социальных отношений, политическая культура и т.п., акцент делается не на привычной мысли, что состояние культуры определяется экономикой, а культурное развитие человека - образом жизни, а на том, что в современную эпоху именно культурные факторы в значительной мере определяют и экономический потенциал общества, и стабильность политической системы, а также экологическую и демографическую ситуацию и т.д.» [Сафонова 1993: 56]

Можно говорить о том, что результатом социокультурного образования является социокультурная компетенция, которая позволяет обеспечить возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды. Социокультурная компетенция является одним из инструментов воспитания межкультурно-ориентированной личности, осознающей взаимозависимость и целостность мира, необходимость межкультурного сотрудничества в решении глобальных проблем человечества [Соловова 2008: 13].

Однако, как показывает практика, в процессе коммуникации социокультурный компонент коммуникативной компетенции, как правило, игнорируется, вследствие чего цели, поставленные в начале коммуникации, не достигаются. С.Г. Тер-Минасова отмечает, что для того, чтобы иностранный язык стал средством коммуникации между представителями разных культур, необходимо понимать, что невозможно изучение языков в разрыве с культурой носителей языка. [Тер-Минасова 2000: 28]

Обратимся к понятию социокультурная компетенция. Словарь методических терминов дает следующее определение: «Социокультурная компетенция – совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [Азимов, Щукин 2009].

Исходя из определения, можно говорить о том, что развитие социокультурной компетенции обучающихся формирует способность осуществления самостоятельного изучения других стран, народов, культурных сообществ, умение представлять родную культуру в условиях иноязычной среды, ориентироваться в социокультурных маркерах иностранной языковой среды, способствует адаптации к иноязычной среде.

Обобщая теоретический анализ научной литературы, можно представить содержание социокультурной компетенции в виде следующих составляющих:

1. лингвострановедческий компонент, включающий в себя умение применения приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры, знание лексических единиц с национально-культурной семантикой;
2. социолингвистический компонент, включающий в себя сведения о стране изучаемого языка, нормы речевого поведения, языковые способности общественных групп, знание сходств и различий культур;
3. социально-психологический компонент, включающий в себя способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты в условиях коммуникации;
4. культурологический компонент, включающий в себя общекультурные знания о ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета.

В работе по формированию социокультурной компетенции в рамках средней школы предмета «иностраннй язык» необходимо использовать различные методы и принципы. В.В. Борщёва, Е.В. Розанова выделяют следующие принципы формирования социокультурной компетенции: «принцип наглядности; ситуативности; аутентичности; диалога культур; культурной рефлексии; коммуникативной направленности обучения; доминирования проблемных заданий культуроведческого характера; дидактической культуросообразности; культурной вариативности» [ Борщёва, Розанова 2013: 22-29].

Обратимся к ФГОС ООО нового поколения (5-9 кл.), в котором говорится, что предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования с учетом специфики содержания предметных областей, включающих в себя конкретные учебные предметы, а именно иностранный язык, «должны отражать:

1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;

2) формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;

3) достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;

4) создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего

иностранный язык, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях». [ФГОС ООО 2010]

Таким образом, учитывая требования ФГОС ООО нового поколения, можно говорить о том, что данные требования к результатам освоения иностранного языка у школьников средней ступени образования делают упор на формирование социокультурной компетенции.

Обратимся к практическому аспекту формирования социокультурной компетенции на средней ступени обучения. Для начала отметим, что методы, лежащие в основе личностно-ориентированного подхода, развивают коммуникативную, речевую и познавательную деятельность обучающихся; именно поэтому необходимо обратить внимание на методику преподавания иностранного языка в процессе формирования социокультурной компетенции.

Для формирования социокультурной компетенции выделяются и используются такие методы как: метод ролевой игры, метод решения ситуационных задач и метод проектов, метод обучения в сотрудничестве, методики компаративного анализа, обучение чтению текстов лингвострановедческого содержания, метод «аудио-мотора».

В ходе данного исследования появилась необходимость уточнения следующих вопросов:

- каков уровень сформированности социокультурной компетенции у школьников средней ступени образования;
- какими средствами более эффективно формировать социокультурную компетенцию на средней ступени образования.

Для ответа на эти вопросы был проведен педагогический эксперимент, направленный на формирование социокультурной компетенции обучающихся на уроках английского языка в 5 классе. Его целью было акцентировать внимание на необходимости формирования компонентов социокультурной компетенции, в результате дать ответ на данные вопросы, а также определить эффективные методы обучения при формировании социокультурной компетенции у школьников средней ступени образования.

Эксперимент проводился на базе МАОУ Лицей №3 им. А.С. Пушкина в 5 «а», 5 «б», 5 «в», 5 «г» классах с неуглубленным изучением иностранного языка, где классы 5 «а», 5 «б», 5 «в» были определены нами как экспериментальные группы, 5 «г» класс – как контрольная группа. Эксперимент проводился в I, II и III четвертях 2015-2016 учебного года. Группы обучающихся 5 «а», 5 «б», 5 «в», 5 «г» классов изучают английский язык три часа в неделю. Базовый уровень знаний обучающихся – средний, наполнение групп составляет: 5 «а» - 14 человек, 5 «б» - 14 человек, 5 «в» - 14 человек, 5 «г» - 13 человек.

Для проведения экспериментальной работы был выбран сравнительный вид эксперимента. Было запланировано, что в контрольной группе (5 «г» класс) на уроках будет осуществляться традиционная методика, а в других группах (экспериментальных – 5 «а», 5 «б», 5 «в» классы) занятия будут

проводиться на основе принципов и способов формирования социокультурной компетенции, рассматриваемых в данной работе.

Педагогический эксперимент проводился в 3 этапа:

1-й этап - констатирующий. На данном этапе был выявлен уровень сформированности социокультурной компетенции посредством начального срезового теста на определение степени сформированности социокультурной компетенции. Были проанализированы степень мотивации и интереса к англоязычной культуре, разработана система упражнений и методов с целью формирования социокультурной компетенции.

2-й этап - формирующий. На данном этапе проводилось внедрение системы методов, принципов и упражнений, а также отслеживание результатов.

3-й этап - контрольный. На данном этапе необходимо было определить уровень сформированности социокультурной компетенции с помощью финального срезового теста, проанализировать результаты, сделать выводы.

Для проведения срезов знаний обучающихся мы определили тестовые задания в качестве формы контроля. Данные задания позволили определить уровень знаний о культуре страны изучаемого языка и лексики по темам, так как именно знание лексики по теме является одним из основных показателей освоенности темы. В первую очередь был проведен первый (диагностический) срез и определен уровень знаний в каждой группе. В таблице в процентном соотношении представлены показатели качества знаний обучающихся.

Результаты диагностического теста:

Группы эксперимента			Группа контроля
5 «а»	5 «б»	5 «в»	5 «г»
53%	48%	51%	47%

По окончании II четверти был проведен промежуточный срез. Это был урок обобщающего повторения, где в экспериментальных группах использовались упомянутые выше методы и способы формирования социокультурной компетенции, а в контрольной группе работа на уроке обобщающего повторения проходила по традиционной системе. В экспериментальной группе использовались такие приемы как: метод проектов, кейс-метод, метод ролевой игры.

Результаты промежуточного теста:

Группы эксперимента			Группа контроля
5 «а»	5 «б»	5 «в»	5 «г»
81%	76%	80%	53%

В ходе развития эксперимента, было отмечено повышение уровня сформированности социокультурной компетенции обучающихся. Необходимо также отметить повышение внутренней мотивации к изучению

английского языка и англоязычной культуры, у обучающихся отмечается осознание возможностей, адекватная самооценка, наличие чувства ответственности не только за собственные результаты, но и за успехи своих товарищей. Повысился уровень качества и результативности обучения английскому языку, а также активность всех обучающихся на уроке. Процесс овладения иностранным языком неразрывно связан с познанием национальной культуры, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний, но и формирование способностей и готовности к коммуникации с носителями изучаемого языка. Социокультурная компетенция в процессе обучения иностранному языку является неотъемлемым инструментом развития личности обучающегося.

#### Список использованной литературы

1. Федеральный государственный образовательный основной общего образования (5-9 кл.).2010<http://xn--80abucjiiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/938>
2. Борщева, В.В., Розанова, Е.В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 22-29.
3. Муравьёва, Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. Вестник Тюменского государственного университета, Серия Педагогика. Психология. 2011, № 9, С.136-143
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. - М.: Икар, 2009. // [http://professor.rosnou.ru/sites/default/files/dopfiles/azimov\\_e\\_g\\_shukin\\_a\\_n\\_novyuy\\_slovar\\_metodicheskikh\\_terminov\\_i.pdf](http://professor.rosnou.ru/sites/default/files/dopfiles/azimov_e_g_shukin_a_n_novyuy_slovar_metodicheskikh_terminov_i.pdf)
5. Рогова, Г.В., Верещагина, И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе - Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 224 с.
6. Сафонова, В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Сафонова В.В. - М., 1993. - 56 с.
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранному языку: базовый курс лекций. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
8. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: “Слово”, 2000. 624 с.
9. Шукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

**А.И. Михеева, С.Е. Тупикова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 372.881.111.1**

## **К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В современном мире задача развития, совершенствования, оптимизации методов обучения иностранным языкам является одной из актуальных проблем образования. В настоящее время преподавателям необходимо осуществлять не только подбор содержания, форм и методов обучения в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, но и с учетом половозрастных (гендерных) особенностей детей. Необходимость изучения гендерных особенностей обучения иностранному языку на начальном этапе возникает потому, что дети разного пола по-разному воспринимают учебный материал.

**Ключевые слова:** гендер, обучение иностранному(английскому) языку, младшие школьники, фактор пола, особенности.

The article focuses on gender aspects and its role in the process of English study. In particular, we investigate the importance of gender training in the teaching of foreign language and its role in the formation of communicative motivation in development of foreign language communicative competence. The need to study the features of gender in the process of teaching foreign language at an early stage arises because children of different genders have different perceptions of educational material.

**Key words:** gender, teaching of a foreign language, pupil, peculiarities.

Исследователи и педагоги-практики обращают особое внимание на младший школьный возраст, совпадающий с начальным этапом обучения. В рамках нашего исследования в сферу научных интересов попали младшие школьники, поскольку процесс обучения именно этой возрастной группы (6-9 лет) считается наиболее сложным.

Во – первых, мотивация и заинтересованность детей является очень сложной задачей для педагогов на данном этапе обучения. Учитель должен использовать такие методы и формы обучения, которые будут делать учебный процесс интереснее.

Во-вторых, на данном этапе обучения, у учеников наблюдается пониженное внимание. Внимание характеризуется различными качественными проявлениями или свойствами. Основными из них являются устойчивость, переключение, концентрация, распределение, объем. Объем внимания– это количество объектов, которые одновременно могут находиться в зоне внимания человека, в единицу времени. У младших школьников объем внимания не превышает 3-4 объектов, а у некоторых детей и того меньше. Маленький объем внимания не даёт ребёнку возможности концентрироваться на нескольких предметах, удерживать их в уме.

В – третьих, у младших школьников имеется потребность в дословном запоминании, что связано с недостаточным развитием речи. Учителя, родители должны поощрять смысловое запоминание и бороться с неосмысленным запоминанием.

В – четвертых, у детей младшего школьного возраста при умственной деятельности, связанной с длительными занятиями может возникать переутомление. Темп работы и школьных занятий становится замедленным, дети не проявляют интереса к занятиям, раздражительны, легко возбудимы, у



них увеличивается количество ошибок, внимание и сосредоточенность снижаются, уменьшается умственная работоспособность, у некоторых появляется плаксивость.

Таким образом, многие факторы оказывают влияние на систему обучения и воспитания. Одним из таких важнейших факторов является фактор пола.

Изучение лексикографических источников позволило уточнить понятие гендера. Так, Оксфордский толковый словарь по психологии даёт следующее определение *гендера*: «Гендер (от англ. gender – род, пол) – социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди дают определение «мужчина» и «женщина»» [1, с.98]. The Longman Dictionary of Contemporary English определяет гендер следующим образом: *gender is the fact of being male or female*[2].

Проблема дифференцированного обучения школьников играет важнейшую роль в образовании. Следует отметить, что для педагога очень важно вовлечение всех без исключения детей в активную мыслительную деятельность на уроке. В последние годы проблема гендерного подхода в образовании активно обсуждается такими отечественными учеными (психологами – педагогами), как В.Д. Еремеева., Т.П. Хризман, Н.Л. Пушкарева, Л.В. Штылева, М.Л. Сабунаева, Ю.Е. Гусева, И.С. Клещина.

На протяжении нескольких лет учеными проводились исследования с целью выявить различия мозга мужчины и женщины, в ходе которого они пришли к следующим выводам: мозг мужчины и женщины функционирует по-разному. Полученные результаты позволили сделать выводы, что мальчики и девочки используют разные полушария мозга, работая над одной и той же задачей. Мозг девочек реагирует на людей и лица, а мозг мальчиков - на форму и объекты. Мальчик в первую очередь изучает окружающую среду и объекты, а девочке более интересно изучать себя и свое окружение. У мальчиков доминирует качественный подход к изучению материала, они склонны к абстрактному мышлению, творчеству и самостоятельности. Наблюдается склонность к диалогу, дискуссии. Мальчики также отличаются высокой скоростью концентрации внимания в критических ситуациях. У девочек доминирует количественный подход к изучению учебного материала, им свойственна конкретность мышления. Они исполнительны и предусмотрительны, им присущи интуиция и умение анализировать. У девочек ниже скорость концентрации внимания. Соответственно, у мальчиков появляются способности к математическим знаниям, а у девочек - к овладению языковыми навыками. С подросткового возраста гендерные различия уже проявляются достаточно ярко [подробнее см. 2].

В связи с вышесказанным возникает вопрос, как же учителю реализовать гендерный подход в обучении иностранному языку? Обратимся к примерам.

Одной из гендерных особенностей является связь между полушариями головного мозга [подробнее см. 3]. Как указывает Бендас Т.В., у девочек на 30% больше соединений между левым и правым полушариями мозга, чем у

мальчиков. Этим объясняется их способность вести несколько не связанных друг с другом дел одновременно. К примеру, девочка может рисовать и улавливать сюжет сказки, которую в этот момент читает рядом воспитатель другим детям. Мальчик может делать только одно дело в определенный промежуток времени. Поэтому, в процессе деятельности (например, написания букв) девочке можно давать инструкции по ходу выполнения – она их услышит, а мальчику – поэтапно: слушание инструкции – выполнение, слушание инструкции – выполнение. В случае если мальчик допустил ошибку, необходимо остановить процесс написания букв, обратить его внимание на место ошибки, затем объяснить, как ее исправить и только после этого продолжить письмо.

Связь эмоций с другими функциями мозга также является гендерной особенностью. У девочки эмоции связаны с обширной областью обоих полушарий, поэтому женские эмоции могут функционировать одновременно с большим количеством других функций мозга (может одновременно испытывать эмоции и логически рассуждать). У мальчиков область эмоций располагается только в правом полушарии, что означает функционирование эмоций в отрыве от других функций мозга. Т.е. функционирование эмоций в паре с другими функциями менее вероятно. Например, испытывая эмоции, мальчик не может логически мыслить. При наказании педагогом за плохой поступок ребенок, как правило, эмоционально возбужден. Если в этот момент взрослый требует объяснить мотивы поступка, то девочка испытывая сильные эмоции, сможет аргументировать свою точку зрения, сможет доказать, что она невиновна и т.д. Мальчик же испытывая сильные эмоции, не сможет правильно объяснить поступок, пока не успокоится, поэтому педагоги часто приходят к выводу, что если он не может объяснить – значит, точно виноват. Если педагог действительно желает разобраться в причинах поведения ребенка, то в случае с мальчиком необходимо подождать, пока эмоции утихнут и уже тогда апеллировать к логике ребенка.

Также среди детей ученые выявили такие особенности, как восприятие и анализ поступающей информации: Дусказиева Ж.Г. выявила, что у девочек лучше развито боковое зрение, а у мальчиков – прямое, дальнее. Визуальное восприятие информации у девочек происходит по горизонтали, что позволяет лучше усваивать информацию из длинных строк, текст, распространенный по ширине, а у мальчиков – по вертикали, поэтому для них необходимо размещать информацию на доске не длинными строками во всю ее ширину, а делить это пространство как бы на несколько столбцов.

Девочка, как правило, с детства усваивает социальную установку: «я девочка, и мне позволительно быть слабой». В результате эта слабость имеет обратную сторону – многочисленные манипуляции окружающими. Девочек, по статистике, наказывают значительно меньше, чем мальчиков. Девочка реже выглядит в глазах педагога виновной. Следует научить девочку конструктивным способам разрешения конфликтов с использованием природной гибкости и вербальных умений.

Мальчики, в основном, усваивают социальную установку в виде

запрета на проявление слабости, чувства страха и других «неправильных» для мальчика чувств. В результате - подавление агрессии («нельзя ее обижать, она же девочка»), страхов («ты же мальчик, а мальчики не должны бояться, а должны защищать»), рост внутренней напряженности, тревожности, невыраженная обида (которая часто переходит в скрытую агрессию, аутоагрессию или психосоматику). Следует научить мальчика конструктивным способам выражения эмоций (спорт, «груша для битья», «стаканчик для крика» и т.д.), стимулировать к проговариванию чувств [подробнее см.4].

Далее в виде таблицы приведены особенности и отличия усвоения учебного материала на уроке английского языка девочками и мальчиками, выявленные в ходе анализа учебного процесса на базе образовательного центра «Дорога Знаний» г. Саратова. Возраст испытуемых – от 6 до 9 лет, количество обучающихся- 50 человек. (Таблица 1)

Таблица 1

<i>девочки</i>	<i>мальчики</i>
<i>доминирует количественный подход к изучению учебного материала</i>	<i>доминирует качественный подход к изучению учебного материала</i>
<i>конкретность мышления</i>	<i>абстрактность мышления</i>
<i>склонны к алгоритму, шаблону и к исполнительности</i>	<i>склонны к творчеству и самостоятельности</i>
<i>присущи интуиция и предусмотрительность, умение анализировать на эмоционально-чувственной основе</i>	<i>преобладает синтез, умение обобщать на рациональной основе</i>
<i>пристрастие к монологу и повествованию</i>	<i>наблюдается склонность к диалогу, дискуссии</i>
<i>ниже скорость концентрации внимания в критических ситуациях, но при этом высокие показатели избирательности и объема внимания</i>	<i>отличаются высокой скоростью концентрации внимания в критических ситуациях</i>
<i>большой объем кратковременной памяти</i>	<i>меньший объем кратковременной памяти</i>

Учитывая вышеперечисленные гендерные особенности усвоения учебного материала, следует организовывать образовательный процесс с опорой на следующие рекомендации.

**Для мальчиков:**

- визуальную информацию располагать столбиками;
- допустимы более абстрактные рассуждения;
- ведение мысли от общего к частному (метод дедукции);
- важно добиваться понимания учебного материала, особенно ценится логичность изложения. Обязательно делать обобщение и выводы в конце занятия;

- организация диалога, использование дискуссионных методов, исследовательских методов в ходе изучения нового материала в этих группах способствует его лучшему усвоению;
- организация работы в парах;
- обучаемые с маскулинным гендером более индивидуальны в учебно-познавательной деятельности, и им можно в большей степени доверять самооценку своей работы, так как они по природе своей более объективны.

#### **Для девочек:**

- визуальную информацию располагать в горизонтальном направлении;
- быстрее усваиваются, закрепляются конкретные письменные или устные примеры, вызывающие эмоциональный отклик;
- ведение мысли от частного к общему (метод индукции);
- способны к долгому изложению теоретического материала (стараются выучить и воспроизвести как можно больше);
- эффективно обсуждение в микрогруппах, т.к. способны работать продуктивно в коллективе;
- использование лекции – беседы, работа в режиме «вопрос-ответ»;
- использовать красочные наглядные материалы;
- трудности с самооценкой своей работы, поэтому для них полезен комментарий к ходу и результатам их учебно-познавательной деятельности со стороны преподавателя.

Мы понимаем, что в рамках школьного образования разделение на классы по гендерному признаку невозможно, тем не менее, считаем, что не следует разделять мальчиков и девочек на две подгруппы во время внешкольных дополнительных занятий, так как мы будем препятствовать естественному взаимообучению детей, формированию навыков кооперации, сотрудничества и развитию недостающих функций и у тех и у других.

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что для повышения эффективности образовательного процесса в смешанных группах необходимо:

- Использовать на занятии поочередно маскулинно-ориентированные и фемининно-ориентированные средства, методы, приемы обучения и воспитания.
- На одном и том же примере, в рамках одной и той же задачи активизировать оба полушария головного мозга.
- Периодически применять взаимообучение мальчиков и девочек, используя сильные стороны обучающей стороны.
- Научить мальчиков и девочек сотрудничеству, кооперации по типу взаимодополнения.

Вышеперечисленные примеры – это лишь малая часть гендерных особенностей и различий. Различий в организации психики мальчиков и девочек очень много, и учитывая их в образовательном процессе, мы переходим на новую ступень – гендерную педагогику, в основу которой заложен гендерный подход. Цель гендерной педагогики – учет биологически заложенных особенностей психики ребенка и коррекция воздействия

гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида.

Таким образом, гендерный подход в образовании – это совокупность методов, приемов, средств обучения и воспитания, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в образовательном учреждении комфортно, и справиться со всеми трудностями социализации, важной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки.

