ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

НОВГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯРОСЛАВА МУДРОГО

# ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

*Материалы Второй Международной научно-практической конференции*
*Том 2*

19-20 мая 2011 года

Великий Новгород
2011

УДК 801
ББК 81.00
Я41

Печатается по решению
РИС НовГУ

Редакционная коллегия:

Кандидат филологических наук, доцент **Е. Ф. Жукова**
Кандидат филологических наук, доцент **О. А. Александрова**
Кандидат филологических наук, доцент **И. А. Ушанова**
Кандидат филологических наук **О. С. Макарова**

**Язык** и межкультурная коммуникация: материалы Второй
Я41 Международной науч.-практ. конф. Великий Новгород, 19-20 мая 2011 г.: в 2 т. Т. 2. / отв. ред. О.А. Александрова, Е.Ф. Жукова; НовГУ им. Ярослава Мудрого – Великий Новгород, 2011. – 407 с.

ISBN 978-5-98769-083-3

Тематический сборник содержит материалы выступлений участников Международной научно-практической конференции «Язык и межкультурная коммуникация», проходившей на факультете лингвистики и межкультурной коммуникации Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого 19-20 мая 2011 года.

Программа конференции охватывала широкий круг вопросов современного языкознания: взаимодействие языка, речи, мышления, культуры, общества и коммуникации, а также психологические, лингвистические и методические аспекты оптимизации обучения иностранному языку в школе и вузе.

Предназначено для специалистов-филологов, преподавателей иностранных языков, аспирантов и всех интересующихся проблемами межкультурной коммуникации и вопросами науки о языке.

*Материалы публикуются в авторской редакции*.

УДК 801
ББК 81.00

ISBN 978-5-98769-083-3

© Новгородский государственный
университет, 2011
© Авторы статей, 2011

## *СОДЕРЖАНИЕ*

## *РАЗДЕЛ VI. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ*

**О.Ю. Амурская**, к.ф.н. (Казань). Речевой акт извинения в дискурсе русскоязычных и немецкоязычных чат-коммуникантов 9

**И.С. Баженова**, д.ф.н., доцент (Обнинск). Прагматический аспект и его реализация в художественной коммуникации 17

**И.В. Бондаренко**, к.ф.н., доцент (Калининград). Прагмалингвистический анализ английской детской речи 19

**М.В. Геворгян** (Кемерово) К вопросу о сущности феномена «информационная война» 26

**Е.А. Гладченкова** (Ростов-на-Дону). Прагматический и культурологический аспекты функционирования антропонимов в жаргонной фразеологии 31

**О.Г. Дубровская**, к.ф.н., доцент (Тюмень). Социокультурные детерминанты дискурсивной деятельности носителей русского и английского языков 36

**М.Р. Желтухина**, д.ф.н., профессор (Волгоград). Когнитивные модели воздействия в межкультурной медиакоммуникации 38

**Ф.К. Исенова**, к.ф.н., (Караганда). Формирование толерантности в региональных масс-медиа в Казахстане 44

**Е.И. Кокконен**, к.психол.н. (В.Новгород). Электронный английский язык и его влияние на культуру письменной речи (на примере британских и американских сетевых изданий) 46

**С.В. Лихачев**, к.ф.н., доцент (Москва). Семиотические гибриды в коммуникативной среде 55

**Т.И. Магомедова**, д.п.н., доцент (Махачкала). Правовая коммуникация: аспекты и модели 60

**О.С. Макарова**, к.ф.н. (В.Новгород). Образ боли в англоязычной и русскоязычной рекламе: лингвистический аспект 63

**Н.П. Мартысюк**, к.ф.н., доцент (Минск). О месте прагмасемантического элемента в сопоставительных речеведческих исследованиях 69

**Л.М. Месропян** (Ростов-на-Дону). Дискурсивные средства вербальной агрессии в современной рекламе и пропаганде 71

**Е.В. Никифорова** (В.Новгород), **S. Schröder** (Билефельд). Gesichtspartien Als Komponenten Der Phraseologismen. Vergleichende Analyse Der Deutschen, Englischen und Russischen Phraseologischen Systeme 80

**Л.М. Николаева**, к.ф.н., доцент, **А.Г. Питерякова** (В.Новгород). Эвфемизмы в немецком политическом дискурсе: лингвистический и прагматический аспекты 85

**Е.Н. Орехова** (Майкоп). Прагматическая направленность использования прецедентных феноменов в политической коммуникации 91