Изучив психолого-педагогическую литературу и проведя эксперимент на учащихся младшей школы в возрасте 6-9 лет, мы пришли к выводу, что в процессе обучения необходимо в большей степени учитывать половозрастные особенности учеников. Гендерный подход, в свою очередь, позволяет учитывать в педагогической деятельности индивидуальные особенности девочек и мальчиков, а также создавать оптимальные условия для проявления и развития их потенциальных возможностей.

#### *Список использованной литературы*

1. Ребер, А. Оксфордский толковый словарь по психологии. А – Oxford: Penguin Non-Classical, 2002. – 864 с
2. Longman dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com>, (дата обращения 03.02.2016г.)
3. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки - два разных мира. СПб.: «Гускарора», 2001. – 97 с.
4. Бендас Т.В. Гендерные исследования личности. Вопросы психологии. М., 2000.-№1.
5. Дусказиева, Ж.Г. Гендерный подход в образовании. Красноярск, 2009. С.15-2

**Р.З. Назарова, Г.А. Никитина**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 378.1**

### **CONDITIONS CONTRIBUTING TO EFFICIENCY IMPROVEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS WHEN TRAINING STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY**

## УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросу обеспечения высокой эффективности образовательного процесса при подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Рассматривая опыт подготовки студентов факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского к профессиональной педагогической деятельности, авторы акцентируют внимание на таких условиях качественного образования как совершенствование учебно-методической и научно-исследовательской работы, обеспечение межвузовского и международного сотрудничества, улучшение качества образовательных программ.

**Ключевые слова:** педагогические условия, компетенции, многоуровневая подготовка, инновационные технологии, академическая мобильность, автоматизированная система оценивания.

The article is devoted to the questions of providing high efficiency levels in the sphere of professional university training. Presenting the experience of improving quality of students' professional training at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov National Research State University the authors focus their attention on such components of quality education as improvement of methodological and research work, further development of interuniversity and international cooperation, as well as improvement of quality of educational programmes and curricula.

**Key words:** pedagogical conditions, competences, multilevel education, innovative teaching techniques, academic mobility, automated assessment system.

In dictionaries the term “conditions” is interpreted in different ways. The definition that is essential in the context of the present report connects conditions and the rules of a particular activity, on the one hand, and the circumstances in which the activity is carried out. It is obvious that particular conditions can influence not only the static characteristics of any object under the study, but also the results of its development. It is important to state that saying “the object under the study” we may mean not only concrete things, but also systems and processes. This work considers the educational process and those pedagogical conditions that can influence its efficiency level.

In many scientific works dealing with the problem of pedagogical conditions or principles providing high efficiency of educational systems it is said that there are, at least, two large groups of them, including those, which predetermine the personal development of learners (inner components of an educational system) and external elements that guarantee effective functioning of education as a system [Ипполитова 2012], [Володин 2014]. Thus, we can name such pedagogical conditions as content of education (instruction, training), forms and methods of teaching and personal development, organizational conditions (equipment, aids, buildings, libraries, etc.), monitoring techniques, controlling and assessment procedures, democratic style of teacher-student interaction, individual approach and well-organized students' individual and autonomous learning.

However, these elements can be of any real value only if they correspond to modern tendencies in education and to the requirements of the day. To achieve

this, it is advisable that the educational system or institution search for the most effective ways of solving the urgent problems establishing professional contacts with other similar systems and institutions. Only cooperation can expedite the process in the epoch of high-speed development of technology and society.

In respect of university professional training it is also necessary to add one more important factor that influences the level of its productivity. We mean research in which both university teachers and students are engaged. It is obvious that this component makes the higher educational system different from other professional schools of a lower level. It helps to foster learners' cognitive abilities and to develop their skills in applying undated scientific results in professional work.

Generalizing all of the above mentioned ideas, we can single out three groups of pedagogical conditions that help to improve the results of the educational process:

- 1) instructional methods, training techniques and methodological work;
- 2) cooperation with other educational systems;
- 3) research work development.

Actually, it was after accession of Russia to Bologna Process in 2003 that higher educational institutions felt an urgent need to ensure the quality of students' professional training alongside with integration into the world educational environment: Bologna Process promotes openness of an education system making the activity of universities transparent. So universities will have to meet the European criteria of quality of education and that, in itself, is a big problem for many Russian higher educational institutions as well [Перегудова 2014]. It should be pointed out that to the number of aspects of educational activity, which have considerable impact on the quality of education, researchers in this field refer quality of students' training. The latter, in its turn, cannot be provided without due level of professorial qualification of the teaching staff, good educational programmes, and proper equipment [Савочкина 2012]. For this reason great attention at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics (the Department) is paid to all of the above-mentioned aspects of students' training.

### **Teaching and methodological work aimed at improving students' training**

Integration of Russian education into the world system caused a number of essential changes in the structure of university education. First of all, there has been a transition to the multilevel training of qualified specialists and scholars. Introduction of a bachelor's and master's degree along with postgraduate study as levels of the Russian higher educational system brought about the necessity to develop educational programmes conforming to the requirements of modern employers. Moreover, when developing curricula according to the above-mentioned global vectors in the improvement of the educational system, university teachers should obviously be oriented at the formation of universal and professional competences corresponding to the world tendencies. Here we mean Common European Framework of Reference for Languages. Considering

professional interaction of foreign language teachers one can state that this system is aimed at overcoming the barriers which result from application of various approaches to the process of language teaching in different countries, as well as from differences in mentality and cultural outlooks.

According to this approach the key competence is not just a multilingual one, which means mere acquisition of one or several foreign languages, but plurilingualism [Common European Framework of Reference for Languages]. The latter means not only the knowledge of several languages by people of a given society, but the use of languages in the context of the speaker's own culture and other cultures. Two languages, the native and the foreign, as well as two cultures do not co-exist in an individual as two separate phenomena, but interact, interrelate and complement each other, thus building up cross-cultural communicative competence. So, students' professional training is provided at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics in accordance with this approach.

In the 2015, the first bachelors in the programme "Pedagogical Education", profile – "Foreign Language" graduated. It should be noted that the Department considers introduction of innovative technologies and principles into the educational milieu as the key priorities in its activity. However, innovative activity as an end in itself cannot serve an indicator of the quality of students' training. Usage of new technologies, as it is believed, has to be conditioned by the requirements of employers to university graduates. We believe that techniques of managing and guidance of students' independent work, the idea of providing continuous teaching practice for our students, and also close interrelation of students' educational, professional and research activity belong to such approach. So, it is possible to name a number of techniques and methods applied at the Department that suit the above-given description:

- use of multimedia system during an interactive lecture, given in the form of a discussion, conference or any other lecture forms that meet the requirements of educational standards and of the time;

- combination of variable modes of learning interaction in the format "teacher - student", "student - student", "small groups of students", which promote development of students' ability to conduct individual and team search work within individual and collective projects;

- participation of students in webinars and Internet conferences with research papers which they autonomously prepare during their practical training sessions, having tried to present their reports and presentations at a preparatory stage in the form of a simulation conference and conference proceedings;

- application of an integrative form of the Linguodidactic Practice which is arranged as students' guided independent work (based on the specially developed Practice site on the Google platform and with the use of the Google-disk service for the students to generate their electronic didactic portfolios) and following practical approbation of the gained theoretical knowledge and materials during subsequent Teaching Practice at schools;

- effective use of information resources for the purpose of organizing conferences with face-to-face and virtual participation, student online forums on



the basis of the Department, and also in order to provide teaching materials for students' autonomous work, including publication of electronic study guides and manuals.

In 2014 the Department of Foreign Languages and Linguistics developed an educational programme to train Masters in the professional field "Pedagogical Education", profile - "Foreign Languages in the Context of Modern Cultures". The purpose of this programme is defined as training of the graduate capable to work in education (in educational institutions of different types, including universities), in the socio-cultural sphere and in the sphere of cross-cultural interaction. The programme is supposed to educate socially mobile, purposeful, organized, hardworking, responsible experts with their own social outlook. They should be tolerant, ready to continue research work and to get involved into innovative projects. All that is possible when we give them an opportunity to get their universal, cultural, professional and linguistic competences developed within the course of study.

It is obvious that such objectives and the teaching content, adequate to them, are determined by the current state of Russian and world social and cultural environment. Process of integration into various spheres of the world educational, economic, political and cultural life can show itself, among other spheres, in language and cultural globalization. This process brings out the importance and priority character of training the teacher of a foreign language who is the representative of the native culture, on the one hand, but is also capable to treat manifestations of other cultures with empathy. These goals are connected with such directions of national policy as development of the dialogue between different nationalities, preservation and development of mother-tongues.

Moreover, competitiveness of graduates of the programme, which is aimed at training specialists in the field of cross-cultural competence, is determined by the tasks set in the Programme of Social and Economic Development of the Saratov Region. One of such tasks is a necessity to involve the region into international economic relations, which demands formation of an appropriate scientific and educational personnel potential.

Furthermore, the described educational course is believed to guarantee its graduates competitive advantages in the labor market not only in the Saratov region, but also in the central regions of Russia. Among the quality characteristics of this programme are:

- practical orientation and an activity-based structure of the educational process,
- autonomous work syllabus developed for each discipline and practice,
- interactive nature of teacher-student and student-student communication based on the use of traditional and innovative technologies and teaching methods directed on the development of professional skills;
- compliance of the content and methodological provision of subjects and practical trainings to the urgent task of developing information culture of the graduates, who should be ready to apply various ways of obtaining information in order to solve problems in their professional and research activity;

- creation of conditions necessary to train specialists capable of adapting to the constantly changing environment; having high general and professional culture; capable to make a contribution to intellectual, social, economic and cultural development of the modern society taking into account various regional, national and universal socio-cultural conditions.

One more aspect, which is especially important for guaranteeing the quality of education, is adequate assessment of the development level of students' competences. This problem is being solved due to the conception of a "competence passport" developed at Saratov State University. Besides, the unified information space created by the University gives the teachers of the Department an opportunity to improve the process of monitoring the quality of students' knowledge and skills. Thus, the Ipsilon platform developed by the programmers of the University enables teachers to post there automated tests, to assess and rate the learning activity of students. This platform allows the Faculty staff to introduce and develop the combined system "classroom + remote education" when teaching a foreign language.

### **Interuniversity and international cooperation as a condition ensuring quality of education**

One of possible ways of improving quality of the educational process is development of academic exchange programmes available today, including the exchange of information on the effective organization of training in higher educational institutions. The exchange of experience both between teachers and between students of Russian and foreign universities can be provided in several directions:

- within programs of probation trainings and academic interchange;
- on condition of involvement of European and American specialists into the process of teaching students a foreign languages.

Academic mobility is considered as one of the most important conditions under which the right of an individual for quality education is realized. Probations and interchange programmes belong to the integral elements of this phenomenon [Перегудова 2014].

Thus, in 2014 fifteen teachers of the Department were on probations in Germany, Switzerland, Mongolia, Bulgaria, Moscow State Law University named after O. E. Kutafin, in the Training center in Pushkin-city. In the course of these professional development sessions vectors of global educational development were considered. As a result, the Chairs of the Department got an opportunity to establish new international contacts which should enable teachers to enhance educational and methodological interaction with foreign partners. Besides, studying the experience of Russian and foreign colleagues we can consider the problems arising in education with more detail and find new ways to solve them.

Participation of students in interchange and probation programmes is no less effective. For example, participation of the students of the Department of Foreign Languages and Linguodidactics in the so-called "Pedagogical Trip" project allowed them to visit a number of the leading educational institutions of Moscow

together with other members of the SSU delegation, to get acquainted with characteristic features of the educational process organization and management, to learn about innovative pedagogical technologies, modern techniques in the sphere of foreign language teaching.

One more project of the University - "Academic Mobility of Students" - made the probation training of students of the Department at the Vologda State University, at the Department of foreign languages, culture and arts possible.

Besides, students of the Department who are learning German and are actively engaged in research activity, win scholarships (grants) of the German service of academic exchanges (DAAD) and go on probations to higher educational institutions of Germany. Besides, the German Language and Teaching Methods Chair has among the members of its teaching staff DAAD lecturers who actively participate in developing students' practical communication skills in German through various culturological seminars.

The English Language and Teaching Methods Chair also has experts – native speakers of English who not only apply modern foreign language teaching techniques, but constantly involve students into remote communicative webinars with native speakers (students and university professors) on the basis of up-to-date software and Internet technologies. For example, during the course of practical language classes and courses connected with traditions and customs of the English-speaking countries, they arrange Skype video conferences. Such experience allows students to learn features of the "live" language of professional and interpersonal communication, overcome interlingual and cross-cultural barriers.

In general, the number of external partners of the Chairs of the Department is rather great. Here it is necessary to mention the Center of the German culture in Saratov, the International Union of the German Culture (IUGC), Goethe Institute (Germany), Duisburg-Essen University, University of Erfurt-city (Germany), Mongolian National University, Missouri University (Colombia, the USA), George Mason University (Fairfax, Virginia, the USA) and a number of Russian higher educational institutions and educational centers.

### **Development of research work**

The task of improving the main forms of scientific research management and also the necessity to activate scientific potential of the Department staff within Saratov National Research State University predetermined high efficiency level of the teachers' research activity. Furthermore, introduction of the teacher rating system also promoted stimulation of the scientific work. So many of the faculty teachers participated in conferences of different ranks and entered into the organizing committees of a number of conferences. The Chairs of the Department regularly arrange conferences and seminars of all levels, including international, some of them being specially conducted for students' participation.

Interdisciplinary nature of scientific researches and also development of interaction with other faculties and the University institutes allows teachers of our Department not only to represent the results of their researches, but also to exchange opinions on a number of urgent problems solved by higher education.

Besides, development of approaches to the management of undergraduates' and post-graduate students' research activity is of no less significance. Thus, every year within the programme called "UNIVERIYA" (according to its clause "Support of Scientific Activity of Undergraduates, Post-graduate Students and Students' Societies of the Saratov State National Research University") several students and post-graduate students are able to go on scientific trips to the largest educational institutions of Russia in Moscow and other cities: Lomonosov Moscow State University, Russian State Library, Autonomous Non-profit Organization of Assistance to the Development of Modern Russian Science Publishing House "Scientific Review" and others.

### **Conclusion**

Summing up, we should note that, despite difficulties and contradictions which arose in the Russian system of higher education in connection with transition to multilevel system of training and the process of integration into the world system, it is necessary, in our opinion, to continue searching for optimum ways of ensuring quality of professional training of future experts. In particular, training specialists in the sphere of foreign language teaching should be based on the application of innovative technologies, the use of which is conditioned by the requirements of employers. Besides, orientation at the development of professional competences conforming to the European and Russian educational standards can introduce positive high-quality transformations to the system of traditional teaching approaches and guarantee efficiency improvement of the educational process.

### **References**

1. *Ипполитова, Н.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова // *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8-14.
2. *Володин, А. А.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А. А. Володин, Н. Г. Бондаренко // *Известия ТулГУ. Гуманитарные науки*. 2014. № 2. С.143-152.
3. *Перегудова, Ю.М.* Проблемы развития российского высшего образования в условиях Болонского процесса / Ю.М. Перегудова // *Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы*. Сб.науч.статей. Выпуск первый.- Москва: ИОО МОН РФ, 2004. 186 с. С. 128-132.
4. *Савочкина, Т.С.* Актуальные проблемы управления качеством в высшем профессиональном образовании / Т. С. Савочкина. // *Вестник Академии права и управления*. 2012. № 28. С. 180–182.
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource] URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (reference date - 10.03.2015).

**А.В. Небайкина**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г.Чернышевского*

**УДК: 811.112.2:373.015.3**

## ПСИХОЛОГО – МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме внедрения в учебный процесс психолого – методической поддержки студентов при усвоении учебного материала. Усложняющиеся практико-ориентированные задачи рассматриваются в качестве основы при подготовке студентов к педагогической деятельности, что позволяет повысить их мотивацию. В статье обосновывается тезис о том, что закрепление положительных психологических установок способствует формированию и развитию профессионально важных личностных качеств и психолого-методическому обеспечению формирования и развития готовности студентов к будущей педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** обеспечение, педагогическая деятельность, психологическая установка, потенциал, развитие, этап подготовки.

The article deals with the implementation of psychological and methodical support of students into the teaching process during educational material mastering. Complex practical tasks are given as the basis in the process of future teachers training, which helps to enhance students' motivation. It is substantiated that the appointing of positive mental set helps to form and develop professionally important personal qualities. It also guarantees forming and developing students' readiness for future teaching activity.

**Key words:** support, teaching, mental set, potential, development, definition phase.

Важным условием развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов факультета иностранных языков и лингводидактики является психолого-методическое обеспечение подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности, которое может заключаться в выполнении взаимосвязанных не только обучающих, но и развивающих заданий.

В разработанный комплекс мы включили поэтапно усложняющие задания, предполагающие усвоение, закрепление, творческое применение программного языкового материала. Содержание и форма заданий постепенно усложняются, что позволяет модифицировать и совершенствовать уже имеющиеся знания, развивать воображение, обучать приемам профессионального мышления и готовить студентов к будущей профессиональной деятельности.

На начальном этапе обучения целесообразно использовать обучающие задания. Выполнение этих заданий обеспечивает мотивацию к овладению иностранным языком. Принятие психологической установки «У тебя получится!» делает возможным максимальное овладение опорными знаниями и умениями учебного сотрудничества.

Развивающие задания направлены на формирование готовности к будущей профессиональной деятельности в качестве учителя иностранного языка. Отработка навыков и умений, обучение механизмам и процедурам, на которых базируется профессиональная деятельность, все вносит вклад в формирование психологической установки «У меня получится!» Формы и содержание заданий делают возможным развитие иноязычной и

профессиональных компетенций студентов. Данный этап предполагает не только объяснение преподавателя, но и самостоятельное выполнение учебного материала. Таким образом, происходит овладение приемами самостоятельной работы, что подготавливает обучающихся к возможности выполнения заданий на творческом уровне.

Цель следующего этапа – формирование способности к творческому осуществлению будущей педагогической деятельности, к самостоятельному решению практических заданий, связанных с профессией учителя иностранного языка, что помогает усвоить психологическую установку «У меня получается!»

Разработанный комплекс учебно-познавательных заданий был применен нами на занятиях по практике устной и письменной речи, в основе которого находится соотношение как творческого и эмоционального, так и познавательного и рационального в процессе обучения иностранному языку.

На начальном этапе обучения выполнялись задания, направленные на ориентацию студентов в оригинальном тексте монологического или диалогического характера. Фонетические и лексико-грамматические явления отрабатываются в тематически подобранных ситуациях. Эффективность выполнения связана с необходимостью смены партнеров общения. Учебный материал поступает в форме монолога и предъявляется затем студентами на основе предлагаемых опорных образцов. Повторение языкового материала в разнообразных ситуациях общения способствует пониманию языковых явлений и подготавливает студента к самостоятельному овладению закономерностями иностранного языка для выполнения усложненных заданий, на основе рефлексии работы над новым материалом.

Игровые методы обучения позволяют закреплять, а в дальнейшем анализировать языковой материал, после отработки лексики и грамматики в процессе выполнения основных заданий, направленных на общение участников учебного процесса. Языковые ролевые игры способствуют мотивации на усвоение языковых явлений. Необходимо обратить внимание, что ряд языковых игр предполагает использование не только зрительных опор, но и раздаточного материала. Это позволяет студентам самостоятельно понимать незнакомые языковые явления. Многие игры носят соревновательный характер, который предполагает быстрый поиск правильного решения и его последующий анализ. Подготовленные преподавателем вопросы подводят студентов к самостоятельному выведению алгоритмов действия.

Использование «готовых» игр (лото, домино и т.д.) целесообразнее наполнить нужным языковым материалом. В игре «Домино» можно тренировать окончания глаголов в различных временных формах, словообразование, составлять семьи слов по теме и т.д.

Включение в учебный процесс закрепляющих заданий позволяет совершенствовать языковые навыки студентов.

Языковые задания следующего уровня, к которым можно отнести: распределение и группировка глаголов, существительных, прилагательных и

т.д.; расшифровка (фонетическая и грамматическая) кратких сообщений; игры типа «снежного кома» на парадигмы глаголов и существительных, на составление лексических групп по темам курса; составление связного рассказа на основе предъявленных фраз или слов; восстановление пропущенных частей предложения в связном рассказе.

Процесс выполнения заданий, предполагающих решение определенной проблемы в ходе коммуникации, исключает возможность использования готовых моделей выполнения заданий подобного рода. Дописать отсутствующую часть связанного текста, заполнить пробелы текста, закончить диалог, проанализировать прочитанный текст, дать характеристику главным персонажам истории т.д., все это способствует дальнейшему совершенствованию языковой компетенции.

Творческое применение программного языкового материала возможно при написании изложения с элементами рассуждения, эссе; сочинения по картинкам; отзыва на прочитанные книги; литературный перевод стихов и прозы; развернутых планов к заключительным занятиям по пройденной теме. Групповые викторины, инсценировки, дискуссии, творческие проекты, круглые столы, пресс-конференции, а также изготовление коллажей, работа над презентациями и т.д. расширяют возможности развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов факультета иностранных языков и лингводидактики.

В соответствии с задачами каждого этапа обучения менялись стратегии организации учебной деятельности и сотрудничества в студенческой группе. Увеличение предлагаемых проблемных заданий повышало уровень творческого подхода в принятии решений. Роль преподавателя в учебном процессе изменилась. Преподаватель от непосредственного контроля перешел к опосредованному перспективному управлению учебным процессом [Маслыко 1991: 6].

Выстраивая тенденцию постепенного изменения психологических новообразований в личности студента, мы пришли к выводу, что поэтапное построение учебной деятельности делает возможным, начиная с подготовительного этапа, формировать и в дальнейшем развивать готовность студентов к будущей педагогической деятельности, профессионально важные личностные качества студентов, такие как целеустремленность, инициативность, самостоятельность при достижении профессионально значимых целей.

В связи с этим представляется необходимым разделить процесс обучения будущих учителей иностранного языка на этапы.

Задача мотивационного этапа состоит в формировании готовности к педагогической деятельности, формировании и принятии психологической установки «У тебя получится!» На этапе мотивации осуществляется формирование основ учебной деятельности и профессиональных качеств, ценностно-нравственных установок.

Кроме того, сформированные мотивы достижения успеха определяют эффективность будущей профессиональной деятельности, выявляя волевые качества личности и актуализируя ее стремление к самоанализу.

На этапе мотивации формируется общая готовность студентов на приобретение опыта самообразования и самовоспитание, этому способствует устранение психологических барьеров, «боязни ошибок» при выражении своей позиции [Бельтюкова 1990]. Применение на занятиях инновационных форм обучения мотивирует студентов на повышение их внутреннего потенциала («У тебя получится!») Установление отношений сотрудничества через адресную помощь, педагогическую поддержку является эффективным средством достижения поставленных целей.

На содержательно-операционном этапе при использовании инновационных форм обучения нужно обращать внимания, что задания должны соответствовать содержанию обучения и быть направлены на формирование и развитие мотивов успеха. Формирование и развитие профессионально важных личностных качеств меняет направленность познавательных интересов. Знание основ учебной рефлексии позволяет уделять больше внимания содержанию учебного материала.

Овладение студентами основами профессиональной деятельности на организационно-содержательном этапе формирования их готовности к педагогической деятельности способствует закреплению психологической установки «У меня получится!» На данном этапе происходит накопление и пополнение базовых предметных знаний, обучение студентов опыту решения педагогических задач, развитие способности самооценки и при необходимости самокоррекции своей деятельности [Клименко 2009].

Необходимый запас знаний усваивается студентами не в ходе повторения заданных образцов, а в ходе решения проблемных ситуаций. Система творческих заданий расширяет возможности применения на практике полученных знаний и умений. На ряду с этим студенты усваивают механизмы и приемы будущей профессиональной деятельности.

На содержательно-операционном этапе преподаватель организует процесс подготовки таким образом, чтобы студенты систематически выполняли более сложные учебные задания, имели право выбора между развивающими и закрепляющими заданиями, что дает возможность выявить степень готовности студента к самостоятельной работе. Развивая знания основ межкультурной коммуникации преподаватель обеспечивает атмосферу доверия и потребность студентов в самосовершенствовании.

На оценочно-результативном этапе организации учебного процесса происходит накопление и применение на практике опыта педагогической деятельности, закрепление установки «У меня получается!» Студент имеет сформированные мотивы достижения успеха, умеет творчески комбинировать приобретенные способы деятельности в профессиональной среде, нацелен на самостоятельное принятие решений, профессиональные умения может использовать с элементами творчества. Будущий учитель иностранного языка умеет корректировать свою учебную и



профессиональную деятельность и имеет навыки социального партнерства, что важно для установления отношений сотрудничества всех субъектов образовательного и воспитательного процесса в школе [Елисеева 2013: 59].

В ходе проведенной работы были доказаны положительный потенциал применения на практике комплекса заданий усвоения учебного материала. Закрепление психологических установок способствовало в свою очередь формированию и развитию профессионально важных личностных качеств и психолого-методическому обеспечению формирования и развития готовности студентов к будущей педагогической деятельности.

#### *Список использованной литературы*

1. Маслыко, Е.А. Коммуникативный системно-деятельностный подход как методическая основа интенсивного обучения иноязычному общению // Интенсивные методы обучения иностранным языкам. – Минск: Изд-во МРИ, 1991. – С. 6 – 7.
2. Активные методы обучения в преподавании иностранного языка: Пособие для преподавателей иностранных языков вузов. / Под ред. Н.П. Бельтюковой; Томский гос. ун-т им. В.В. Куйбышева. – Томск, 1990. – 158 с.
3. Клименко, Г.А. Формирование готовности студентов педагогического вуза к профессиональному самосовершенствованию: дис. канд. пед. наук. – Пенза, 2009. – 201с.
4. Елисеева, Е.А. Социальное партнерство как составляющая профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей //Среднее профессиональное образование.–М.: Изд-во Редакция журнала "Среднее профессиональное образование", 2013. – № 1. – С. 59-60

**О.В. Павлова, С.В. Филипченко**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г.Чернышевского*

**УДК: 378.016.811.111**

### **ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

Перед представителями ряда профессий, имеющих особую значимость перед обществом, довольно часто возникают вопросы, которые невозможно решить, опираясь исключительно на профессиональные знания. Возникает необходимость согласовывать профессиональное решение с общечеловеческими моральными принципами. Авторы рассматривают метод “кейсов” как вид ситуационного обучения на занятиях иностранного языка. Кейс-метод помогает студентам научиться командной работе, выработать стиль делового общения, побуждает к творческому мышлению, решать производственно-управленческие задачи в условиях, приближенных к реальным.

**Ключевые слова:** профессионально-этическая культура студента, ценности, “кейс”- метод, ситуационное обучение.

Professionals whose occupations have social significance often have problems which cannot be solved relying on professional knowledge. Professional solutions should be coordinated with universal moral principles. The authors consider case studies as a type of situational learning in

the foreign language course. Case studies help students learn teamwork, develop a style of business communication, stimulates creative thinking, solve production and management problems in conditions close to real ones.

**Key words:** professional-ethic culture of students, values, case study, situational learning.

Современная личностно-ориентированная парадигма высшего профессионального образования ставит задачу профессионального становления личности. Личностно-ориентированное образование предполагает творческую активность обучающегося в освоении знаний, где результатом образовательного процесса являются не только сформированные инструментальные знания, умения и навыки, но и личностные профессионально-этические качества будущего специалиста.

По мнению В.Франкла, профессия только тогда приобретает особый статус и значимость, когда человек вносит в неё что-то как личность. [Франкл 1990: 233] Поэтому, рассматривая профессионально-этическую культуру, нужно в первую очередь говорить о культуре личности в профессии. Важнейшими компонентами культуры личности являются общая культура, включающая образованность, развитый интеллект, тип мировоззрения, доминирование нравственных норм и принципов, деятельность на основе правовых и нравственных норм и др.; а также профессиональная культура, определяемая не только как система усвоенных специальных знаний, сформированных умений и навыков, но также как система ценностных ориентаций и умений и навыков “свободной и самостоятельной творческой трудовой деятельности по специальности” [Каверин 2001: 208].

Применяя культурологический подход в изучении проблемы формирования профессионально-этической культуры студентов вуза, ряд исследователей утверждают, что становление профессионализма возможно лишь в том случае, когда специальные предметные знания будут соотношены с культурными ценностями и станут частью мировоззрения. Таким образом, выстраивается логическая цепочка: знания - ценности – мировоззрение [Короткова, Черняева 2014: 44].

Профессия от латинского “professio” - публичное заявление о своём занятии, звании. Профессия даёт человеку возможность личностной самореализации и средства к существованию. По определению А.К.Марковой, профессия - это социально ценная для общества область приложения физических и духовных сил человека. Профессия, также отмечает автор, ограничена, вследствие разделения труда [Маркова 1996]. Э.Ф.Зеер говорит о профессии как об исторически возникших формах трудовой деятельности, для которых он должен обладать знаниями и умениями, а также иметь специальные способности [Зеер 2009: 11]. Профессия является способом выражения человеческой сущности и средством удовлетворения его культурных и материальных потребностей. Деятельность только тогда можно называть “профессиональной”, пишет автор, когда она соответствует ряду требований:

- включает интеллектуальные операции;
- основывается на научных знаниях и системе обучения (самообучения);
- используется в социальных целях и направлена на общественное развитие;
- предполагает высокую степень автономии;
- обеспечивает высокую степень ответственности за свои профессиональные действия [Калицкий 2006: 642].

О.В. Крыштановская считает, что ядром профессиональной культуры является этика труда. Этика труда, представляя собой совокупность моральных норм, ценностей, выступает в роли регулятора профессионального поведения [Крыштановская 1989: 18].

Профессионально-этическая культура специалиста, беря своё начало в культуре личности, предполагает свободное профессиональное творчество, которое многими исследователями понимается как “добровольное принятие бремени ответственности [Бакштановский, Согомонов 2005: 206] и творении, “вращивании” самого себя как обязательного условия нравственной деятельности. Эвристический характер профессионально-этической культуры заключается в том, что перед человеком ставится задача творческого поиска нравственного решения той или иной профессиональной ситуации. Перед представителями ряда профессий, имеющих особую значимость перед обществом, довольно часто возникают вопросы, которые невозможно решить, опираясь исключительно на профессиональные знания. Возникает необходимость согласовывать профессиональное решение с общечеловеческими моральными принципами. И.П. Кошечая, А.А. Канке пишут, что необходимым качеством специалиста является умение предвидеть нравственные последствия своих решений. Более того, решений, не имеющих нравственных последствий, просто не существует. Можно лишь говорить о более или менее глубокой степени этих последствий [Кошечая, Канке 2012: 19].

Профессионально-этическая культура студента - это уровень развития и творческой реализации личностных качеств студента - будущего специалиста в рамках усвоенных им знаний, умений, навыков, включающие также такие важные характеристики, как глубокое осознание общественной значимости выбранной профессии, усвоение профессиональных моральных норм и ценностей и гармоничное соотнесение их с общечеловеческими, готовность к профессиональной деятельности и деловому взаимодействию и общению.

Деятельность, характеризующаяся этической направленностью, по мнению В.А. Канке, наполнена ценностным осмыслением и ответственными поступками. Этот процесс поступательный, состоит из циклов, имеющих устойчивую структуру и последовательность: 1) ситуативно-исходное состояние; 2) целеполагание; 3) поступок; 4) результат поступка; 5) оценка результата поступка; 6) корректировка ценностей; 6) выход на новый этап этического действия. [Канке 2003: 54]

“Оценка - количественная мера поступка или вызванного им состояния, полученная в результате их ценностной интерпретации”[Канке 2003: 33 ]. Для моральной оценки мы используем не только числовые переменные, но и лингвистические: “правильно”, “неправильно”, “справедливо”, “несправедливо”, “благоразумно”, “аморально” и т.п.

Организация учебного процесса, а также содержание учебного материала на занятиях по иностранному языку играют важную роль в формировании профессионально-этической культуры студентов. Большой образовательный потенциал имеет кейс-метод, т.к. он соединяет теорию с практикой, обучение с реальностью, которая отличается уникальностью и непредсказуемостью.

С.М. Гузеикова, С.К. Хачак, Н.А. Зинкевич, Т.В. Леднева предлагают метод “кейсов” как вид ситуационного обучения на занятиях иностранного языка. Ситуационное обучение - “методика включения в учебный процесс глубокого и детального исследования реальной или имитированной ситуации, выполняемого для того, чтобы выявить её частные и/или общие характерные свойства” [Вишнякова 1999]. Авторы отмечают, что применение кейс-метода помогает решать двойную задачу: формирование коммуникативной компетенции и профессиональных качеств студентов - будущих специалистов [Гузеикова, Хачак 2013]. “Кейс” - описание конкретной ситуации, в которой выявляется проблема и задача для её решения. Б.З. Зельдович отмечает, что кейс не несёт в себе оценочных суждений, отражающих мнение автора. Самое важное, что каждый студент сам ищет своё решение проблемы, сам даёт оценку. При ситуационном обучении нельзя говорить о “правильности” или “неправильности” решения [Зельдович 2008: 14,15]. Каждое решение - отражение уникальности мировоззрения того или иного студента.

Необходимо сказать, что профессионально-этическая направленность кейса должна выражаться в обсуждении конкретной производственной ситуации, где ставится задача этического решения проблемы. Кейс также должен отвечать таким критериям как: актуальность, возможность вариативного решения, соответствовать уровню владения студентами иностранным языком и теме изучаемого материала по профильным дисциплинам. По мнению Н.А. Зинкевич, Т.В. Ледневой, т.к. преподаватель иностранного языка не является экспертом в специальных предметах студентов, желательно сотрудничество и консультация с преподавателем профильных дисциплин при написании кейса. [Зинкевич, Леднева 2015: 341]

Кейс-метод имеет чёткий план работы, включающий такие этапы как:

1)подготовительный: объясняется суть метода и порядок работы над кейсом;

2)ознакомительный: описание ситуации, выявление проблемы (5-7 мин.);

3)аналитический: обсуждение кейса и принятие решений в группах не более 7 человек (30-40 мин.); на данном этапе студенты должны следовать следующему алгоритму: выявление признаков проблемы - постановка

проблемы и её ясная, краткая формулировка - предложение различных способов действия - выработка альтернатив и их обоснование - анализ положительных и отрицательных сторон предложенных решений - оценка реальности воплощения.

4)итоговый: включает презентацию решения кейса (выступает “спикер” 10-15 мин.), подведение итогов преподавателем (10-15 мин.), общая дискуссия, где каждый студент может высказаться, голосование “Чье решение было наиболее удачным?”

Несколько альтернативных решений даёт возможность выбора наиболее оптимального варианта. Авторы отмечают, что принятие решение может быть не только командным, но и индивидуальным, где каждый студент представляет своё личное видение и решение ситуации.

Содержание кейса и стиль его подачи должен быть интересным, увлекательным, вызывать у студента желание найти решение. Кейс, по словам Б.З.Зельдовича, даёт знания о действиях. “Очень многие знают, что делать, но совсем немногие делают то, что знают” [Зельдович 2008: 15]. Кейс не должен быть простым. Решение проблемы, да и сама проблема в настоящей жизни, как правило, не лежат на поверхности. Спрогнозировать проблему и её последствия - задача для будущего профессионала. При презентации выбранного решения необходима тщательная его аргументация - только тогда оно будет выглядеть убедительным.

Кейс-метод помогает студентам научиться командной работе, выработать стиль делового общения, решать производственно-управленческие задачи в условиях, приближенных к реальным. Неудача - это не ошибочное решение, а отсутствие какого-либо решения, когда студент безынициативен. [Зельдович 2008: 27] Творческий подход в решении конкретной ситуации формирует также творческое мышление - способность видеть вещи в новом, нестандартном ракурсе. Креативность (творческий подход) является противоположностью шаблонному мышлению [Сорокопуд 2011: 441].

В заключении, хотелось бы добавить, что такие понятия как “справедливость”, “долг”, “ответственность” будут играть определяющую роль в обсуждении кейса профессионально-этической направленности, что должно привести студентов к необходимости поиска нравственно оправданного решения.

#### *Список использованной литературы*

- 1.Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368с.
- 2.Каверин Б.И. Культурология: Учебное пособие / Под ред. К.ф.н. Проф. В.В.Дибижева. - М.: Юриспруденция, 2001. - 224с.
- 3.Короткова Г.В., Черняева Т.Н. Формирование профессионально-культурной компетенции в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования. / Г.В.Короткова, Т.Н.Черняева. - Саратов: Изд-во Саратов. Ун-та, 2014. - 212с.

4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/professiya-podhody-k-klassifikacii-professii-modul-professii.html>.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2009. - 240с.  
Психолого-педагогический словарь / сост. Рапацевич Е.С. - Минск: Современное слово, 2006. - 928с.
6. Крыштановская О.В. Инженеры: Становление и развитие профессиональной группы / О.В.Крыштановская. М.; Наука, 1989. - 144с.
7. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок / Монография / Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005. - 378с.
8. Кошечкина И.П., Канке А.А. Профессиональная этика и психология делового общения: учебное пособие. - М.: ИД "ФОРУМ": ИНФРА-М, 2012. - 304с.
9. Канке В.А. Этика ответственности. Теория морали будущего. - М.: Логос, 2003.- 352с.
10. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. - М.: НМЦ СПО, 1999. [URL]: [http://professional\\_education.academic.ru/2481/СРЕДСТВА\\_ОБУЧЕНИЯ](http://professional_education.academic.ru/2481/СРЕДСТВА_ОБУЧЕНИЯ)
11. Гузейкова С.М., Хачак С.К. Инновационные подходы в методике преподавания иностранных языков / Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. №2. (117) [URL]: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoye-podhody-v-metodike-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov>
12. Зельдович Б.З. Ситуационное обучение управленческим дисциплинам: учебное пособие. - М.: Экзамен, 2008. - 542с., [2]с.
13. Зинкевич Н.А., Леднева Т.В. Метод кейсов как путь к интеграции предметных и иноязычных компетенций магистрантов. / Материалы Второй научно-практической конференции "Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. М., 2015. - С.340-344
15. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. - Ростов н/Д: Феникс, 2011. - 541 [1]с.

**Т.А.Присяжнюк, А.М.Тычкова**  
*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 3.37.378**

## ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается опыт создания дискуссионного клуба для студентов языкового вуза в рамках организации внеурочной деятельности. Данная методика была апробирована на базе факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ имени Н.Г. Чернышевского. В статье приводится сценарий одного из занятий.

**Ключевые слова:** студенты вуза, языковой/дискуссионный клуб, внеурочная деятельность, учебный процесс, коммуникативные навыки.

The article describes how to organize a debate club for students majoring in foreign languages as a part of their extracurricular programme. The article tells the readers about the club organized at the Department of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov State University. The plan of a club's session is also given in the article.

**Key words:** students, language/debate club, extracurricular activities, academic programme, communication skills.

Форма организации учебного процесса – это совокупность способов, методов и средств организации обучения, обеспечивающая освоение студентами изучаемых образовательных программ в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов [Федотов 2003: 64].

На разных этапах обучения складываются особенные формы организации учебного процесса. В высших учебных заведениях можно выделить: аудиторные занятия, самостоятельную внеаудиторную работу студентов, учебную и производственную практику, зачеты и экзамены, курсовое и дипломное проектирование [Беляева 2011].

Как следует из результатов анализа нормативной документации, в последнее время особое внимание уделяется внеаудиторной работе студентов, в ходе которой вырабатываются коммуникативные навыки, необходимые для подготовки молодых специалистов к дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

На уровне школы внеаудиторные занятия могут проводиться в музее, театре. Большую пользу приносят выездные мероприятия. Подобные внеаудиторные занятия дают школьникам возможность получить не только академические знания, но и всесторонне развиваться.

В университетской жизни студенты знакомятся с новыми возможностями реализации своих талантов с помощью студенческого совета факультета, который является центром внеурочной студенческой деятельности. Существуют многочисленные направления данного рода деятельности: спортивные, социальные, научные и творческие мероприятия.

Следует отметить, что в последнее время большую популярность набирают международные молодежные форумы и масштабные специализированные тренинги с участием приглашенных профессионалов. Студенты со всех регионов России с удовольствием принимают участие в подобных мероприятиях во время своей внеаудиторной деятельности.

Однако студентам языковых вузов стоит уделять особое внимание погружению в язык за пределами аудитории. Отработка навыков говорения на иностранном языке является частью обязательной программы, зачастую становясь рутинным занятием для участников образовательного процесса. На базе факультета иностранных языков и лингводидактики зародилась идея создать English Speaking Club - особого места на факультете, где студенты могут общаться на иностранном языке без участия преподавателей (см. [http://vk.com/eng\\_speak](http://vk.com/eng_speak)).

Одной из самых эффективных техник обучения английскому языку для студентов является «edutainment» [Addis 2002]. Это термин, сложившийся из двух слов - educational и entertainment. Это означает «совмещение развлечения и образования». Такая тактика идеально подходит для молодых людей, имеющих хорошую языковую базу. Клуб создан для того, чтобы студенты могли улучшить знания английского, выполняя командные задания, просматривая фильмы или сериалы на языке оригинала или имитируя языковые ситуации, которые могут случиться в путешествии за рубежом.

Говоря о целях создания дискуссионного клуба английского языка, можно выделить следующие:

- преодоление языкового барьера;
- выработка коммуникативных навыков;
- расширение словарного запаса;
- выявление пробелов в знаниях;
- преодоление страха совершить ошибку;
- психологическая разгрузка.

Для того чтобы продемонстрировать специфику работы дискуссионного клуба, предлагаем рассмотреть сценарий одного из заседаний. Темой первого собрания была «Jealousy/Ревность». Занятие проводилось исключительно на английском языке, что позволяло полностью абстрагироваться от родного языка и погрузиться в дискуссию.

Занятие началось с объяснения слова «ревность» на английском языке, с того, что это чувство собой представляет, и почему люди его испытывают. Задание не вызвало трудностей, так как студенты подбирали синонимы, которые могли бы раскрыть значение слова «jealousy».

Разбив участников на пары, студентам было предложено разыграть ситуации, в которых могло бы проявляться чувство ревности. На выбор были предоставлены отношения между: учеником и учителем, двумя спортсменами, девушкой и ее молодым человеком, и между двумя друзьями. Это было полезным упражнением, так как требовалось не только взаимодействовать с другим человеком, но и подготовить структуру диалогов, последовательность фраз. Если студенты делали фонетические или грамматические ошибки, мы останавливались и разбирали их после завершения диалога.



Следующим этапом был просмотр мультсериала «Adventure time». Выбор был обусловлен относительно простым словарным наполнением данного анимационного фильма. Важно, чтобы студенты могли почувствовать, что они знают данную лексику и поняли суть происходящего на экране. Первый показ был ознакомительным, но было и дополнительное задание. Студентам было предложено параллельно с мультфильмом заполнять предложения с пропуском фразы или слова.