**О.Н. Павленкова** (Москва). Блогосфера как новый вид дискурса масс медиа 93
**З. А. Петрова**, к.ф.н. (Санкт-Петербург) Повседневный быт русской крестьянской семьи (по материалам Новгородского областного словаря и словаря «Селигер») 96
**С.Е. Тупикова,** к.ф.н., доцент (Саратов). Способы передачи официально-формальной тональности в англоязычном политическом дискурсе 102
**И.А. Ушанова**, к.ф.н., доцент (В.Новгород). Комментарии читателей в новых медиа как форма Интернет-коммуникации 105
**Е.В. Фадеева** (Орел). Типы ситуативных показателей коммуникативного дискомфорта 109
**И.Р. Шведова,** к.ф.н., доцент (Челябинск). Музыкальный дискурс как актуализация эзотерического 115
**Ю.М. Шемчук,** д.ф.н. (Москва). Личностно-субъективный аспект разграничения заменяющей лексики от существующих лексем (на материале немецкого языка) 121

## *РАЗДЕЛ VII. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ*

**М.В. Балко**, к.ф.н., доцент (Донецк). Словосочетание в системе значимых языковых единиц 123
**А.Ю. Бессалов** (Москва). Употребление знаков препинания в сложноподчиненных предложениях с придаточным причины в английском языке 126
**Н.Г. Гавриленко,** к.ф.н., доцент (Тверь). Роль широкозначных единиц в развитии системы английского глагола 129
**Е.Н. Грушецкая**, к.ф.н. (Могилев). Смещение грамматических времен как способ проявления голоса говорящего в тексте (на материале французского языка) 134
**М.В. Заботина**, к.ф.н., доцент (В.Новгород). Несобственно-прямая речь и полифоничность художественного текста (на материале французского языка) 135
**Е.О. Заляева**, к.ф.н. (Казань). Синтез семантического портрета Одина в английских номинациях с грамматической структурой предложения (на материале параллельных переводов «Старшей Эдды» и «Младшей Эдды» на английский язык) 138
**Г.Р. Искандарова**, к.ф.н., доцент (Уфа). Интерпретационно-оценочная концептуализация мира средствами словообразования (на материале немецкого языка) 144
**Ю.В. Кобенко**, к.ф.н. (Томск). Неустойчивые глагольные композиты в немецком языке как особый случай тмезиса 146
**Е.А. Кулакова**, к.ф.н., доцент (В.Новгород). Эволюция порядка слов в простом предложении французского языка 148

**О.В. Лукин**, д.ф.н., доцент (Ярославль). Части речи: грамматика и типология 150
**М.П. Манаенкова**, к.ф.н., доцент (Мичуринск). Семантика и прагматика репрезентантов предикативного признака в двусоставных признаковых предложениях 157
**Е.В. Митричева** (Челябинск). Актуальное членение простого двусоставного предложения, содержащего детерминант (на материале газетно-публицистического подстиля 161
**З.Ф. Михайлова,** к.ф.н., доцент (В.Новгород). Цель как базисный компонент в семантической структуре категорий каузального комплекса 167
**В.Г. Наумов**, к.ф.н., доцент (Томск). Анализ актуализации мотивационных отношений форм слов в тексте 170
**О.А. Новикова** (Донецк). Фигуры экспрессивного синтаксиса в юридических текстах 174
**И.Г. Родионова**, к.ф.н., доцент (Пенза). Семантические типы предикатов с частицей *так и* в безличных предложениях 177
**Ж.В.Соколовская**, к.ф.н., доцент (В.Новгород). Аббревиация в современном французском языке 180
**Л.В. Теплых,** к.п.н. (Чистополь). К вопросу об использовании и переводе сложных инфинитивных конструкций в научно-публицистических статьях 183
**Г.Р. Фахарова** (Казань). Функционирование причастий в языке произведений И.А. Бунина 186
**М.Ф. Шацкая**, к.ф.н., доцент (Волгоград). Семантические трансформации каузальных пропозиций в условиях языковой игры 190