Закончив с заданием, студенты приступили к обсуждению главных героев. Была поставлена задача, рассказать как можно больше о каждом персонаже, описав характер, внешность, одежду и т.д. Такое задание активизирует необходимый словарный запас по темам «Внешность» и «Характер».

Последним этапом дискуссии было обсуждение поступков действующих лиц.

Таким образом, внеурочные занятия по английскому языку могут быть успешно использованы в качестве инструмента мотивации к изучению иностранного языка. Дискуссионный клуб «English Speaking Club» - это отличное решение для студентов любого уровня подготовки и курса. Аудиторные занятия дают базу, на которой строится дальнейшая языковая деятельность студентов, в то время как внеаудиторные занятия - это возможность приобрести дополнительные коммуникативные навыки, хорошую разговорную речь и новые знакомства.

#### ***Список использованной литературы:***

*Федотов, В.А.* Введение в профессионально-педагогическую специальность (экономика и управление). Екатеринбург, 2003.

*Беляева, В.А.* Практические рекомендации для молодого преподавателя вуза «Формы и методы организации образовательного процесса». Рязань, 2011.

*Addis, M.* New technologies and cultural consumption. Edutainment is born. — Bocconi University : Marketing Department, 2002.

**А. Ю. Смирнова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ И  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПЕРЕВОДА**

## (АСПЕКТ СТИХОТВОРНОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ)

В статье представлены методические рекомендации для студентов неязыковых направлений и специальностей, которые хотят принять участие в конкурсе перевода в номинации «перевод стихотворения с английского языка на русский»

**Ключевые слова:** конкурс перевода, перевод поэзии с английского на русский, студенты

Some guidelines for students who want to take part in translation competition in the nomination “translation of the poem from english into russian” are given in the article.

**Key words:** translation competition, translation of the poetry from English into Russian, students

Конкурсы перевода, включающие в себя различные номинации, прекрасная возможность особенно для начинающих переводчиков попробовать свои силы и развить навыки и мастерство. Наряду с известными международными и всероссийскими мероприятиями, такими как, например, «Sensum de sensu»<sup>14</sup>, почти каждый вуз проводит свои собственные ежегодные фестивали перевода.

Как правило, к участию в конкурсах приглашаются все желающие. Однако остается вопрос, могут ли студенты неязыковых направлений и специальностей справиться с заданиями настолько достойно, чтобы конкурировать с учащимися языковых факультетов.

Талантом, заложенным в нас природой, может обладать человек не только выбравший свою профессию в сфере, связанной с языком. Студенты неязыковых специальностей и может быть даже не гуманитарных могут раскрыть его в себе именно благодаря участию в конкурсе перевода.

Традиционно в большинстве конкурсов присутствует номинация «перевод поэзии». Теоретики и практики переводоведения единогласно признают, что это самая сложная задача, которую ставит язык и искусство перед переводчиком. Более того, на современном этапе развития образования редко когда при обучении переводу на лекциях и практических занятиях отдельные часы полностью посвящаются художественному поэтическому переводу.

Что такое перевод поэзии? Интерес к этой многогранной проблеме в последнее время ослабел, что вызвано, как нам представляется, не такой как раньше востребованностью подобных переводов на рынке и, соответственно, не такой их масштабностью и самой сложностью вопроса. Поэтому студентам, которые хотят лучше понять, как переводить поэзию, мы бы посоветовали обратиться к теории представленной в классических трудах таких исследователей, как Чуковский [Чуковский 1968], Эткинд [Эткинд 1963], Озерс [Озерс 1988] и др. Современные учебники Казаковой [Казакова 2006] и Солодуб [Солодуб 2005] также достойны внимания и будут полезны студентам, так как доступно и емко излагают материал и снабжены примерами, иллюстрирующими практическое применение теоретических

---

<sup>14</sup> Информация о конкурсе доступна на официальном сайте организатора: <http://www.utr.spb.ru/>

аспектов.

По меткому замечанию Эткинда, «в искусстве стихотворного перевода сочетаются вольный полёт творческого воображения поэта, – и исследовательский расчёт» [Эткинд 1963: 163].

Чтобы встать на верный путь и двигаться в правильном направлении, нужно уяснить для себя некоторые особенности перевода поэзии. Мы будем говорить о переводе стихотворений с английского на русский, поскольку именно английский чаще всего изучается как иностранный язык в российских вузах и в конкурсах перевода именно эта пара, в которой английский язык – язык оригинала, а русский – язык перевода, встречается чаще всего.

Первое, что должен сделать переводчик, принимающийся за перевод, это провести предпереводческий анализ, куда обычно входят такие пункты: 1) сбор внешних сведений о тексте; 2) кто – кому; 3) состав информации и ее плотность; 4) коммуникативное задание; 5) речевой жанр [Алексеева 2003: 150].

Предпереводческий анализ помогает выявить так называемые доминанты перевода – то есть те черты оригинала, которые должны найти наиболее яркое отражение в переводе.

Но кроме такого стандартного алгоритма, необходимо привлечь и литературоведческий анализ. Именно верное понимание и истолкование художественной картины мира поэтического произведения поможет переводчику достигнуть наиболее полной передачи всех его смыслов и оттенков на другом языке.

На наш взгляд, заранее известные критерии, по которым жюри конкурса оценивают номинацию, возможность посмотреть на работы победителей за другие годы и комментарии к ним оказывают существенную помощь в выполнении задания. Однако, к сожалению, не все конкурсы обладают такой «прозрачностью».

Кафедра английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского уже много лет проводит ежегодный конкурс «On the Way to Transland», который расширил свои рамки в 2015 году, трансформировавшись в фестиваль-конкурс перевода «Claris Verbis»<sup>15</sup>.

В 2015 году для номинации «Перевод стихотворения с английского языка на русский» было выбрано произведение «Schroedinger's Cat». К концу срока подачи работ было прислано около 90 переводов, таким образом номинация оказалась второй по популярности на фестивале.

Жюри конкурса оценивало представленные работы по следующим критериям – передача смысла оригинала (4); передача образности оригинала (3); формальные признаки: (рифма(2), ритм(1); максимально -10 баллов.

---

<sup>15</sup> Информация о конкурсе доступна на официальном сайте организатора <http://www.sgu.ru/structure/fi/encrosscult/meropriyatiya-dlya-studentov>

Постараемся на примере краткого предпереводческого и литературоведческого анализа произведения «The story of Schroedinger's cat (an epic poem)» и привлечения реальных работ конкурсантов наглядно показать, какие ключевые моменты необходимо было учесть конкурсантам для успешного выполнения задания по стихотворному поэтическому переводу.

The story of Schroedinger's cat (an epic poem)

May 7, 1982

Dear Cecil:

Cecil, you're my final hope

Of finding out the true Straight Dope

For I have been reading of Schroedinger's cat

But none of my cats are at all like that.

This unusual animal (so it is said)

Is simultaneously live and dead!

What I don't understand is just why he

Can't be one or other, unquestionably.

My future now hangs in between eigenstates.

In one I'm enlightened, the other I ain't.

If you understand, Cecil, then show me the way

And rescue my psyche from quantum decay.

But if this queer thing has perplexed even you,

Then I will and won't see you in Schroedinger's zoo.

— Randy F., Chicago

Итак, внимательно вчитаемся в стихотворение. Оно короткое, с простыми рифмами, но простое только на первый взгляд. Его философию и взаимодействие смыслов не так просто трактовать и полноценно передать при переводе.

На начальном этапе работы можно сделать подстрочник, для себя выделив особенно сложные места и снабдив его другими полезными для последующей работы комментариями.

Кроме того, переводчику необходимо изучить информацию, касающуюся известного эксперимента, предложенного австрийским физиком-теоретиком, одним из создателей квантовой механики, Эрвином Шрёдингером, о сути которого идет речь в стихотворении<sup>16</sup>. Этот мысленный

---

<sup>16</sup> См.: об этом: Можно построить и случаи, в которых довольно [бурлеска](#). Некий кот <sup>Ш</sup> заперт в стальной камере вместе со следующей [адской машиной](#) (которая должна быть защищена от прямого вмешательства кота): внутри [счётчика Гейгера](#) находится крохотное количество [радиоактивного вещества](#), столь небольшое, что в течение часа [может распасться](#) только один [атом](#), но с такой же вероятностью может и не распасться; если же это случится, считывающая трубка разряжается и срабатывает [реле](#), спускающее молот, который разбивает колбочку с [синильной кислотой](#). Если на час предоставить всю эту систему самой себе, то можно сказать, что кот будет жив по истечении этого времени, коль скоро распада атома не произойдёт. Первый же распад атома отравил бы кота. [пси-функция](#) системы в целом будет выражать это, смешивая в себе или размывая живого и мёртвого кота (простите за выражение) в равных долях. Типичным в подобных случаях является то, что неопределённость, первоначально ограниченная атомным миром, преобразуется в макроскопическую неопределённость, которая может быть устранена путём прямого наблюдения. Это мешает нам наивно принять «модель размытия» как отражающую действительность. Само по себе это не означает ничего неясного или противоречивого. Есть разница между нечётким или расфокусированным фото и снимком облаков или тумана.

эксперимент призван был продемонстрировать неполноту квантовой механики при переходе от субатомных систем к макроскопическим.

При переводе этого стихотворения неожиданно важным становится установление адресата стихотворения. Многие из конкурсантов провели переводческий анализ оригинала, найдя дополнительные сведения о тексте и поняв, кому же оно адресовано. А адресовано оно Сесилу Адамсу, который характеризуется как «the world's most intelligent human being. We know this because: (1) he knows everything, and (2) he is never wrong» (самый умный человек в мире. Мы знаем это, потому что: (1) он знает все и (2) он никогда не ошибается)<sup>17</sup>. Смысл его колонки в том, чтобы каждый желающий, написав ему вопрос, получил самый что ни на есть исчерпывающий ответ. Кстати, Сесил Адамс отвечает на вопрос о коте Шрёдингера – тоже в стихах. Ответ находится в открытом доступе и с ним тоже полезно познакомиться для полноты картины.

Если подобное изыскание не предпринято, то у переводчика может легко возникнуть путаница с местоимениями, что и наблюдалось у многих конкурсантов: сначала, обращение на «ты», потом на «вы», кто-то обращался непосредственно к «герру Шрёдингеру», кто-то просто к неопределённому читателю. Кроме того, многие переводчики выбирали обращение к неопределённому читателю по той причине, что колонка Сесила Адамса не известна русскоязычной аудитории и за счет исключения конкретного адресата из текста, содержание не пострадает.

Ключевым моментом всего произведения является финал-развязка, где обыгрывается возможность двойной «судьбы», но уже не кота, а автора и адресата стихотворения: «If you understand, Cecil, then show me the way/ And rescue my psyche from quantum decay./But if this queer thing has perplexed even you, /Then I will and won't see you in Schroedinger's zoo». Это - сквозная идея, проходящая красной нитью через все стихотворение, начиная с упоминания самого эксперимента, продолжаясь в сомнениях, высказанных автором по отношению к своей компетентности и способностям, и заканчиваясь более философским выводом о том, что все люди находятся как бы в «зоопарке Шрёдингера», так как истина относительна, а будущее - неизвестно. Вот несколько интересных вариантов перевода последних строк: «Если Шрёдингер вас не сумел с толку сбить,/ То не дайте на кванты мой дух расщепить!/ Но уж если тупик – его адрес я дам./ Там увидимся и не увидимся там» (перевод К. Циденкова). Здесь мы видим, что несмотря на отсутствие упоминания «зоопарка Шрёдингера», автор перевода обещает «дать его адрес» и сохраняет игру «и да и нет» - «увидимся и не увидимся».

---

Источник:

[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D1%82\\_%D0%A8%D1%80%D1%91%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B5%D1%80%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D1%82_%D0%A8%D1%80%D1%91%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B5%D1%80%D0%B0)

<sup>17</sup> Более подробную информацию см. на официальном сайте <http://www.straightdope.com/pages/faq/cecil>

«Если поняли вы, покажите мне путь./Я квантов распад смогу обмануть./А коль не познали вы мир мудреца,/То быть Вам котом в зоопарке творца» (перевод А. Воробьевой). В данном варианте переводчица пытается расширить философский смысл стихотворения, проведя параллель между котом и экспериментатором и человеком и Богом.

Перевод стихотворного текста это всегда передача не только содержания, но и формы. Передача формальных признаков основная трудность при переводе для такой пары языков как аналитический английский и синтетический русский. Зарифмовать слова на английском сложнее из-за отсутствия системы падежных окончаний. При этом кажется странным, что многие участники столкнулись с проблемой подбора оригинальной рифмы при переводе на русский. Во многих вариантах перевода она оказалась тривиальной, так, например, рифмовались окончания глаголов; встречалось много тавтологий.

По той же причине тяжело воспроизвести и оригинальный размер: в английском языке слова как правило короче, чем в русском. Поэтому переводчик сталкивается с подчас неразрешимой задачей – передать смысл оригинала без потерь, при этом используя более длинные слова и пытаясь размесить их в строки равные английскому варианту. Так на конкурс перевода было подано несколько удачных с точки зрения смысла и образности переводов по объему, однако, большие, чем оригинал.

Следует отметить, что даже стихотворение, занявшее первое место в номинации «Перевод стихотворения с английского языка на русский» не лишено объективных недочетов. Однако, девиз фестиваля «Claris Verbis»: «Дерзайте! Пробуйте! Творите!». Возможно, участие в конкурсе – это ваш путь к настоящему постижению искусства перевода.

#### *Список использованной литературы*

1. Чуковский, К. И. Высокое искусство. М., 1968.
2. Эткинд, Е. Поэзия и перевод М.-Л., 1963.
3. Озерс, Э. Некоторые проблемы перевода русской поэзии на английский язык // Поэтика перевода. М. 1988. С. 112-123.
4. Казакова, Т. А. Художественный перевод. Теория и практика. СПб., 2006.
5. Солодуб, Ю. П., Альбрехт Ф. Б., Кузнецов А. Ю. Теория и практика художественного перевода М., 2005.
6. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика. СПб., 2003.

**Т.И. Сосновцева**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г.Чернышевского*

**УДК: 81'271.86.111.1**

## ОБУЧЕНИЕ ЗВУЧАЩЕЙ СТОРОНЕ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена проблемам, связанным с обучением студентов специальных факультетов, нормативному английскому произношению. В статье подчеркивается необходимость овладения нормативным произношением в процессе обучения в вузе, а также формулируются некоторые рекомендации по организации работы на занятиях по практической фонетике.

**Ключевые слова:** обучение нормативному произношению, профессиональные навыки, стилистическая дифференциация произношения.

The article deals with the problem of teaching students of the faculties of foreign languages the norms of English pronunciation. The article stresses the necessity of acquiring good pronunciation skills while studying at the university. Some recommendations on organizing the work at the lessons of practical phonetics are also given in the article.

**Key words:** teaching the norms of English pronunciation, professional skills, stylistic differences of pronunciation.

Студенты факультета иностранных языков должны свободно владеть всеми видами речевой деятельности. Однако достижение этой цели возможно лишь в том случае, если они овладеют звучащей стороной речи, роль которой в акте коммуникации общеизвестна. Будущим учителям необходимо приобрести прочные произносительные навыки, причем это должно быть сделано на первом и втором курсах, а в дальнейшем их следует лишь совершенствовать.

Овладение нормативным иноязычным произношением очень важно для будущего учителя иностранного языка, призванного посредством живого слова обучать и воспитывать школьников.

Хорошие произносительные навыки невозможно приобрести без усвоения особенностей вокализма и консонантизма изучаемого языка, без знания его интонации и других фонетических закономерностей. Следовательно, необходимо заложить в долговременную память студентов нормативный состав произносительных элементов (фонем и интоном) и автоматизировать их отбор и комбинирование. [Пассов 1974]. В связи с этим большое значение должно придаваться практическим занятиям по фонетике, а также требованиям, предъявляемым к этим занятиям на разных этапах обучения.

По первым трем курсам, где предусмотрены специальные часы для занятий по фонетике, эти требования сформулированы в программах. Требования к произношению на четвертом курсе сформулированы не всегда достаточно четко и часто без должного учета взаимосвязи произношения с различными видами речевой деятельности, хотя именно в них должен найти отражение тот уровень владения фонетической стороной речи, который может быть достигнут обучающимися в результате дальнейшего совершенствования их языковой подготовки.

Основываясь на ряде требований, содержащихся в программе по практике устной и письменной речи, а также на указаниях, отраженных в программе по практической фонетике, представляется возможным наметить некоторые требования, предъявляемые к студентам четвертого курса в области произношения.

Известно, что уровень произносительных навыков студентов старших курсов значительно ниже, чем в предыдущие периоды изучения языка. Это может быть объяснено рядом причин. Важнейшими из них являются следующие:

1. отсутствие специальных часов на занятия по фонетике;
2. меньшее количество часов, отведенное на занятия по практике устной и письменной речи;
3. усложнение содержания материалов, приводящее к увеличению объема высказываний студентов, что часто не дает преподавателю возможность проводить тщательную коррекцию ошибок в произношении.

Преподаватель, как правило, обращает внимание на смысловую сторону высказывания, на исправление ошибок в использовании лексико-грамматических средств, а фонетические ошибки исправляются в том случае, если они ведут к нарушению смысла высказывания. Обычно студентам указывают на недостатки в произношении звуков, в интонировании предложений и советуют обратить на это внимание. Таким образом, сложнейшие по своей психологической структуре навыки произношения не только не совершенствуются, но частично деавтоматизируются, особенно это касается интонации. С точки зрения психологии, деавтоматизация соответствующих навыков, сформированных на предыдущих этапах обучения, объясняется отсутствием должной работы студентов над фонетической стороной речи, а также ускорением темпа говорения. Деавтоматизация навыков сказывается и на качестве умений, так как не может быть совершенного умения, если входящие в него навыки недостаточно автоматизированы [Платонов, Голубев 1973]. В то же время полное владение нормативным произношением совершенно необходимо для будущего учителя. Поэтому представляется, что необходимо проводить целенаправленную работу над произношением и на старших курсах специальных факультетов. Очевидно, что такая работа должна выполняться студентами самостоятельно, но с обязательным последующим контролем выполнения заданий на занятиях по практике устной речи. Все виды заданий должны носить речевой характер.

Самостоятельная работа студентов по совершенствованию произношения должна выполняться с помощью звукозаписывающей аппаратуры. Наличие ошибок в произношении можно выявить с помощью специальной проверки. Студентам предлагается прочитать текст (с предварительной подготовкой) и провести беседу по одной из пройденных тем. Все ответы фиксируются с помощью звукозаписывающей аппаратуры



и подвергаются анализу с тем, чтобы выявить ошибки в произношении. Затем каждый студент должен получить задание на выполнение определенных упражнений. Рекомендуется проводить работу по соответствующему коррективному курсу, представляющему собой звуковое пособие и зрительную опору (печатный вариант). Большое внимание необходимо уделять типичным устойчивым ошибкам обучающихся.

Все задания и упражнения такого коррективного курса должны быть построены таким образом, чтобы студент мог осуществить самокоррекцию. На занятиях со студентами старших курсов преподаватель не имеет возможности из-за ограниченности во времени заниматься устранением элементарных недоработок в произношении звуков. Он просто более внимательно отнесется к ответу студента, отметив наличие или отсутствие замеченной ранее ошибки. В случае недостаточной коррекции студенту будет рекомендовано выполнить ряд дополнительных заданий. Кроме того, рекомендуется выделять 20 минут один раз в неделю на проверку в аудитории чтения текстов учебника.

Работа преподавателя старших курсов предполагает и дальнейшее совершенствование произносительных навыков и умений студентов, особенно в области интонации. Достижение этой цели на занятиях довольно затруднительно, так как материал обучения на IV курсе не представляет широких возможностей для развития соответствующих умений, а когда такая возможность появляется, например, при проведении дискуссий, то исправление интонационных ошибок проводить трудно. Невозможно осуществлять необходимую коррекцию и по ходу ответа, так как нарушается акт коммуникации, а после ответов студенты воспринимают подобные замечания негативно. Им кажется, что они говорили правильно, а если и замечали в своем ответе какие-то погрешности, то к концу ответа уже забывали о них. Поэтому, не отказываясь от коррекции интонационных ошибок на занятиях, предлагается рекомендовать студентам самостоятельно прослушивать аутентичные тексты с целью накопления и запечатления в долговременной памяти ярких слуховых образов, которые они смогут впоследствии использовать в своей речевой практике. Просмотр художественных фильмов с последующим выполнением ряда заданий также дает хорошие результаты. Например, можно предложить следующие виды работы над кинофильмом.

Таблица 1

<i>Материал</i>	<i>Самостоятельная работа студентов</i>	<i>Аудиторная работа</i>
Художественный фильм на английском языке.	1. Просмотр и прослушивание. 2. Прослушивание фонограммы своей роли. Интонирование.	1. Вступительное слово одного из студентов к фильму. 2. Инсценирование без

- |                                    |               |                   |                    |
|------------------------------------|---------------|-------------------|--------------------|
| 3. Разучивание своей роли.         | зрительной    | опоры             | в                  |
| 4. Инсценировка фонограммы фильма. | сопровождении | небольших         |                    |
|                                    | комментариев  |                   | к                  |
|                                    |               | разыгрываемым     | сценкам.           |
|                                    |               | 3. Обсуждение     | фонетической       |
|                                    |               | стороны речи,     | коррекция.         |
|                                    |               | 4. Озвучивание    | фильма.            |
|                                    |               | 5. Обсуждение     | проблем,           |
|                                    |               | поднятых в        | фильме, проблемная |
|                                    |               | беседа, дискуссия | и другие           |
|                                    |               | виды работы.      |                    |

Представляется необходимым заметить, что важно также изменить целевую установку при работе над совершенствованием произношения у студентов старших курсов. Качественные характеристики речи студентов меняются, если, отвечая на занятиях, они адресуют свою речь вполне определенным слушателям. Например.