## *РАЗДЕЛ VIII.* ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

**Н.Н. Александрова** (Уфа). Функционально-динамический портрет идентификатора поэтического (переводного) текста 196
**И.С. Алексеева**, к.ф.н., доцент (Санкт-Петербург). Место интерпретативной теории в современной теории и практике перевода 202
**Г.М. Барковский**, к.ф.н., доцент (В.Новгород). Перевод английских образований с компонентом *half-* на русский язык 206
**Ю.С. Беленкова** (Москва). Проблема изменения статуса реалии в хронологическом переводе (на материале памфлетов Дж. Свифта) 209
**П.С. Брук**, к.т.н.; **Т.А. Казакова**, д.ф.н., профессор (Санкт-Петербург). О стратегии перевода регламентированных текстов 213
**Н.Г. Бяковская** (Дубна). Глаголы и глагольно-именные сочетания мысли в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» и проблемы их перевода на английский язык 215

**И.И. Валуйцева**, д.ф.н., доцент; **Г.Т. Хухуни**, д.ф.н., профессор (Москва). Библейская цитата как объект межъязыковой передачи 221
**Е.Ю. Коновалова**, **А.Г. Каишева** (Горловка). Проблема адаптации перевода под иное лингвокультурологическое восприятие 229

**Н.В. Крицкая**, к.ф.н., доцент (Томск). О специфике семантической трансформации басен Крылова в Англии 230
**С.А. Леонова** (Москва). Основные модели перевода простых однословных терминов-существительных терминополя «автоматизированный электропривод» 233
**В.И. Макаров**, к.ф.н., доцент (В.Новгород). Перевод фразеологизмов и непонимание текста 236
**Ю.Н. Марчук**, д.ф.н., профессор (Москва). Машинный перевод и типология текстов 238
**В.А. Петрова**, к.ф.н. (В.Новгород). Особенности перевода английских каламбурных загадок 244
**И.М. Петрова**, к.ф.н., доцент (Москва). Лексико-семантические особенности англоязычного юридического дискурса в сфере корпоративного права 247
**С.А. Попов**, д.т.н., профессор (В.Новгород). Вопросы специализации лингвистов в области технического перевода 251
**Е.Е. Розе,** к.ф.н., доцент (В.Новгород). Искажение авторского замысла в переводах 254
**Л.М. Середа** к.ф.н., доцент; **А.Д. Нуретдинова** (Гродно). Feeling of empathy as an element of communicative competence in interpreters/translators training 261
**Н.В. Сигарева**, к.ф.н., доцент (Санкт-Петербург). Особенности перевода стилистически окрашенных единиц с английского языка на русский в текстах в сфере научной коммуникации 264
**И.Б. Слоневская**, к.филос.н., доцент (Хмельницкий). Художественный перевод как средство социокультурной коммуникации 267
**М.М. Степанова**, к.п.н. (Санкт-Петербург). Критический анализ перевода в курсе подготовки переводчиков 272
**Г.С. Сырица**, доктор филологии, ассоц. профессор (Даугавпилс). К вопросу о переводе эмотивной лексики 275
**И.В. Убоженко**, к.ф.н., доцент (Москва). Алгоритм творческого переводческого решения: теоретико-методический подход 278
**Е.В. Шевченко,** к.ф.н**.** (Калининград). Лингво-когнитивная модель лексического значения в переводе 290
**И.А. Широкова**, к.ф.н. (Тюмень). Перевод языковых единиц, требующих активного поиска информации 294
**Т. В. Юдина,** к.ф.н., доцент (Санкт-Петербург). Категория культуроспецифичности в контексте перевода 299

## *РАЗДЕЛ IX. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ*

**М.Г. Абашина,** к.ф.н., доцент (Санкт-Петербург). Изучаем литературу Древней Руси в иностранной аудитории 301

**О.А. Александрова,** к.ф.н., доцент (В.Новгород). Развитие культуры речи будущих переводчиков 304

**Е.К. Вдовина**, к.п.н., доцент (Санкт-Петербург). Формирование навыков профессионально-ориентированного академического письма в современном вузе 311

**Л.Я. Жук**, к.ф.н. (Харьков). Лингво-культурный подход к формированию межкультурной коммуникативной компетенции 315

**А.А. Жученко** (Рига). Организация учебного процесса с применением электронных средств обучения 317

**О.В. Иванцова,** к.ф.н. (Санкт-Петербург). Знакомство с лингвокультурными особенностями немецкоязычных стран путем обращения к Интернет-форумам 320

**Л.В. Климина,** к.ф.н., доцент (Стерлитамак). Практикум по межкультурной коммуникации для специалистов в сфере туризма 323

**Н.В. Лещенко** (Минск). Обучение иностранному языку как средству межкультурной коммуникации 325

**Н.М. Малышева,** к.ф.н., доцент (Санкт-Петербург). Анализ художественного текста на уроке русского языка как иностранного 327

**О.А. Мещерякова,** к.ф.н., доцент (Елец). О некоторых особенностях обучения написанию научной статьи в системе русского языка как иностранного 330

**Т.Г. Никитина,** д.ф.н., профессор (Псков). Русский язык как иностранный: индивидуальные маршруты магистрантов 332

**Н.В. Паперная**, к.п.н., доцент; **Е.П. Ковалевич**, к.ф.н., доцент (Армавир). Из опыта использования материалов национально-региональной тематики в обучении студентов английскому языку 336

**Н.В. Паперная,** к.п.н., доцент; **Е.Э. Мирзоян**, к.ф.н. (Армавир). Мультимедиа как дидактичекое средство формирования иноязычной компетенции студентов вузов 339

**Т.А. Потапенко,** к.ф.н., доцент (Санкт-Петербург); **Е Сянлинь,** к.ф.н., ассистент-профессор (Тайбэй). О пользе пения при изучении иностранного языка 343

**А.П. Руденко,** к.ф.н., доцент (В.Новгород). Когнитивные аспекты Развития дискурсивной компетенции при обучении иностранному языку в вузе 346

**М.Д. Рыбаков**, к.п.н., профессор (Москва). Освоение учащимися важнейших компонентов содержания образования в первые недели занятий начального периода обучения английкому языку (методический аспект лингвопедагогической культуры) 352

**А.Р. Салахова**, Dr (Гиссен). Чтение аутентичных текстов с иностранцами и процесс формирования «вторичной языковой личности» 362

**Т.В. Симоненко**, д.п.н., профессор (Черкассы). Особенности работы над развитием у будущих филологов умений и навыков продуцирования прецедентных феноменов в типичных профессионально-коммуникативных ситуациях 368

**И.И. Сиротина** (Оренбург). Представление о толерантности у студентов-юристов 374

**А.М. Тимофеев**, к.п.н., доцент (В.Новгород). Воспитание «человека культуры» средствами второго иностранного языка 377

**С.И. Титкова**, к.п.н. (Москва). Развитие механизмов вероятностного прогнозирования и языковой догадки при обучении иностранным языкам 383

**М.А. Токарева**, канд. культурологи (Москва). Язык и культура в курсе практикума по межкультурной коммуникации для иностранцев, изучающих русский язык 387

**Я.Т. Умарова** (Андижан). Место анализа текста в развитии творческого мышления 389

**Л.Н. Фалюшина** (Сиена). Особенности освоения русского языка детьми российских эмигрантов в странах Западной Европы 392

**О.А. Чечина** (Воронеж). Художественный текст в обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов 395

**К.М. Чуваева**, **Е.В. Городецкая** (Санкт-Петербург). Проблемы обучения иностранных студентов технического профиля научному стилю речи (основной этап) 397

**А.Ю. Широких**, к.ф.н. (Москва). Механизмы запоминания терминов при обучении английскому языку 405

# РАЗДЕЛ V. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОММУНИКАЦИИ

*О.Ю. Амурская*
*Казанский федеральный университет, Казань*

## РЕЧЕВОЙ АКТ ИЗВИНЕНИЯ В ДИСКУРСЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ И НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ЧАТ-КОММУНИКАНТОВ

В отечественной лингвистике существует большое количество трактовок понятия «речевой акт». Е.В.Жданова в своей работе «Личность и коммуникация» приводит некоторые из них. В частности, определение А.А.Реформаторского, который «рассматривал речевой акт в качестве индивидуального употребления языка, в котором такие процессы как: говорение и слушание, письмо и понимание представлены в совокупности» (цит. по Жданова 2010: 11). Речевой акт также трактуется А.А.Залевской с позиции психолингвистики: как «ментальный процесс, связанные речевыми и мыслительными механизмами» (цит. по Жданова 2010:12). В данной работе мы за основу принимаем определение Н.И.Формановской и понимаем под речевым актом «высказывание, порождаемое и произносимое человеком с определенной целью и вынуждаемое определенным мотивом для совершения практического или ментального, как правило, адресованного действия с помощью такого инструмента, как язык/речь» (Формановская 2007: 256). Таким образом, подчеркивается осознанный характер речевого акта, его связь с целью и мотивом говорящего, что отделяет его от механического воспроизведение единиц речи. Количество речевых актов и их характер значительно варьируются в отдельных отечественных и зарубежных исследованиях по этому вопросу. Н.А.Трофимова подчеркивает отсутствие единого мнения в отечественной и зарубежной лингвистике относительно классификации речевых актов, выражающих психическое состояние коммуникантов (извинение, выражение благодарности, поздравление, похвала, проклятие, благословление и т.д.) в отдельную группу экспрессивных актов. Предложенная ею классификация экспрессивных речевых актов включает в себя социативные речевые акты (извинения, положительного пожелания, поздравления), инфлуктивные речевые акты ((акт комплимента и похвалы) и инвективные речевые акты (речевой акт порицания) (Трофимова 2008: 23). Е.В.Жданова приводит классификацию речевых актов Л.Л.Федоровой, которая также относит акт извинения к актам «социального речевого воздействия» (Жданова 2010: 16).