Подготовьте небольшой рассказ (3 мин.), который с вашей точки зрения, может заинтересовать учащихся старших классов и расскажите его так, как вы бы это сделали во время педагогической практики.

Подготовьте краткое сообщение (4 мин.) по интересующей вас педагогической теме, но при этом представьте себе, что вы обращаетесь не к товарищам по группе, а к учителям, вашим будущим коллегам.

Обсуждение таких выступлений студентов неразрывно связано с фонетической стороной речи, ее выразительностью и стилистической правильностью. Студенты получают задание следить за ответом товарища, но уже под углом зрения его профессиональной подготовленности. Понимание студентами значимости подобных заданий возрастает после педагогической практики.

В заключение представляется возможным сказать, что предлагаемый подход к совершенствованию произносительных навыков и умений студентов старших курсов по своему содержанию и по отличным от предыдущих этапов видам работ должен вызвать у них интерес, а интерес и неразрывно связанная с ним мотивация, как известно, лучшие стимуляторы любой деятельности, в том числе и речевой.

#### *Список использованной литературы*

1. Пассов Е.И. Основные вопросы обучения иноязычной речи. Учебное пособие. Воронеж, 1974
2. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М., 1973

**Т.А.Спиридонова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 37.046.14**

## ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Статья посвящена вопросу индивидуализации обучения, необходимой для реализации принципов компетентного подхода в обучении. В качестве одного из возможных путей индивидуализации обучения рассматривается формирование лингводидактического портфеля студента как стимула и инструмента индивидуализации процесса обучения. Аргументируется необходимость совместной работы преподавателя и студента по отбору содержательного наполнения портфолио с целью приобретения опыта, необходимого для решения задач в будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** индивидуализация обучения, компетентный подход, лингводидактический портфель студента, подготовка к профессиональной деятельности.

The article focuses on the problem of individualization of education, indispensable for the realization of the principles of competency-based approach in teaching. Compiling a student's linguodidactic portfolio is suggested as one of the possible instruments of individualizing the teaching process. Arguments in favour of the teacher-student cooperation in choosing the content of the portfolio aimed at meeting the demands of the professional experience acquisition are offered.

**Key words:** individualization of education, competency-based approach, student's linguodidactic portfolio, preparation for the professional career

Проблема индивидуализации обучения не является новой в мировой педагогической практике. По большому счету, образование всегда процесс индивидуальный, даже если он осуществляется в коллективе, поскольку двух абсолютно одинаковых результатов этого процесса найти невозможно.

Известно, что принципы организации образовательного процесса определяются подходом к процессу обучения. В педагогике выделяются *традиционный, системный, деятельностный, системно-деятельностный, культурологический, аксиологический, ситуационный, контекстный, полипарадигмальный, информационный, эргономический, акмеологический, личностно-ориентированный, компетентностный* и др. подходы. Любой из этих подходов в определенной мере декларирует необходимость индивидуального подхода к обучению.

При *традиционном* (знаниевом, предметоцентристском) подходе содержание обучения ориентировано на приобретение студентами знаний и развитие умений и навыков. *Общефилософский системный* подход предполагает рассмотрение изучаемой системы с точки зрения ее целостности и внутреннего строения, с одной стороны, и ее связей с другими системами, с другой. *Деятельностный* подход исходит из того, что обучение эффективно лишь при условии включения обучающихся в активную целенаправленную деятельность. Стремлением объединить эти два подхода обусловлено появление *системно-деятельностного* подхода. В основе *культурологического* подхода лежит приобщение обучающихся к культуре через компоненты педагогически адаптированного социального опыта. *Аксиологический* подход направлен на определение и разработку ценностных

оснований образования и формирование ценностных ориентиров обучающихся. *Ситуационный* подход нацелен на адекватное решение проблем в квазиреальных жизненных и профессиональных ситуациях. Одним из ведущих принципов *контекстного* подхода является погружение обучающихся в контекст будущей профессиональной деятельности через последовательное моделирование ее содержания, форм и условий. *Полипарадигмальный* подход лежит в основе поликультурного обучения, строящегося на основании совокупности различных научных парадигм. *Информационный* подход рассматривается, как правило, в качестве дополнительного к другим подходам; он призван создать информационное обеспечение процесса обучения, преимущественно с использованием информационно-коммуникационных технологий. *Эргономический* подход направлен на повышение эффективности учебного процесса за счет создания благоприятного учебного пространства. *Акмеологический* подход призван выявлять, чем определяется эффективность деятельности педагога. *Личностно-ориентированный* подход предполагает максимальный учет личностных особенностей обучающихся и специфику личностного моделирования мира. *Компетентностный* подход, как следует из его названия, направлен на формирование у обучающихся необходимых компетенций.

При всем многообразии подходов к процессу обучения они, по справедливому замечанию И.А.Зимней, не исключают друг друга, но могут дополнять и обогащать друг друга [Зимняя И. А.: 2004]. Не вдаваясь в детальное рассмотрение теоретических воззрений на процесс обучения, констатируем примат компетентностного подхода в условиях современной высшей школы и рассмотрим, каким образом трансформировалось представление о принципах индивидуализации обучения на современном этапе.

Что касается компетентностного подхода, то внедрение его в практику высшей школы обусловлено потребностью в изменении образовательной среды, а именно, потребностью в обновлении содержания образования. Важнейшими условиями реализации данного подхода являются отбор содержания, определение принципов организации и оценки результатов обучения. Целью обучения становится развитие у студентов способности к решению алгоритмизированных и нестандартных задач в ходе подготовки к профессиональной деятельности. Содержательное наполнение в рамках данного подхода перестает быть суммой неких знаний о будущей профессии, а представляет собой дидактически адаптированный социальный и профессиональный опыт решения задач когнитивного, общекультурного и профессионального характера. При этом организация учебного процесса требует создания педагогических условий для приобретения студентами необходимого опыта в ходе самостоятельного решения такого рода задач. Компетентностный формат представления результатов образования предполагает оценку результатов учебной деятельности на основании

определения уровня сформированности общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

Очевидно, что компетентностный подход не возник на пустом месте, а в значительной мере опирается на доказавшие свою успешность положения других подходов. В то же время он, как никакой другой подход, декларирует важность самостоятельной работы студентов в соотношении 50:50 на уровне бакалавриата и 80:20 на уровне магистратуры. Такая значимость самостоятельной работы, в свою очередь, является показателем все большей дифференциации и индивидуализации обучения.

Вектор развития индивидуализации в обучении в отечественном образовании шел от понятия *типологических групп* обучающихся в соответствии с уровнем их развития в 70-е - 90-е годы прошлого столетия, к учету *индивидуального когнитивного стиля ученика* с начала нового тысячелетия. На практике это выражалось в создании вариативных учебных заведений в системе школьного образования (общеобразовательных школ, лицеев, гимназий) и уровневой дифференциации обучающихся (в том числе и через систему балльно-рейтинговой оценки качества знаний студентов) в высшей школе. В условиях индивидуализации обучения значительно повышается ответственность самого обучающегося за результат обучения на всех его этапах. Понятие «конечный результат обучения» полностью лишается смысла, на смену ему приходит понимание необходимости «обучения через всю жизнь».

Соответственно, отбор содержания образования также подлежит тщательной ревизии. Этот процесс, в свою очередь, связан с учетом роли обучающихся в учебной деятельности. В связи с тем, что меняется статус участников образовательного процесса (из модели «главный – подчиненный» в модель партнерского взаимодействия), изменяется и роль обучающегося в этом процессе. В этой связи вопрос об отборе материалов обучения, соответствующих задачам учебной деятельности, решается с учетом необходимости исследовательской, творческой деятельности обучающихся, направленной на создание образовательной продукции. Немаловажным аспектом учебной деятельности становится рефлексивное осмысление освоенного материала.

Любой преподаватель отметит, что при всем многообразии учебно-методических комплектов, найти учебник, полностью удовлетворяющий потребностям преподавателя и индивидуальным потребностям каждого обучающегося, невозможно. Возникает вопрос, каким образом возможно соответствовать вызовам времени в плане предоставления обучающимся индивидуальных возможностей, связанных с их индивидуальными потребностями. Напрашивается ответ, что это возможно сделать при условии, что обучающийся сам берет на себя ответственность за индивидуализацию своего обучения.

В методической литературе уже достаточно давно идет дискуссия на тему, каким образом данная ответственность может быть реально делегирована каждому обучающемуся. Один из путей решения этой

проблемы был предложен Таревой Е.Г. и Таревым Б.В., которые предлагают ввести в практику преподавания иностранного языка в высшей школе «учебник открытого типа» [Тарева Е.Г., Тарев Б.В.: 2014]. Данная идея во многом опирается на концепцию модели учебника, разработанную А.В.Хуторским в рамках теории продуктивного обучения. Ученый полагает, что идеальной в образовательном процессе является ситуация, когда, с целью формирования образовательной среды, реально ориентированной на личностное обучение, каждый обучающийся работает по своему учебнику. Суть индивидуализации учебных материалов, представленных в таком учебнике, заключается в так называемой «рассыпчатой» основе учебника, предполагающей, с одной стороны, включение в него фундаментальных образовательных объектов, и с другой стороны, вариативной, личностной части, фактически индивидуального поля учебной деятельности, отвечающего личностным запросам обучающихся [ ]. В современном образовательном пространстве создание такого типа учебника становится реальным благодаря возможности его конструирования в электронном формате.

В практике подготовки студентов педагогического направления по профилю «Иностранный язык» целесообразным представляется формирование индивидуального лингводидактического портфолио студента, составление которого как нельзя лучше отвечает принципам индивидуализации в подготовке будущего учителя. Подготовка такого портфолио каждым студентом фактически является созданием не только индивидуального личностно-ориентированного банка учебных материалов в виде приложения к основному учебно-методическому банку, но и разработкой методического сопровождения к освоению данных учебных материалов с обязательным включением проблемных ситуаций профессионального характера. Такая практика полностью отвечает цели обучения в условиях компетентностного подхода, поскольку она реально создает педагогические условия для приобретения студентами дидактически адаптированного социального и профессионального опыта, необходимого для самостоятельного решения профессиональных задач в будущей профессиональной деятельности.

Структура портфолио в общих чертах выглядит следующим образом:

1) *Введение*, в котором указываются:

целевые установки и ценностные образовательные ориентации;

основные задачи того или иного этапа формирования иноязычной коммуникативной компетенции;

2) *Разделы портфолио* по инвариантным (обязательным) темам;

3) *Разделы портфолио* по вариантным (факультативным) темам, представляющим личный интерес для обучающегося;

Каждый из этих разделов следует определенной структуре, в которую включаются:

- профессиональные и социально-культурные ситуации;

- различного рода наглядность, в том числе и созданные студентами аудио-визуальные материалы;

4) активные и интерактивные виды заданий для вариативной части, разработанные студентом;

5) ожидаемые результаты по формированию определенного уровня компетенций на данном этапе обучения (формулируются в соответствии с критериальной шкалой оценки уровня сформированности компетенций);

6) *Заключение*, в котором студент совместно с преподавателем отмечает уровень сформированности компетенций или их компонентов.

Основной упор должен делаться на выполнение заданий творческого характера в соответствии с личностными задачами, организацию понятной для студентов образовательной ситуации, активизацию учебно-исследовательской деятельности, рефлексивное осознание результатов образовательной деятельности.

#### *Список использованной литературы*

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.]

2. Тарева Е.Г., Тарев Б.В. Инновационный потенциал образовательных традиций: учебник иностранного языка открытого типа // Вопросы методики преподавания в вузе. - 2014.- №3 (17). – С. 364-374.

3. Хуторской А.В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 11-18.

**Л.Н. Тернова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 372.881.111.1**

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Данная статья ставит своей целью выявить особенности школьно-вузовского взаимодействия как способа усиления практической направленности подготовки студентов к профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** практико-ориентированный подход, сетевое взаимодействие, школьно-вузовское партнерство, образовательный проект.

The article aims at pointing out some specific features of school-university partnership. It is one of the ways to strengthen practice-oriented teacher training.

**Key words:** practice-oriented approach, network interaction, school-university partnership, educational project.

Разработка и утверждение нового Профессионального стандарта педагога требует, в свою очередь, пересмотра существующих образовательных стандартов высшего педагогического образования [Приказ 2013]. Главной задачей подготовки будущих учителей становится не только формирование знаний, умений и навыков, но и развитие профессиональных компетенций, а также личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Особую значимость приобретает практико-ориентированный подход, представляющий собой совокупность приемов, методов, способов и форм обучения, направленных на приобретение студентами практических навыков профессиональной деятельности [Купаевцев 2005: 28].

Практико-ориентированная подготовка студентов-бакалавров включает помимо традиционных психолого-педагогических и методических курсов обязательное изучение прикладных дисциплин, прохождение производственной практики на базе средней общеобразовательной школы, а также сотрудничество с образовательными учреждениями разных типов на всех этапах обучения. Последнее становится возможным благодаря созданию новой модели школьно-вузовского партнерства, когда студенты в системе непрерывного образования, а не только в период прохождения педагогической практики могут изучать методические приемы, стиль работы педагогов, овладевать учительским инструментарием, необходимым для дальнейшего самостоятельного проектирования учебного процесса. Новая форма сотрудничества предполагает непосредственное участие студентов и школьников в совместных научно-образовательных и общественных мероприятиях, исследовательских проектах, сетевых образовательных сообществах.

Таким образом, создаются условия для постепенного погружения в профессиональную среду, пробуждения интереса к педагогической деятельности, формирования готовности студента к работе со школьниками.

Рассмотрим основные особенности сетевого взаимодействия школа-ВУЗ. Сетевое взаимодействие - это система как горизонтальных, так и вертикальных связей субъектов образовательного процесса, предоставляющих друг другу собственные ресурсы для решения общих задач и улучшения качества образования [Адамский 2006].

Подобное сотрудничество позволяет:

- планировать разнообразные пути достижения цели;
- находиться в непосредственном, прямом контакте с сетевыми партнерами;
- использовать идеи и инициативу каждого участника сетевой организации;
- равноценно распределять ресурсы при работе над конкретным проектом;
- иметь открытый доступ к общим сетевым ресурсам.

М.М. Чучкевич отмечает следующие специфические черты сетевого взаимодействия:



1. Независимость членов сети. Обладая относительной степенью свободы, каждый участник получает возможность выбирать приоритеты, направление, характер собственной деятельности, при этом, однако, неся ответственность за общий итоговый результат.

2. Множественность лидеров. В отличие от лидерства, установленного по принципу административной иерархии, лидер сетевой организации – это носитель необходимых для осуществления деятельности ресурсов – материально-технических, производственных, информационных, коммуникативных, экспертных и т.д. Лидер должен быть готов предоставить свои ресурсы для совместного пользования и достижения как собственных, так и общих целей.

3. Объединяющая цель, в основе которой лежит заинтересованность всех членов сети в использовании совместных ресурсов. При этом взаимодействие приобретает характер «конкурентного сотрудничества», когда партнеры получают определенную практическую пользу от сетевого общения.

4. Добровольность связей. Взаимодействие может иметь разную форму в зависимости от вида сетевой организации и степени автономии ее участников. Члены сети относительно самостоятельно выбирают партнеров по проекту и определяют тип сотрудничества в рамках конкретной программы.

5. Множественность уровней взаимодействия. Взаимодействие в сети осуществляется напрямую как с членами своего уровня (горизонтальные связи), так и с образовательными учреждениями других уровней (вертикальная интеграция) [Чучкевич 1999].

Принимая во внимание указанные характеристики, выделим основные принципы школьно-вузовского взаимодействия:

- Принцип результативности. Целью сотрудничества является не просто участие как таковое, а получение конкретного конечного результата, значимого для каждого партнера.

- Принцип проектности. Сетевое взаимодействие рассматривается как проект, т.е. как контролируемый, взаимосвязанный и ограниченный по времени ряд мероприятий, направленных на достижение определенных целей путем решения соответствующих задач и использования необходимых ресурсов [Евдокимова 2009: 7]. Основные этапы работы над проектом включают: формулирование целей и задач, разработку плана работы, непосредственную реализацию проекта, достижение его результатов, проверку соответствия результатов исходным целям, завершение проекта и подведение итогов.

- Принцип синергетичности. Согласно данному принципу, объединение в целое каких-либо частей или компонентов приводит к большему эффекту, чем сумма результатов этих компонентов по отдельности [Фролов 2010]. Другими словами, именно благодаря взаимодействию достигаются более значимые результаты.

- Принцип системности. Сотрудничество школ и вузов должно носить системный характер. Только в этом случае возможно получение устойчивых положительных результатов.

Примером успешного школьно-вузовского партнерства может служить совместный проект факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ с ассоциированной школой ЮНЕСКО МБОУ СОШ р. п. Пушкино. Студенты 1-2 курса и ученики 10 классов приняли участие в разработке социально-образовательного проекта, посвященного здоровому образу жизни и правильному питанию.

Выбор темы объясняется, прежде всего, особенностями календарно-тематического планирования учебного материала по английскому языку в 10 классе. Кроме того, экологическое воспитание является одним из приоритетных направлений деятельности школы. Старшеклассники активно участвуют во многих экологических акциях и программах как регионального, так и международного уровня. Для студентов данная тема также оказалась актуальной, а участие в проекте помогло закрепить пройденный материал по теме “Meals”.

Реализация проекта потребовала комплекса мер научно-методического и организационно-педагогического обеспечения. В роли координатора выступал преподаватель, ведущий занятия по курсу «Теория и методика обучения ИЯ». В его задачи входило решение организационных вопросов осуществление связи со школой, проведение консультаций, контроль и оценка, деятельности студентов. Школьный учитель выполнял функции наставника, оказывая студентам всестороннюю методическую помощь в разработке открытого урока и оформлении итоговых результатов.

Работа над проектом проходила в несколько этапов. На первом этапе были определены цели, сформированы подгруппы, распределены задачи, составлен план действий, установлены критерии оценки результатов.

Второй этап включал непосредственное осуществление проектной деятельности - выполнение исследовательских и творческих заданий по изучению системы правильного питания. Разделившись на подгруппы, студенты и старшеклассники осуществляли поиск и подбор материала, обрабатывали информацию с помощью средств визуализации, размещали свои наработки в группе «ВКонтакте», обсуждали проблемные вопросы и промежуточные результаты исследования.

Дополнительно студентам дали задание подготовить план открытого урока, на котором были бы представлены итоги совместной деятельности. Используя теоретические знания, полученные на курсах «Общая педагогика» и «Теория и методика обучения ИЯ», студенты разработали серию дидактических игр и учебно-творческих заданий, соответствующих возрастным и психологическим особенностям учащихся. Проявив инициативу, первокурсники также сняли видеоклип о пользе правильного питания и составили красочную книгу рецептов, в которой все блюда были распределены по цветам радуги в зависимости от используемых продуктов.

Следующим шагом было погружение в профессиональную деятельность - обсуждение результатов проекта в форме открытого урока. На данном этапе студенты получили возможность попробовать себя в роли учителя, апробировать индивидуальную модель педагогического общения со школьниками.

На этапе рефлексии каждый участник оценил свою работу над проектом. За круглым столом студенты, учителя и преподаватели обсудили плюсы и минусы реализованного проекта, актуальные проблемы педагогического образования и возможные пути их решения.

Анализ результатов эксперимента показал, что школьно-вузовское партнерство имеет огромный инновационный, личностно-развивающий и мотивационный потенциал, который необходимо использовать при научно-методической подготовке будущих педагогов. Участие в проекте послужило студентам той практической базой, которую они не всегда могут получить на лекционных занятиях. Проведение открытого урока и взаимодействие с учениками стало для них своеобразной педагогической практикой. Это позволило им почувствовать себя комфортнее, увереннее в роли учителя, позитивно оценить свои возможности. Возросла познавательная активность и творческая самостоятельность студентов, изменился характер их межличностных взаимоотношений с преподавателями и со школьниками.

Таким образом, необходимо отметить, что интеграция вуза и школы является важным стратегическим направлением развития системы высшего педагогического образования. Построение эффективной модели сетевого сотрудничества школа-ВУЗ обеспечивает высокое качество профессиональной подготовки и развитие ключевых компетенций будущего педагога. Представленная форма сетевого взаимодействия (разработка совместных проектов) позволяет погрузить студентов в реальную атмосферу педагогической деятельности и может быть использована в процессе усиления практической направленности педагогического образования.

#### **Список использованной литературы**

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544 "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70535556/>. Дата обращения 03.02.2016
2. *Купаевцев А.В.* Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. 2005. No 10. С. 27–33.
3. *Адамский А.И.* Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку. – М.: Эврика, 2006.
4. *Чучкевич М.М.* Основы управления сетевыми организациями. – М.: Изд-во Института социологии, 1999. – 38 с.
5. *Евдокимова Я.Ш., Дрантусова Н.В., Кашина О.А., Гришкова К.Е.* Основы управления проектами в сфере образования: учебно-методическое пособие. Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2009. 52 с.

6. Фролов Ю.В, Гурова Т.И., Махотин Д.А. Интеграция экономических и информационных технологий при подготовке учителей технологии и предпринимательства [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://sputnik.mto.ru>. Дата обращения 20.01.2016

**Н.В. Тернова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**Н.А. Косырева**

*МОУ «СОШ № 49»*

*Ленинского района г. Саратова*

**УДК: 811.111(072.3)**

## **РИТМОПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

В статье рассматриваются возможности использования музыки и ритмичных текстов на уроках иностранного языка в качестве средства обучения лексической, грамматической и фонетической сторонам речи. Пристальное внимание уделяется приему ритмопластического интонирования, как эффективному способу повышения качества обучения английскому языку, основанному на синтезе языка, искусства и творчества. Данный прием позволяет практиковать навыки чтения, восприятия на слух и говорения в нетрадиционной форме.

**Ключевые слова:** рэп; музыка; обучение английскому языку; слухопроизносительные навыки; ритмопластическое интонирование; бит; акцентная группа; интонация; грамматика.

The article describes instances of music and rhymes usage at Foreign Language lessons as means of teaching lexical, grammatical, listening and pronunciation skills. Close attention is given to rhythmoplastic intoning as an effective way of ELT improvement based on art, creativity and language integration. This method gives an opportunity to practice reading, listening and oral skills in an extraordinary way.

**Key words:** rapping; music; ELT; listening and pronunciation skills; rhythmoplastic intoning; beat; stress group; intonation; grammar.

Современные стандарты образования позволяют поднять образование на качественно новую ступень с помощью максимального приближения, соединения его с опытом практической деятельности. Простого запоминания базовых истин безусловно недостаточно в любой предметной области, необходимо перейти к реальному воплощению полученных знаний собственно в жизнедеятельности, сделать процесс обучения максимально практико-ориентированным. Как соответствовать новым требованиям? Ответ очевиден. Добиваться нужного результата необходимо за счет обновления технологического инструментария учителя, включающего в

себя педагогические методы, приемы, формы и средства организации процесса иноязычного обучения.

Рассматривая английский язык как учебный предмет, необходимо отметить специфику его изучения, его главные отличительные признаки, которые заключаются в том, что учащиеся должны овладеть иностранным языком как средством общения и уметь им пользоваться в устной и письменной формах. Иными словами, учащиеся должны в определенной степени овладеть тремя аспектами языка: лексическим, фонетическим, грамматическим и основанными на них навыками четырех видов речевой деятельности: аудированием, чтением, говорением, письмом, т.е. развивать речевую компетенцию.

Таким образом, обучая школьников английскому языку, учитель старается максимально разнообразить учебный процесс и сделать интересным не только изучение проблемных тем, но и увлекательно подать информацию, касающуюся грамматического и лексического строя языка. В этом плане огромную помощь может оказать музыка, которая, при использовании приема ритмопластического интонирования может стать коммуникативным пиком, своеобразной «изюминкой» занятия по английскому языку.

На современном уроке иностранного языка музыка используется не столько в качестве развлекательного момента, сколько в качестве обучающего средства. Как известно, и язык, и музыка - системы, базирующиеся на своде определенных правил; многие механизмы чтения можно применить и к музыке, а для всех языков в определенной степени важны высота голоса, ритм и ударение [Томашук 2015: 118].

Английский язык, в свою очередь, для которого характерна тенденция к возможному «сжатию» слова и словосочетания за счет сокращения безударных слогов, другими словами изохронность, отличается особой ритмичностью - каждая акцентная группа занимает примерно одинаковый промежуток времени. Хорошим средством работы над ритмической организацией фразы является исполнение песен на английском языке, чтение небольших стихов, лимериков, четкость ритмической структуры которых очевидна, например:

*There once was a student named Besser,  
Whose knowledge grew lesser and lesser.  
It at last grew so small,  
He knew nothing at all.  
And today he's a college professor.*

Механизм работы над ритмическими текстами сводится к следующей схеме: прослушивание → чтение и перевод → анализ → ритмопластическое заучивание → воспроизведение наизусть, с использованием ритмопластики, элементов вокального интонирования и творчества [Гальскова 2006: 128].

В начальной школе прием ритмопластического интонирования используется не только для запоминания слов, фраз, рифмовок, коротких стихотворений, но и для отработки фонетических навыков. Особое внимание

уделяется работе со звуками, несвойственными для родного языка, например, межзубными звуками [ð],[θ], носовым согласным [ŋ], губным согласным [w], например:

*Why do you cry, Willy?*

*Why do you cry?*

*Why, Willy? Why, Willy?*

*Why, Willy? Why?*

Прием ритмопластического интонирования также способствует активизации детей, повышая их динамичность, и, несомненно, может применяться непосредственно во время урока в качестве элемента здоровьесберегающих технологий. Например, работая над стихотворением Матушки Гусыни «Дом, который построил Джек» (так называемым Mother Goose Rhyme “The House that Jack Build”) рекомендуется разучивать ритмические движения и отслеживать согласованность речи и этих движений с текстом:

### ***The House that Jack Build***

Речевая деятельность:

*Горизонтальные хлопки*

*This is the house  
that Jack built.*

*This is the malt  
that lay in the house  
that Jack built.*

*This is the rat, that ate the malt  
that lay in the house  
that Jack built.*

*This is the cat,  
that killed the rat,  
that ate the malt  
that lay in the house  
that Jack built.*

Ритмопластическая деятельность:

*Руками «крыша»*

*Горизонтальные хлопки*

*«Посыпать» пальцами на ладонь*

*Руками «крыша»*

*Горизонтальные хлопки*

*Характерное клацанье зубами*

*Руками «крыша»*

*Горизонтальные хлопки*

*Поза и когти кота*

*«Съесть» мышку*

*Характерное клацанье зубами*

*Руками «крыша»*

Одной из важнейших функций приема ритмопластического интонирования на уроке английского языка считается введение и закрепление грамматического материала, который в большинстве случаев вызывает сложности у детей в связи с различиями в грамматической структуре родного и изучаемого языков. Монотонное выполнение упражнений не всегда дает положительный результат, а песня – это и многократное повторение грамматического материала, и снятие эмоционального напряжения при изучении грамматики. Дети легче запоминают числительные, модальные глаголы, видо-временные формы глаголов, предлоги, прилагательные и другой грамматический материал.

Использование песенного материала облегчает процесс изучения английского языка, способствует развитию навыков коммуникативной речи, даёт возможность овладеть звуковой системой английского языка: его фонемным составом, ритмом, интонацией [Гайнутдинова 2015: 66]. Владение произносительными навыками является одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики преподавания английского языка и обязательным условием успешной коммуникации. Традиционная форма работы над фонетической стороной речи обычно сводится к повторению учениками слов и словосочетаний за учителем или диктором. Данный вид работы не всегда дает желаемые результаты, поскольку учащиеся делают это без особого энтузиазма. В связи с этим возникает необходимость сделать пространство урока ярким и удивительным, творческим и успешным для ученика; превратить процесс запоминания в увлекательную деятельность и получить при этом качественный результат.

Анализ лингводидактической литературы и обращение к собственному опыту педагогической деятельности позволяют нам определить ритмопластическое интонирование как эффективный способ повышения качества обучения английскому языку, основанный на синтезе языка, искусства и творчества.

В рамках настоящего исследования особое внимание обращает на себя методика американского преподавателя Джейсона Левина (Jason Levine), которая основана на преподавании английского языка посредством рэп-музыки (рэп - англ. *rap, rapping* — ритмичный речитатив, обычно читающийся под бит). Уникальность данного метода состоит в том, что преподаватель вовлекает учащихся в процесс обучения, дает им возможность практиковать навыки чтения, восприятия на слух и особенно говорения в нетрадиционной форме:

*I'm a gentleman  
With a lesson plan  
I'll help you understand it with a diagram  
Of different tenses  
and complex senses*

*or ways of saying sentences with different kinds of emphases.*

Изучение методических работ и видеоматериалов, представленных Джейсоном Левином, позволило выявить три основных элемента его авторской методики:

- 1) Relax: снять языковой барьер.
- 2) Repeat: неоднократно повторить.
- 3) Remember: прочно усвоить [Levine 2012].

Основой данной методики также служит прием ритмопластического интонирования. Использование образцов рэп-культуры представляется целесообразным в старших возрастных группах, так как, во-первых, этот жанр близок современным старшеклассникам. Он пробуждает неподдельный интерес со стороны школьников, подкупает их своим «родством» с молодежными музыкальными направлениями, своей динамичностью. Во-вторых, рэп не требует особых вокальных данных и позволяет раскрепоститься и чувствовать себя свободно, не угнетенно.

Приступая к работе над рэп-треком, следует выбирать относительно небольшой фрагмент известной композиции. Для того чтобы помочь учащимся уловить и повторить ритмический рисунок того или иного произведения, нужно создать так называемый бит. Для большинства исполнителей подойдет бит  $\frac{3}{4}$  (два хлопка по коленям, хлопок в ладоши и пропущенный четвёртый счёт). Следует отметить, что большая ответственность ложится на учителя английского языка. Именно ему/ей необходимо овладеть элементарными навыками чтения рэпа самостоятельно, так как пример чтения фрагмента под бит первым показывает он/она.

На следующем этапе работы с рэп-треком необходимо вместе с учениками наметить акцентную структуру отрывка. Только после этого можно пригласить наиболее активных учащихся повторить фрагмент, соблюдая четкий ритмический рисунок. Наконец, к чтке фрагмента приглашаются все учащиеся «по цепочке», например, каждые две строки чтец меняется, а группа при этом не прерывает бита.

После того, как ребята привыкнут к ритмической структуре английского текста, можно предложить им попытаться создать собственную рэп-композицию на свободную тему в микрогруппах и презентовать её всему классу. Именно во включении детей в творческую деятельность, в сотворчество с учителем мы видим наивысшую форму использования приема ритмопластического интонирования.

В рамках рассматриваемого приема у учащегося создаётся ощущение уверенности в себе, а исполнение хором способствует консолидации всех детей. В классе создается неформальная доверительная атмосфера, что является важным условием осуществления процесса плодотворного общения и эффективного обучения. При многократном ритмичном повторении иноязычных слов, у детей развивается дыхание, дикция, слух и темп, формируется выразительная и эмоциональная речь, звуковой повтор в ритме



способствует выработке правильного произношения отдельных звуков, слов. Введение новой лексики превращается в увлекательный процесс, где каждый может проявить свои творческие способности и фантазию. Лексический материал усваивается детьми быстрее и легче.

Не вызывает сомнения и тот факт, что создание условий для развития воображения и памяти учащихся, обучение свободному выражению мыслей и чувств посредством слова, ритма, интонирования голосом, имитации и жестов ведет к более глубокому и долговременному запоминанию. Не случайно такой известный психолог как А.Н. Леонтьев высказывает мысль о том, что любое восприятие, усвоение, запоминание достигнет наибольшей эффективности при условии включения в активную разноплановую деятельность с элементами творчества. [Леонтьев 1974]. Более того, Б.М. Теплов напрямую связывает процесс восприятия с развитием музыкальных способностей и утверждает, что любые звуковые единицы (например иностранные слова) ритмизированные и мелодизированные усваиваются ребенком быстрее, глубже и на более продолжительное время [Теплов 1947: 125].

Подводя итог вышесказанному, следует перечислить основные положительные характеристики приема ритмопластического интонирования:

1. Яркость, увлекательность, близость к современным молодёжным направлениям;
2. Активное включение каждого ребёнка в процесс обучения;
3. Практико-ориентированное усвоение учебного материала;
4. Равные возможности учащихся проявить творчество, фантазию, эмоции, что способствует созданию психологически-благоприятной обстановки;
5. Развитие слуха, что в свою очередь способствует формированию произносительных навыков.

При соблюдении основных методических принципов прием ритмопластического интонирования в обучении иностранному языку действительно может стать источником новых открытий в области лексики и грамматики, развить слухопроизносительные и речевые навыки. Не только создавая учебные материалы для использования музыки и песен на занятиях, но и вовлекая учащихся в разработку этих материалов, учитель может помочь им сделать эти открытия с удовольствием.

#### ***Список использованной литературы***

1. *Томашук, Н. В.* Использование музыки и песен в обучении иностранному языку на начальном этапе / Н. В. Томашук // Вестник ИМТП : вызовы глобального мира. 2015. № 1(5). С. 117-123.
2. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. линг. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

3. *Гайнутдинова, Л. Р.* Музыкальные фонетические упражнения в обучении английскому произношению младших школьников / Л. Р. Гайнутдинова // Ярославский педагогический вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 64-68.
4. *Levine, Jason R.* Rhyme-On-Time! : an activity book + songs package for the English learning classroom / Jason R. Levine. Gallery Language Ltd, 2012. 186 p.
5. *Леонтьев, А. Н.* Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. М., 1974. 317 с.
6. *Теплов, Б. М.* Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов / Издательство Академии педагогических наук, 1947. С. 120-131.

**И.М. Хижняк**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 81'25**

## **РОЛЬ АУДИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В статье рассматривается понятие «аудирование», роль данного вида речевой деятельности в процессе изучения иностранного языка. Отмечаются внутренние процессы, составляющие психологические основы аудирования. Приводятся доказательства взаимосвязи аудирования с другими видами речевой деятельности.

**Ключевые слова:** аудирование, механизмы аудирования, восприятие, понимание, предвидение, осмысление, умозаключение.

The article deals with the notion “Listening”, the role of given speech activities in the process of a foreign language learning. The inner processes, which form the psychological basis of «Listening», are described. The arguments of interdependence of Listening, Reading, Writing and Speaking are given.

**Key words:** Listening, listening mechanisms, perception, understanding, foresight, comprehension, deduction.

В процессе овладения устной коммуникацией особую роль играет аудирование как самостоятельный вид речевой деятельности.

Что же такое «аудирование» и чем объясняется важность этого вида речевой деятельности при изучении иностранного языка?

Термин «аудирование» появился относительно недавно и ввел его американский психолог Д. Браун в работе «Teaching Aural English» [Кочкина 1963]. Он выстроил некую логическую цепочку, представляющую собой последовательность действий при аудировании: слышим – слушаем – аудлируем.

В своем исследовании он отмечал, что процесс аудирования включает в себя слышание, слушание, распознавание устной речи и интерпретирование произносимых символов. После первого его упоминания термин «аудирование» постепенно завоевал внимание исследователей и получил широкое применение при разработке методик преподавания иностранного

языка. Результатом явились многочисленные исследования в сфере восприятия речи на слух и появления различных точек зрения как в отношении самого термина «аудирование», так и в отношении особенностей, приемов и методов овладения этим видом речевой деятельности.

В настоящее время существует множество определений термина «аудирование». Мы же остановимся на его определении как понимание речи на слух. Аудирование носит деятельностный характер, является когнитивной деятельностью, имеющей в своей основе сложную взаимосвязь различных процессов, цель которых заключается в познании. При обучении аудированию восприятие и понимание озвученной речи достигается именно за счет такой взаимосвязи.

При этом нельзя не отметить важность психологических основ аудирования, в качестве которых выделяют такие внутренние процессы, как восприятие, узнавание языковых образов, понимание их значений, предвидение и осмысление информации, удержание информации в памяти, умозаключения и др.

Исходя из многочисленных определений понятия «аудирование» следует, что понимание речевого сообщения в процессе аудирования осуществляется на основе *восприятия*, в связи с чем следует более подробно остановиться на таком важном внутреннем психологическом процессе, как *восприятие*.

С психологической точки зрения восприятие устной речи – это одна из высших психических функций человека, внутренняя психическая сторона такого вида речевой деятельности, как слушание (аудирование). В современных исследованиях рассматриваются три основные теории восприятия речи:

- 1) *акустическая теория*, в основе которой лежит утверждение о том, что устная речь воспринимается по частям, при этом каждая часть приводится в соответствие тем слуховым образам, которые хранятся в долговременной памяти человека;
- 2) *артикуляционная (моторная) теория*, согласно которой получаемые слуховые сигналы обуславливают моторный «ответ» слушающего;
- 3) *теория «анализа и синтеза»*, которая предполагает, что понимание услышанного высказывания возможно только в том случае, если слушающий имеет внутреннее представление о синтаксической и фонологической характеристике услышанного высказывания и может сопоставить его с тем, что он услышал [Куликов 2012].

С нашей точки зрения наиболее оптимальной является последняя теория, так как она включает в себя элементы акустической и артикуляционной теорий, позволяет систематизировать и связывать наиболее важные моменты восприятия устной речи и, в результате, способствует более эффективному овладению восприятием речи на слух.

Психологи и лингвисты разделяют процесс восприятия на три взаимосвязанных уровня:

- ✓ сенсорный – самый низший уровень, опора в котором осуществляется на звуки;
- ✓ перцептивный – уровень, на котором происходит различение и узнавание слов;
- ✓ смысловой – высший уровень, когда происходит осмысление сообщения, возможное только после преобразования полученного речевого сигнала.

В тесной связи с восприятием речи при обучении аудированию находится другой процесс – понимание услышанной речи. Понимание речи – процесс не менее сложный, чем восприятие, и заключается в «расшифровке» информации, полученной в процессе восприятия.

Все вышесказанное свидетельствует о неразрывности процессов восприятия и понимания при обучении аудированию: полное понимание иноязычной речи невозможно без ее восприятия, так же как восприятие речи не может быть без ее понимания.

Таким образом, одной из задач обучения аудированию является овладение умением полного и целостного понимания речи на слух при однократном восприятии. Такой уровень понимания возможен лишь тогда, когда обучающиеся обладают развитыми до автоматизма речевыми навыками и навыками восприятия информации.

Итак, главной задачей преподавателя при обучении аудированию является именно обучение пониманию не просто каких-либо отдельных слов или коротких предложений, а полному пониманию смысла речевого высказывания, нацеливание обучающихся на целостное восприятие высказывания.

Для совершенствования навыков аудирования большую роль играет правильный подбор преподавателем материала и выбор методики его использования, которая должна учитывать коммуникативные цели аудирования. Как правило, среди материалов для обучения аудированию выделяют аутентичные материалы, подготовленные методистами непосредственно для изучения иностранного языка обучающимися, не проживающими в стране носителей изучаемого иностранного языка. Данные виды материалов имеют преимущества в силу того, что они отражают особенности национальной культуры, передают ситуации и факты реальной жизни, для них характерны живая интонация разговорной речи и эмоциональность, что вызывает дополнительный интерес и мотивирует обучающихся. Такого рода материалы создают благоприятную почву для развития коммуникативных умений обучающихся, обеспечивают возможность непосредственно приобщиться к естественной языковой среде, что является главным фактором, влияющим на успешное и эффективное овладение иностранным языком. Между тем, недопустим произвольный

отбор аутентичных материалов. Они выбираются с учетом психологических и возрастных особенностей конкретной группы обучающихся.

Далее более подробно следует остановиться на аудитивных механизмах, посредством которых обеспечивается целостность процесса аудирования. Такие отечественные исследователи, как Соловова Е.Н. [Соловова 2008] и Ибакаева Е.К. [Ибакаева 2009] выделяют следующие механизмы аудирования: механизм восприятия речи (речевой слух), механизм внутреннего проговаривания (артикулирование), механизм памяти и механизм антиципации (вероятностного прогнозирования). *Механизм восприятия речи или речевой слух* является одним из основополагающих механизмов аудирования, так как передает способность восприятия звучащих речевых сообщений. По мнению Солововой Е.Н., речевой слух не только способствует восприятию устной речи, но и делению ее на смысловые синтагмы. Таким образом обеспечивается возможность узнавания знакомых единиц в звучащей речи. Вместе с тем, несформированность речевого слуха может привести к неполному узнаванию элементов текста и, как следствие, к искажению содержания воспринимаемого речевого сообщения.

Для понимания устной речи одного хорошего речевого слуха недостаточно, что обуславливает существование *механизма памяти*. Рассматриваются два вида памяти: оперативная и долговременная. Оперативная память – это вид кратковременной памяти, с помощью которой обучающийся может связать то, что он слушает, с тем, что только что услышал. Долговременная память – это память, сохраняющая весь предшествующий опыт и позволяющая применять полученные знания в процессе обучения. С помощью данного вида памяти становится возможным узнавание слов, понимание структуры высказывания и его смысла. Важное место отводится также *механизму антиципации (вероятностного прогнозирования)*. Данный механизм позволяет предвосхищать то, что предстоит услышать, еще до начала восприятия и существенно облегчить процесс восприятия и понимания речевого сообщения. *Механизм внутреннего проговаривания* играет важную роль при обучении аудированию, поскольку привычка повторения и внутреннего проговаривания обеспечивает лучшее понимание и запоминание речевого сообщения.

Приведенные механизмы аудирования находятся в постоянном взаимодействии, имеют взаимовлияющий характер и не могут существовать друг без друга. Важно, что обучение данному виду речевой деятельности на пути к овладению иностранным языком как средством общения и заключается в развитии и совершенствовании его механизмов.

Аудирование занимает особое место среди других видов речевой деятельности, поскольку позволяет не только овладеть умением воспринимать и понимать звучащую речь, что является одной из целей обучения иностранному языку, но и понимать интонацию речи, слышать

разницу в произношении звуков, ритм произносимого, правильность ударения, помогает уяснить лексический состав языка и его грамматическую структуру, то есть обеспечивает знакомство обучающихся с новым языковым и речевым материалом, способствует формированию навыков и умений в остальных видах речевой деятельности.

**Список использованной литературы:**

1. Кочкина, З.А. Понимание звучащей речи (обзор американских источников)/ З.А. Кочкина// Вопросы психологии, 1963.- № 3. С. 161-167.
2. Куликов, Д.К. Теории восприятия речи в психологии. Психология и безопасность: Материалы научной конференции. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2012. С. 144-151.
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Астрель, 2008. 238 с.
4. Ибакаева, Е.К. Аудирование как вид учебной деятельности/ Е.К. Ибакаева// Педагогическое образование в России. 2009. - № 2. С. 78-83.

**Д.Н. Целовальникова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.111'255.2:378.013**

**ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
К УЧАСТИЮ В КОНКУРСАХ ПЕРЕВОДА (ПЕРЕВОД  
СПЕЦИАЛЬНОГО ТЕКСТА И АФОРИЗМОВ)**

При подготовке студентов неязыковых специальностей к успешному участию в конкурсах перевода требуется учитывать ряд ключевых моментов. В данной статье на примере двух номинаций рассмотрены основные проблемы, возникающие при переводе технических текстов и афоризмов. Анализ ошибок студентов проведен с учетом критериев оценки жюри: перевод терминологии, соответствие научному стилю, передача смысла, работа с лексикой, синтаксис и пунктуация.

**Ключевые слова:** Конкурс, перевод, ошибки, терминология, научный стиль, критерии оценки

Preparing science students for successful participation in translation contests requires taking into account a number of key points. This article considers main problems in translating technical texts and aphorisms. Analysis of students' major difficulties is performed according to criteria of the jury assessment: translation of terminology, relevance to scientific style, transferring the meaning, handling the vocabulary, syntax and punctuation.

**Key words:** Contest, translation, mistake, terminology, scientific style, judgment criteria

Как правило, при обучении студентов неязыковых специальностей перевод является не целью, а средством, позволяющим овладеть

иностранном языке и сформировать ряд практических навыков перевода текстов по специальности для последующего использования в учебе и научной работе. В процессе обучения иностранному языку именно перевод помогает студентам глубже понять и прочувствовать механизм изучаемого языка, осознать различия в грамматических системах родного и иностранного языков, усовершенствовать навыки поиска и обработки необходимой информации. Для преподавателя перевод является средством контроля понимания и усвоения студентами текстов по специальности, позволяет проверить полноту и точность прочитанной информации и определить темы, которые не были в достаточной степени освоены учащимися.

Конкурсы перевода, регулярно проводимые российскими вузами и Союзом переводчиков России, при интеграции в учебный процесс дают студентам возможность не только получить независимую оценку своих умений и навыков, но и повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, потому что в современных экономических условиях хорошее портфолио приобретает все большее значение. Однако без учета требований к конкурсным работам и критериев оценки успешное участие студентов неязыковых специальностей оказывается под большим вопросом. Помимо теоретической подготовки по теории перевода, которая не всегда обеспечивает высокий уровень конкурсных работ даже у студентов-лингвистов, залогом успешного выполнения конкурсных заданий является ряд практических навыков по переводу и поиску информации.

Данная статья опирается на опыт работы в составе жюри конкурса перевода, проводимого кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации СГУ им. Н.Г. Чернышевского, на протяжении пяти последних лет. Номинации «Перевод с английского на русский специального текста» и «Перевод с английского на русский язык афоризмов/кратких изречений» традиционно входят в состав конкурсных заданий, привлекают большое количество участников и требуют основательной предварительной подготовки студентов. Примечательно, что призовые места неизменно занимают студенты технических специальностей (КНиИТ, мехмат, ФНП, ФНБМТ). Мы рассмотрим наиболее распространенные ошибки и дадим рекомендации для успешной подготовки студентов.

В номинации «Перевод с английского на русский специального текста» многие участники конкурса ежегодно не справляются с целым рядом переводческих задач, поддавшись кажущейся простоте исходного текста. В 2015 году это был текст, посвященный требованиям к содержанию и оформлению научных статей. Рассмотрим эти задачи в соответствии с критериями оценки, по которым жюри оценивало работы: передача смысла, терминология, соответствие стилю и жанру.

Типичные смысловые ошибки в основном бывают вызваны невнимательностью конкурсантов и небрежностью при работе с

терминологией. К примеру, то, что предшествует научной статье и содержит ее основную тему, перечисляет основные положения и иногда даже содержит выводы, называется *аннотация*. В присланных на конкурс работах вариантов было множество: *реферат, автореферат, резюме, авторское резюме, тезисы, обзор проекта, описание проекта*. Участникам конкурса следовало не просто выбрать любое понравившееся или первое попавшееся словарное значение, а свериться с требованиями к публикации научных статей, принятыми в России. То же самое относится и к разделу *Актуальность исследования*. К сожалению, многие оставили *мотивацию* и даже *мотив*, что является серьезной ошибкой. Названия остальных пунктов также следовало проверить и привести в соответствие с принятой в России практикой, просмотрев требования к публикациям в отечественных научных журналах и сборниках.

Еще один пример небрежности при работе с терминологией – *inter-library loan* – *межбиблиотечный абонемент*, он же *межбиблиотечный обмен*. Достаточно было посмотреть в онлайн словаре «Мультитран», либо в любой онлайн энциклопедии, чтобы убедиться в том, что варианты *долгая очередь в библиотеке, межбиблиотечное сотрудничество, межбиблиотечный займ, межбиблиотечный кредит, межбиблиотечная ссуда, очередь в сети библиотек* не соответствуют реальности. Простые вроде бы термины *paper* и *journal paper* также претерпели массу превращений: от *бумаги* до *глянцевого журнала*, в то время как речь шла о *научной статье* и *научном журнале*, соответственно. *Jargon* даже в некоторых лучших работах неожиданно остался *жаргоном*, либо стал *разговорной лексикой, сленгом*, в то время как в виду имелось обилие узкоспециализированных терминов, и слово *профессионализмы* подошло бы больше.

Громоздкие синтаксические конструкции и кальки с английских предложений также отнюдь не являются неизменными приметами научного стиля, о чем неизменно забывают или не знают многие участники. Ежегодно с конкурса снимается несколько работ, так как участники не утруждают себя отойти от машинного перевода, пользоваться которым не возбраняется при условии, что конкурсант внесет и свою лепту в перевод задания, то есть приведет получившийся текст в соответствие с нормами русского языка и уточнит значение терминов.

При выполнении перевода специального текста участникам непросто одновременно справиться с терминологией, остаться в рамках научного стиля и адекватно передать смысл исходного текста, избегая искажений смысла и не нарушая правил русского языка. Поэтому требуется основательная предварительная подготовка на занятиях по английскому языку, в ходе которой преподаватель учтет все вышеперечисленные сложности.

Перед участниками номинации «Перевод с английского на русский язык афоризмов/кратких изречений» в этом году стояла очень непростая



задача: в условиях ограниченного времени перевести быстро и качественно несколько высказываний современных ученых и писателей. Ранее номинация входила в заочный этап конкурса, и время на выполнение перевода было не ограничено. Однако в обоих случаях задания требуют воображения, богатой лексики, отточенности и емкости формулировок. Перевод афоризмов на протяжении всего существования конкурса кафедры английского языка и межкультурной коммуникации был его неотъемлемой частью, поскольку это одновременно и весьма полезное для будущих специалистов практическое упражнение и увлекательное развлечение.

По своей сути афоризмы предполагают меткое и мудрое выражение мысли в концентрированной форме. Стратегия перевода зависит от тех особенностей и свойств этого явления, которые конкурсантам удастся обнаружить. К.Р. Миньяр-Белоручев упоминал о переводе афоризмов в своей книге об устном переводе. Совет его заключался в том, что «следует переводить *идею*, а не синтаксис» [Миньяр-Белоручев 2003:25], то есть нужно пытаться передать смысл, а не предаваться соблазну дословного, буквального, а потому бессмысленного перевода. Афоризм отражает эпоху, дух и язык соответствующего времени. Вряд ли возможно передать дословно фразы великих писателей, ученых, поэтов или других деятелей культуры без понимания того, какой смысл несет в себе та или иная фраза. Она должна звучать так же метко и мудро, как и на языке оригинала. Поэтому в процессе подготовки к переводу афоризмов участникам следует узнать больше об афоризме как жанре и ознакомиться с известными переводами речей, выступлений, высказываний героев произведений американской или английской литературы, в которых выделяются мысли афористического характера. Кроме того, для лучшего уяснения специфики жанра преподавателю следует обратить внимание будущих участников на ряд языковых средств, обеспечивающих «выполнение этими текстами своего коммуникативного задания – сообщить значимые сведения, облеченные в художественную форму» [Алексеева 2005: 246].

В связи с недостаточностью подготовки у участников возникает целый ряд сложностей в передаче смысла афоризмов. В частности, при переводе афоризма, в котором упоминался *Copernican principle*, возникли затруднения с пониманием того, что же все-таки делает или не делает *теория Коперника* – *приводит к космическим истинам, гарантирует раскрытие всех тайн космического пространства* или даже *вообще не была ни доказана, ни опровергнута*. Более того, некоторые участники спутали гелиоцентрическую *теорию Коперника* с *принципом Коперника*, который сводится к тому, что Земля и Солнце не уникальны, и во Вселенной должно существовать множество таких же звезд и планет, населенных существами, подобными людям. К тому же местоимение *it* многие перевели как *он*, что является ошибкой, потому что речь идет о теории ученого, а не о самом Копернике. Из явных недоразумений жюри особенно поразило появление загадочного

бозмана Хиггса, с которым автор даже не пробовал заговорить. Речь шла об элементарной частице – бозоне Хиггса. Происхождение ошибки загадочно, тем более что в переводах участников она встретилась не один раз. По всей видимости, она произошла из-за поспешности выполнения задания и нежелания посмотреть в словаре значение вроде бы знакомого слова.

При выборе лексических средств мало кто из участников пользуется толковыми онлайн словарями и энциклопедиями, хотя такая возможность у них есть как на заочном, так и на очном этапе конкурса. К примеру, *nonsense* – не абсурд, а скорее вздор, ерунда, бессмыслица. Эту разницу можно понять, сравнив определения слов *nonsense* и *absurdity* в толковом словаре, а также проведя необходимую начитку по теме. То, что не укладывается в наши представления о реальности еще не есть абсурд. А нонсенс в современной философии есть полное отсутствие раз и навсегда заданного смысла, близок к абсурду, но не совсем. Удачно сопоставить *ultimate simplicity – elegant messiness* также удалось немногим. Участникам следовало задуматься: как соотносятся простота и беспорядочность? А истина и путаница? В работах участников встречалось противопоставление простоты – бардаку, простой кутерьме, грубого упрощения – изящному беспорядку, беспорядку сложностей, изящному хаосу, изысканному беспорядку. Чтобы выбрать верную оппозицию, следовало сначала определиться со смыслом афоризма, а потом перебрать русские синонимы и облечь содержание в оптимальную форму. Английская идиома *spit in the eye* означает бросать вызов, пренебрегать мнением, а соответствие плевать в лицо – слишком грубо и буквально. В англо-русских словарях эти значения есть, нужно было не переводить буквально, а заглянуть в словарь, либо вспомнить, что в письменной литературной норме русского языка это значение неприемлемо. Переводить *on edge* как на грани было тоже не вполне верно, ведь у Земли, Солнечной системы и галактики все-таки не грань, а скорее край. Также неудачно с точки зрения содержания было и слово конец, потому что речь шла не о времени, а пространстве. В одном из афоризмов нельзя переводить *ghost* как призрак, выбрав привычное первое словарное значение. Следовало выбрать слово душа или дух, как более подходящее по смыслу, и опустить *in the brain*, как семантически избыточное. Проверить себя можно было по толковому англо-английскому словарю.

Еще одной типичной ошибкой является обилие калек с английского – участники сохраняют английский порядок слов, копируют лишние придаточные предложения, нанизывая одно на другое, слепо следуя за текстом оригинала. Неправильный порядок слов приводит к смещению логического ударения и искажению смысла. (Ср. даже хуже физики или куда хуже физики). Студенты должны понимать и помнить, что афоризм предполагает точность и емкость высказывания, а не расплывчатость и тяжеловесность конструкций, в которых теряется всякая мысль. Преподавателю следует ознакомить студентов с актуальным членением

предложения и объяснить, что в плане синтаксиса различия между английской и русской грамматической системами довольно значительные.

Одной из самых распространенных ошибок в студенческих работах является бездумное копирование пунктуации оригинала, невзирая на нормы русского языка. Для профилактики ошибок рекомендуется регулярно заглядывать в справочник современного русского языка Д.Э. Розенталя или пользоваться авторитетными онлайн ресурсами вроде справочно-информационного портала «ГРАМОТА.РУ».

Таким образом, при подготовке студентов неязыковых специальностей к участию в конкурсах перевода преподавателю следует обращать особое внимание на работу с терминологией и обычной лексикой, на соответствие перевода стилю и жанру оригинала, не забывая уделять внимание синтаксису и пунктуации языка перевода.

#### ***Список использованной литературы:***

1. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика. Санкт-Петербург, 2005.
2. Миньяр-Белоручев, К.В., Миньяр-Белоручева, А.П. Английский язык. Учебник устного перевода. М., 2003.

**С.А. Шилова**

*Саратовский государственный университет  
имени Н.Г. Чернышевского*

**УДК: 811.111(072.8)**

### **АКТУАЛИЗАЦИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПАРНОЙ И ГРУППОВОЙ ФОРМ РАБОТЫ**

В статье рассматриваются такие формы организации учебной деятельности студентов как парная и групповая работа. Особое внимание автор статьи уделяет возможности применения данных режимов работы для реализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и совершенствованию навыков говорения. В статье также говорится о стратегиях планирования эффективной парной/групповой работы и трудностях, которые могут возникнуть в ходе её использования.

**Ключевые слова:** парная работа, групповая работа, навыки говорения, коммуникативный подход, оценочные рубрики.

The article deals with such forms of collaborative learning as pair work and group work. The paper gives special attention to the ways of implementing communicative approach to teaching English and enhancing speaking skills through these forms of learner interaction. The author describes various strategies for planning successful pair/group work and observes possible problems that can come with pair/group activities.

**Key words:** pair work, group work, speaking skills, communicative approach, rubrics.

Появившись ещё в конце прошлого столетия, коммуникативный подход к обучению иностранным языкам до сих пор занимает ведущие позиции и обоснованно считается наиболее эффективным методом. Согласно коммуникативному подходу, главной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, при этом основной акцент делается на речевой направленности процесса обучения и использование подлинно коммуникативных заданий, способствующих формированию навыков, необходимых в реальных жизненных ситуациях общения. Таким образом, особое внимание уделяется формированию продуктивных коммуникативных навыков, таких как говорение и письмо. Принимая во внимание всю важность и необходимость работы над вышеупомянутыми навыками, мы, однако, вынуждены признать, что в условиях увеличения численности студентов в группе, уменьшения часов аудиторной работы и разноуровневой подготовки студентов в рамках одной академической группы данная задача зачастую становится трудновыполнимой. Решением проблемы, во многом, может стать грамотно организованная парная и групповая работа студентов.

Отличительной характеристикой таких форм работы, как парная и групповая, является значительное количество преимуществ, позволяющих преподавателю наиболее эффективно использовать аудиторное время, решая при этом максимальное количество учебных задач. Рассмотрим их подробнее.

1) Воспроизведение реальной ситуации общения. При правильном выборе заданий, ситуативности и функциональности отбора языкового материала, групповая и парная работа позволяют создать атмосферу реального общения. Выполнение подлинно коммуникативных заданий не представляется возможным без активного участия обоих студентов. Следовательно, сама ситуация подталкивает их к использованию иностранного языка для решения вполне конкретной коммуникативной задачи.

2) Создание эмоционально комфортной атмосферы, способствующей свободному обмену мнениями и активному участию всех студентов в работе на занятиях. По данным ряда исследований, именно работа в паре или минигруппе довольно часто является наиболее комфортной для студента формой отработки навыков говорения [Rhoades 2013, Kozar 2010]. Нередко из-за невысокого уровня владения иностранным языком или в силу ряда личностных психологических особенностей, студенты не готовы выражать свою точку зрения перед многочисленной аудиторией или, опасаясь допустить ошибку и, думая, что это неминуемо повлечёт потерю баллов, даже перед преподавателем. Обмениваться мнениями и вести дискуссию для таких студентов гораздо легче в паре или минигруппе.

3) Перераспределение ролей учителя и учащегося. Парная/групповая работа способствует ограничению ведущей роли учителя. Используя

зарубежную методическую терминологию, мы можем говорить о сокращении, так называемого *teacher talking time* (время, отведенное речи учителя на уроке) и увеличении *student talking time* (время речи учащихся). Таким образом, у студента появляется больше возможностей для непосредственного общения с использованием иностранного языка. А это в свою очередь является ключевым условием эффективного формирования навыка говорения, так как представляется невозможным научить студента общаться на иностранном языке, не предоставляя ему возможности говорить на иностранном языке на занятиях.

4) Развитие социальных навыков, обуславливающих успешность командной работы. Работа над формированием социальной компетенции студентов является одной из важнейших задач, которые ставит перед собой преподаватель. Говоря о навыках, необходимых в будущем, Патрик Гриффин, основатель исследовательского проекта ATC21S и директор Центра исследования оценки в Университете Мельбурна отметил, что «в каждой стране набор [навыков] различается, но всегда это имеет отношение к навыкам, необходимым в 21 веке – критическое мышление, навыки коммуникации и совместной работы, творческий подход, навыки поведения в цифровой среде» [Гриффин 2015]. Таким образом, навыки командной работы – одни из ключевых навыков 21 века.<sup>18</sup> И их формирование становится стратегически важной задачей. Современные студенты принадлежат к поколению, называемому социологами «поколение игрек», которое отличается коммуникабельностью и открытостью для общения. Однако, зачастую они предпочитают общаться посредством социальных сетей и мобильных телефонов [Шилова 2015]. Нередко «живое» межличностное общение вызывает у них большие затруднения. Более того, ещё одной характерной чертой представителей современного поколения студентов является индивидуализм, который может выступать препятствием на пути к успешной командной работе. Организуя различные мероприятия для студентов, мы часто замечаем, что именно командная работа становится самой большой трудностью, с которой ребята сталкиваются в ходе реализации своих проектов.<sup>19</sup>

5) Использование альтернативных методов контроля. Парная и групповая формы работы позволяют эффективно применять такие альтернативные формы оценки, как оценочные рубрики (*rubrics*), самооценка (*self-assessment*) и взаимооценка (*peer-assessment*). Данные методы способствуют развитию критического мышления и формированию навыков анализа собственных достижений, что, в свою очередь, может повысить мотивацию студентов к

---

<sup>18</sup> В зарубежной методике навыки 21 века иногда называют 4 C's (*Creative thinking, Collaborating, Communicating, Critical thinking*).

<sup>19</sup> Об одном из таких мероприятий мы подробно рассказываем в статье «Использование ИКТ в воспитательной и профориентационной работе» [Кубракова, Шилова 2015].

изучению иностранного языка. Для достижения объективности контроля необходимо ознакомить студентов с критериями оценки, которые, как правило, наиболее чётко и полно представлены в оценочных рубриках.

Пример рубрик для самооценки и взаимооценки, составленных при помощи следующих ресурсов:

- Rubistar (online rubric maker)  
<http://rubistar.4teachers.org/>
- Authentic Assessment Toolbox: Rubrics  
<http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/rubrics.htm>
- Rubric Tutorial  
[http://health.usf.edu/publichealth/eta/Rubric\\_Tutorial/default.htm](http://health.usf.edu/publichealth/eta/Rubric_Tutorial/default.htm)

### *Group Self-Evaluation*

Name \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

*Read each statement and rate your group by circling one response for each description.*

*3 – always, 2 – sometimes, 1 – rarely, 0 – never*

<i>Members of the group...</i>				
<i>performed their assigned roles</i>	3	2	1	0
<i>understood the purpose of the activity</i>	3	2	1	0
<i>were able to answer the questions</i>	3	2	1	0
<i>listened to each others' ideas</i>	3	2	1	0
<i>gave feedback to those who contributed ideas</i>	3	2	1	0
<i>stayed on task</i>	3	2	1	0
<i>assisted in preparing the work</i>	3	2	1	0
<i>expressed their ideas to the group</i>	3	2	1	0
<i>were willing to compromise when needed</i>	3	2	1	0
<i>actively participated in the group</i>	3	2	1	0

### *Peer Feedback and Self-Evaluation Group Discussions*

Name \_\_\_\_\_

Date \_\_\_\_\_

*Read each statement and rate your groupmates and yourself by circling one response for each description.*

*3 – always, 2 – sometimes, 1 – rarely, 0 – never*

	<i>myself</i>	<i>Member 1</i>	<i>Member 2</i>	<i>Member 3</i>
<i>Actively participated in group discussions</i>	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
<i>Contributed useful</i>	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0

<i>ideas</i>				
<i>Expressed respectful and tolerant attitude to other members' opinions</i>	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
<i>Presented ideas clearly</i>	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0
<i>Showed interest to other members' ideas and opinions, engaged others in the discussion</i>	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0	3 2 1 0

Эффективно использовать указанные выше преимущества возможно лишь при грамотной организации парной или групповой работы. Изначально преподавателю необходимо определиться с принципом объединения студентов в пары/групп. Существуют несколько схем распределения студентов.

Некоторые преподаватели предпочитают использовать фиксированные пары или группы в течение всего семестра или курса обучения. Данный подход имеет свои преимущества, например, студенты в фиксированных парах/группах лучше узнают друг друга и быстрее справляются с учебными заданиями. Наличие таких пар или групп значительно экономит аудиторное время, так как преподавателю не приходится всякий раз объяснять студентам, с кем в паре/группе им предстоит работать. Однако, данная схема может показаться однообразной для студентов и отрицательно сказаться на мотивации к выполнению задания, сделав его недостаточно коммуникативным. Меняя состав пар/групп, преподаватель предоставляет студентам шанс обогатить свой языковой репертуар посредством общения с разными одноклассниками, а также помогает сплотить всех студентов внутри их большой учебной группы.

При распределении студентов по группам/парам преподавателю следует учитывать уровень сформированности их языковой компетенции [Писаренко2012: 32]. В случае парной работы объединение более «сильных» студентов со «слабыми» может положительно сказаться на процессе обучения, так как позволит слабым студентам работать в своей зоне ближайшего развития.<sup>20</sup> Но преподавателю необходимо достаточно хорошо знать личностные характеристики своих студентов, чтобы избежать ситуаций, когда работа в таких парах будет некомфортна для студентов.

---

<sup>20</sup> Зона ближайшего развития (ZPD) – понятие, введенное Л.С. Выготским. Характеризует процесс подтягивания психического развития вслед за обучением. Эта зона определяется содержанием таких задач, которые студент может решить лишь с чьей-либо помощью, но после приобретения опыта совместной деятельности он становится способным к самостоятельному решению аналогичных задач.

Некоторые студенты стесняются своего невысокого уровня языковой подготовки и неохотно работают в парах с более «сильными» одногруппниками.

В группах, в составе которых есть иностранные студенты, целесообразно распределять студентов по парам/группам, ориентируясь на их родной язык (называемый в зарубежной методике L1). В таких группах/парах сама ситуация вынуждает студентов использовать иностранный язык для выполнения задания, так как он является для них единственным *lingua franca*. Отсутствие общего родного языка в значительной степени стимулирует студентов к использованию иностранного языка, способствуя интенсификации процесса формирования навыков говорения.

Одной из трудностей в организации парной/групповой работы может стать неготовность преподавателя к ограничению своей ведущей роли. Предоставляя студентам возможность работать в парах/группах, преподаватель присваивает себе функции помощника, консультанта и советника. Он лишь способствует осуществлению коммуникации, но не является активным участником общения. Преподаватель должен осознавать невозможность и нецелесообразность исправления каждой ошибки, допущенной студентом в ходе выполнения коммуникативного задания в паре/группе. Частые исправления со стороны преподавателя могут сорвать успешность коммуникации и поставить под сомнение эффективность процесса обучения.

Несмотря на наличие некоторых сложностей, связанных с организацией и мониторингом парной/групповой работы, бесспорно, данные формы учебной деятельности студентов являются эффективным инструментом актуализации и совершенствования навыков говорения. Использование вышеупомянутых режимов работы выступает в качестве необходимого условия успешной реализации коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам.

#### *Список использованной литературы*

1. *Kozar, O.* Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaboration // English Teaching Forum. 2010. Vol. 48, №2. P. 16 – 23.
2. *Rhoades, G.* Minimizing the Chaos through Cooperative Classroom Management // English Teaching Forum. 2013. Vol. 51, №4. P. 28 – 34.
3. *Гриффин, П.* Школам нужны аналитики. [URL: http://www.edutainme.ru/post/griffin/](http://www.edutainme.ru/post/griffin/) (дата обращения: 01.02.2016).
4. *Шилова, С.А.* Способы повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей // «Изменяющийся мир: общество, государство, личность»: сб. материалов IV международной научной конференции (09 апреля, 2015 г.). Часть 3 (разделы 17-25). – Саратов: ИЦ «Наука», 2015. С. 271 – 276.
5. *Кубракова Н.С., Шилова С.А.* Использование ИКТ в воспитательной и профориентационной работе // Информационные технологии в образовании: Материалы



VII Всерос. научно-практ. конф. – Саратов: ООО «Издательский центр «Наука»», 2015. С. 252 – 255.

6. Писаренко, А.Н. Становление и наполнение понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогике // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2012. №2. С. 30 – 35.

**Н.П. Филатова**

*Саратовский социально-экономический институт  
РЭУ имени Г.В. Плеханова*

**УДК: 655.535.5**

## **ТЕКСТ КАК ФРАГМЕНТ РЕАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

Статья затрагивает проблему понимания текста в современных научных исследованиях. Наряду с традиционными подходами к изучению текста необходимо отметить и нетрадиционные: семиотический, синергетический и когнитивный.

Ученые уделяют пристальное внимание изучению формы текста, что позволяет видеть особенности проявления языковой личности, понимать уровень ее коммуникативной компетенции. Важно изучать текст с учетом скрытой субъективной информации в нем и прагматической направленности.

**Ключевые слова:** понимание текста, языковая личность, коммуникативный аспект, речевое воздействие.

The article deals with recent developments in the study of text. In addition to the traditional understanding of text there is the necessity of studying semiotic, synergetic and cognitive approaches. Much attention is given to the form of text conveying the representation of the character's personality and its communicative competence. It is important that we analyze text in terms of implicit manifestation of information as a pragmatic means of effective message rendering.

**Key words:** understanding of text, personality, communicative aspect, impact on the receiver.

Вопрос понимания текста изучается в трудах по психологии, методике преподавания иностранных языков, в когнитологии, герменевтике, психолингвистике. Понимание текста рассматривается в логике и философии.

Наряду с традиционными подходами к изучению текста необходимо отметить и нетрадиционные: семиотический, синергетический и когнитивный. В рамках данных направлений исследователи стремятся расширить границы изучаемого объекта – текста, применяя новые методы к его изучению.

Как известно, в семиотике под текстом подразумевается осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации [Русский

язык (энциклопедия) 2001: 555]. Приверженцы данного направления полагают, что текстами могут быть любые произведения искусства: картины, архитектурные ансамбли, симфонии, даже судьба человека [Ворожцова 2001: 176]. Данная точка зрения оспаривается многими лингвистами. Вряд ли можно говорить о результативности такого подхода, если рассматривать музыкальное произведение как семиотический текст. В этом случае семиотический анализ будет основан лишь на субъективной интерпретации, но не на попытке расшифровать определенный код человеческого знания.

Согласно синергетическому подходу, текст представляет собой природный объект, способный к самоорганизации. В.В. Красных признает за текстом не только статус самостоятельной единицы, живущей по своим собственным законам, но и рассматривает его как «едва ли не самого важного участника коммуникации, предопределяющим, и если угодно, диктующим реципиентам определенное понимание» [Красных 2001: 204].

А.В. Юнг в своей диссертации отмечает работу Г.Г. Москальчук «Структура текста как синергетический процесс» (2003), которая написана в русле синергетического подхода. В монографии автор высказывает некоторую критику в адрес традиционного подхода к анализу текста: ученые зачастую обходили вниманием тот или иной аспект изучаемого объекта. К их числу относится, например, «форма текста, которая как таковая реально не осознавалась филологами в качестве важного и самостоятельного (как смысл, значение, содержание и т.п.) объекта исследования» [Юнг 2004: 45]. Автор полагает, что форма текста обладает некоторым содержанием, передавая смысл. «Ведь текст, созданный человеком, воспринимается не только как упорядоченная последовательность языковых знаков. Он становится природным объектом, одним из первых отличительных признаков которого выступает его форма» [Там же: 47].

Сказанное позволяет сделать вывод о том, что такой подход к пониманию текста помогает раскрыть его сущность, способствует более глубокому пониманию взаимосвязи между создателем/субъектом текста и текстом как его произведением.

Большинство исследователей, работающих в рамках различных школ и направлений, в настоящее время приходят к единому мнению о том, что текст не может трактоваться иначе, чем сложное структурное целое, детерминированное как объективной реальностью, так и субъективностью языковой личности. Первый интерес к языковой личности принадлежит немецкому исследователю И. Вейсгерберу, который указывает на взаимосвязь человека и его национального языка и культуры. В современной отечественной лингвистике особый интерес вызывает модель языковой личности, разработанная Ю.Н. Карауловым. Под языковой личностью ученый понимает «...совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой

сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» [Караулов 1987: 21]. Таким образом, строение текста позволяет видеть индивидуальные особенности языковой личности, понимать уровень её коммуникативной компетенции и ощущать скрытые процессы вербального мышления.

Текст уже не может трактоваться как статичный языковой феномен. На смену структуральной парадигме приходит парадигма коммуникативная и когнитивная. В рамках когнитивного анализа текст предстает как «средоточие» ментальных процессов, с одной стороны, и языковой или речевой, с другой. Соглашаются с данным положением многие ученые. Известно высказывание Е.С. Кубряковой.: «Нет, и не может быть таких текстов, которые не фиксировали бы какой-либо фрагмент человеческого опыта и осмысление. Это делает текст возможным объектом концептуального и когнитивного анализа...» [Кубрякова 2004: 516].

При когнитивном понимании сочетаются понимание и познание. Осознание объективных реальных ситуаций в русле когнитивного анализа – момент постижения культуры. В данном случае понимание текста требует восприятия не только значений, но и смысла.

Отсюда можно сделать вывод, что понимание текста требует выхода за рамки самого текста: «Понимание рассматривается как сложный интеллектуальный процесс, который не заканчивается на уровне переработки текста, он продолжается на уровне мышления, обрастая дополнительными компонентами эмоционального, субъективного и прагматического характера» [Покровская 2001: 10]. Проблема понимания текста решается в контексте психологии понимания текста в целом.

Понимание, как видим, – это когнитивная особенность человека как деятельного существа и языковой личности, наделенной коммуникативными, социальными и психологическими способностями.

Ученые выделяют не только когнитивный аспект текста, но и коммуникативный, который характеризуется как процесс самовыражения языковыми средствами всех уровней. Владение языковой компетенцией сочетается с умением использовать, например, лексические средства в определенной коммуникативной ситуации для реализации коммуникативных намерений. Как видим, сама цель общения становится воздействием. В процессе общения осуществляется воздействие коммуникантов, поскольку речевые акты, как правило, нацелены на адресата.

Современные научные взгляды на аспекты речевого воздействия находят отражение в прагмалингвистике, теории речевых актов и психолингвистике. Об этом говорит и Г.Г. Матвеева: «Воздействие, или управление поведением, является целью всякого общения» [Матвеева 1999: 12].

Большинство исследователей рассматривают коммуникативный аспект текста в соотношении с контекстом. Для понимания текста важно изучение

коммуникативного события в контексте социальной деятельности и социальных знаний, включенных в процесс обработки текста.

Вниманию современных исследователей приковано и к пониманию текста в филологической герменевтике как науке понимания текстов. Герменевтика рассматривает словесный аспект понимания как искусство поиска скрытого смысла в тексте. «Понять текст, освоить его содержательность – значит для меня обратить весь мой опыт на текст и при том принять его содержательность так, чтобы она стала частью моей субъективности, затем разделить его содержательность как отражение чужого опыта в согласии с моим опытом; далее дать выбрать из этого разделения то, что мне надо для моей деятельности [Богин 1991: 4,5].

Нельзя не согласиться с мнением автора, что в основе понимания заложена субъективная деятельность, направленная на постижение смысла. Он является составляющей или элементом деятельной ситуации: «Мы понимаем не текст, а ситуацию, требующую продолжения в действиях. Это должна быть обязательно ситуация деятельности, или ситуация дискуссии, спора, и только восстанавливая всю эту ситуацию, я могу выяснить, о чем собственно идет речь, что именно вводится в качестве определенного смысла и значения» [Щедровицкий 1994: 80,81].

Понимание как способность осознанно воспринимать окружающий мир, других людей и самого себя составляет необходимую когнитивную особенность человека как деятельного существа.

В связи с этим важно понимать текст с учетом скрытой, субъективной информации в нем, или подтекста, которые сопряжены с коммуникативными намерениями адресанта.

Исследователи уделяют пристальное внимание восприятию подтекста, так как недостаточно-глубокое его понимание приведет к неадекватной интерпретации текста.

Чем разнообразнее тезаурус конкретного человека, чем больше развиты его аналитические способности к восприятию текста, тем конкретнее становится для него подтекстная информация.

Тонкое понимание содержания текста возможно в результате проникновения в его реальный смысл также под влиянием скрытого при помощи языковых средств отношения самого автора к описываемым фактам или действительности. Воздействуя на получателя текста, разные авторы по-разному актуализируют речевые сигналы воздействия. Речь человека всегда связана с отражением личностных качеств, социального опыта, субъективного восприятия мира. Адресант реализовывает свой уникальный речевой опыт и индивидуальность, отбирая лингвистические единицы для выражения своих мыслей.

Понимание текста в современной лингвистике как коммуникативной единицы позволяет изучать прагматическую интенсивность текста, которая рассматривается в соответствии с целевой установкой адресанта. Язык

выступает как инструмент координации совместной деятельности людей. Любой речевой акт несёт определённую и целевую информацию адресату. Под речевым воздействием исследователи также понимают применение разнообразных языковых форм с целью построения сообщений, имеющих повышенную способность воздействовать на сознание и поведение адресата.

Стратегии речевого поведения коммуниканта связаны с условиями конкретной ситуации общения, а также с личностными характеристиками самого коммуниканта. Наиболее распространённым языковым инструментом речевого воздействия является выбор удачных слов, сочетаний, фразеологизмов, которые имеют свою эмоциональную составляющую. Любому человеку пребывает в мире ценностей, оцениваемых положительно. Явления, нарушающие его ценностный универсум, заставляют работать не только интеллектуальный механизм отражения действительности, но и эмоциональный, чтобы сформировать у адресата определенное, ожидаемое, отношение к тому или иному факту или событию.

Ощутимая прагматическая направленность речевых актов эмоционального воздействия вызывает аналогичные эмоции у реципиентов, формируя положительные и негативные их проявления. Управление логическим выводом может осуществляться с помощью уже упоминавшегося выше приёма, как выбор языковых средств, заставляющих коммуникантов действовать соответственно или делать надлежащие выводы.

Люди в процессе общения ставят своей целью не только обмен информацией, но и воздействие на реципиента. Текст служит не только способом передачи сообщения, но и средством достижения цели. Сама же цель, или коммуникативная установка выступает как побуждение к действию через определенное воздействие. Адресант осознает не только цель своих речевых действий, но и способы ее осуществления.

Прагматические факторы, мотивирующие цели и интенции автора и адресата, усиливают воздействующую функцию текста.

Таким образом, главными составляющими понимания текста являются цельность, связность и глобальность смысла текста, его предсказуемость, ориентированная на адресата. При этом учитывается, что связность – это «лингвистическое знание», выраженное языковыми средствами.

Таким образом, мы понимаем текст не только как лингвистическую данность, но и то, что стоит за текстом, фрагмент реальной действительности.

#### *Список использованной литературы*

1. *Русский язык. Энциклопедия.* – М.: Изд-во «Дрофа», 2001.
2. *Ворожцова И.Б.* Культурологическая основа личностно-позиционной деятельности модели учения/И.Б. Ворожцова. – Ижевск: Изд. Дом «Удмуртский университет», 2001.
3. *Красных В.В.* Основа психолингвистики и теории коммуникации. – М.: Изд-во «Гнозис», 2001..

4. *Юнг А.В.* Когнитивные аспекты текста делового письма на английском языке (на материале деловых писем – оферта). – Дисс. ...канд. филол. наук – Владивосток, 2004.
5. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность.- М.: Наука, 1987..
6. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке. – М.: Изд-во «Языки славянской культуры», 2004.
7. *Покровская Е.В.* Понимании современного газетного текста и его языковые характеристики. – Дисс. ...д. филол. наук. – М.: Изд-во «Дрофа», 2001.
8. *Матвеева Г.Г.* Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. – Ростов-на-Дону.: ДЮИ, 1999. – 83 с.
9. *Богин Г.И.* Герменевтика//Художественное восприятие: основные термины и понятие. - Тверь: Изд-во ТвГУ, 1991.
10. *Щедровицкий Г.П.* Рефлексия в деятельности//Вопросы методологии. – М., №3-4, 1994

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ina'm Ibrahim Khalil Shakhatreh**, Master Degree in English Literature, Translator, University Doctors without Borders-France, Irbid, Jordan

**Emily Efland** English Teaching Assistant, Fulbright Russia, Yale University

**Munkhbayar Natar** Master of Arts, Senior Lecturer, School of Arts and Sciences, National University of Mongolia

**Катарина Менг** доктор филологических наук, профессор, Институт немецкого языка Мангейм, Германия

**Рэнчин Батсурэн** кандидат филологических наук, доцент, Монгольский государственный университет

**Хартмут Фрешле** доктор филологических наук, профессор, г. Штутгарт, Германия

**Хонгорзул Ганхуяг** кандидат филологических наук, доцент, Монгольский государственный университет

**Александрова Т.Н.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Базылева Р.М.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Банатова Н.В.** студентка 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Банникова И.А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Бирюкова М.С.** магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Брагина Т.В.** отличник Просвещения, учитель иностранного языка г. Хвалынск МОУ «СОШ №3»

**Викторова Е.Ю.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, институт филологии и журналистики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Владимирова М.С.** студентка 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Вражнова И.Г.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, институт филологии и журналистики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Гаврилова А.А.** кандидат филологических наук, доцент, Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета им. Г.В.Плеханова

**Гвоздюк И.В.** старший преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Горина Н.Н.** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Гришаева Л.И.** доктор филологических наук, профессор кафедры немецкой филологии, Воронежский государственный университет

**Дубровская О.Г.** доктор филологических наук, профессор, доцент кафедры английской филологии и перевода, Тюменский государственный университет

**Дубровская О.Н.** кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Елисеева Е.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Живокина М.А.** доцент кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия им. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Воронеж

**Жигалина Е.А.** магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Злов В.В.** студент 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Золотарёв М.В.** ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Изнайрова Е.Ю.** Почетный работник общего образования РФ, учитель английского языка, МАОУ «Лицей математики и информатики»

**Ильичева И.Л.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии БрГУ им. А.С.Пушкина

**Калинина Е.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Калинкин А.А.** аспирант социологического факультета, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Карпец Е.В.** кандидат культурологи, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Клименко Г.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Кольцова О.В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Коноплёва Н.Н.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Косырева Н.А.** учитель английского языка, МОУ «СОШ № 49» Ленинского района г. Саратова

**Кузьмина В.В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Кузмичева И.А.** студентка 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Кулаков А.Е.** кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Кундик О.И.** кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского



**Кучерова Т.Н.** кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Ланцова Л.К.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Лашкова Г.В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Леонова Е.В.** старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Ломовцева Д.С.** магистрант 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Маскарова Т.А.** ассистент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Матяшевская А.И.** преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Мельниченко И.И.** аспирант Воронежского государственного университета

**Метласова Т.М.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Минов А.Я.** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Михеева А.И.** студентка 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Могилевич Б.Р.** кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, профессор кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Мухина Ю.Н.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Мясникова Н.А.** учитель английского языка, Гимназия №1 Октябрьского района г. Саратова

**Назарова Р.З.** кандидат филологических наук, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания, декан факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Небайкина А.В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Никитина Г.А.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Овчинникова А.В.** магистрант 1 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Осокина Н.Ю.** доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

**Павлова О.В.** преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Пальгова З.Ю.** ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Петрищева Е.И.** преподаватель кафедры германской филологии, Донецкий национальный университет

**Протасова Е.Ю.** доктор филологических наук, профессор университета г. Хельсинки, Финляндия

**Повторуха Н.В.** старший преподаватель кафедры германской филологии, Донецкий национальный университет

**Полтавская В.О.** студентка 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Полякевич Е.А.** студентка 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Присяжнюк Т.А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Путрова М.Д.** кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка, Полоцкий государственный университет

**Пятковская Е.С.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова

**Рамзаева П.С.** студентка 2 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Рязанова Е.В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО Санкт-Петербургский национально-исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики

**Сдобников В.В.** доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова

**Семухина Е.А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова

**Сипакова И.Н.** кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Смирнова А.Ю.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Смирнова Н.Ю.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Сосновская А.А.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Сосновцева Т.И.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Спиридонова Т.А.** кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Ступина Т.Н.** кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Тернова Л.Н.** старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Тернова Н.В.** старший преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Тетюев Л.И.** доктор философских наук, профессор кафедры этики и эстетики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Тимофеева Н.П.** кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой переводоведения и межкультурной коммуникации, Саратовский социально-экономический институт РЭУ имени Г.В. Плеханова

**Тупикова С.Е.** кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Тычкова А.М.** студентка 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Усанова К.В.** кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Филатова Н.П.** доцент кафедры переводоведения и межкультурной коммуникации, Саратовский социально-экономический институт РЭУ имени Г.В. Плеханова

**Филипченко С.В.** доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Харламова Т.В.** кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой романо-германской филологии и переводоведения, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Хижняк И.М.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Целовальникова Д.Н.** старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Чуляева Е.А.** старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной коммуникации, Саратовский социально-экономический институт РЭУ имени Г.В. Плеханова

**Шамаева А.С.** студентка 4 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Шер Д.К.** ассистент кафедры английского языка и методики его преподавания, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Шилова С.А.** кандидат философских наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, заведующий кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

**Юртаева Е.С.** преподаватель английского языка, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова

**Ющенко Ю.Е.** студентка 3 курса факультета иностранных языков и лингводидактики, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*Научное издание*

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ  
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*Материалы докладов VIII Международной конференции  
«Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации»  
25-25 февраля 2016 года*

Технический редактор  
Владимирова М.С.  
Михеева А.И.

Подписано в печать 07.06.2016 г. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага офсетная. Ризопечать. Усл.-печ. л. 31,37.  
Тираж 300 экз. Гарнитура Times New Roman. Заказ № 16.

ООО "Издательский Центр "Наука"  
410600, г. Саратов, ул. Пугачевская, 117, к. 50.

Отпечатано в типографии "Эстамп"  
410003, г.Саратов, ул. Зарубина, д.18, оф.01.  
тел: 37-47-85; 8-906-307-47-85