Наша точка зрения совпадает с мнением Н.А. Трофимовой, которая считает речевой акт извинения «парадным» примером экспрессивных речевых актов при обсуждении таких аспектов, как «социальный ритуал» и

искренность/неискренность», что обуславливает необходимость исследования данного социативного речевого акта в чат-дискурсе.

Рассматривая речевой акт извинения, мы вслед за Н.А.Трофимовой (Трофимова 2008: 37), понимаем под извинением «комплексное речевое действие, совершаемое говорящим для психологической коррекции неблагоприятного положения дел, наступившего по его вине и сопровождающееся признанием собственной вины, эмоциональным состоянием сожаления и /или раскаяния, пояснением причин своих неуместных действий». Опираясь на классификации извинений, предложенных зарубежными учеными (Fraser 1981: 267; Marten-Cleef 1991: 292), Н.Г.Трофимова выделяет два основных вида извинений: конвенциональные извинения (извинения, связанные с незначительными нарушениями этикета) и просьбы о прощении (извинения по существу). Особой категорией Н.А.Трофимова выделяет псевдоизвинение, под которым понимается невежливое, грубое извинение, ироничную грубость, крайней степенью которой является сарказм (цит. по Трофимова 2008: 49).

Следуя принципу до или после малефактивного[1] действия, Н.А. Трофимова выделяет также проспективное и ретроспективное извинение. Она рассматривает проспективное извинение как средство предотвращения конфликта, ретроспективное - как попытку компенсации уже нанесенного ущерба (Трофимова 2008: 45-46).

Материал нашего исследования составляет 30924 реплики пользователей русскоязычного чата «ДМБ» и 59 988 реплик пользователей немецкоязычного чата «Abgehreht» за январь-декабрь 2009 года. Исследуемые чаты представляют собой открытые немодерированные одноязычные текстовые чаты общей тематики, которые характеризуются неограниченным временем общения, изменяющимся составом чаттеров и доступностью в любое время суток. По количеству участников исследуемые чаты относятся к большим (массовая чат-коммуникация: более 100 участников). Пользователями обоих чатов являются школьники (старшие классы) и студенты. Примерный возрастной диапазон коммуникантов – 16-20 лет. Исследуемые чаты обладают фатической жанровой формой (общение ради общения, самопрезентация), стиль обоих чатов – разговорно-бытовой.

В русскоязычном чате «ДМБ» было выявлено 39 высказываний (0,1% от общего количества реплик чата «ДМБ» за указанный период), представляющих собой экспрессивные речевые акты извинения. Все они представляют собой конвенциональные извинения.

В дискурсе немецкоязычных пользователей (чат «Abgedreht») было выявлено 47 реплик, представляющих собой экспрессивные речевые акты извинения, что составляет 28% от общего количества реплик всех пользователей чата за указанный период.

[1] Под малефактивным действием понимается нарушение правил поведения.

Иллокутивная часть речевых актов извинения в исследуемом русскоязычном и немецкоязычном чат-дискурсе представлена в Таблице 1.

***Таблица 1.***

***Иллокутивная составляющая речевых актов извинения в дискурсе пользователей чатов «ДМБ» и «Abgedreht»***

| Лексическое выражение речевых актов извинения | | Абсолютное (относительное) количество данных актов извинения в исследуемом чат-дискурсе | |
|---|---|---|---|
| Чат «ДМБ» | Чат «Abgedreht» | Чат «ДМБ» | Чат «Abgedreht» |
| Прости (те) | Entschuldigung | 18 (46%) | 6 (2,8%) |
| | Tschuldigung | | 5 (2,3%) |
| Извини | Verzeih | 11 (28%) | 1 (0,5%) |
| Сор(р)и | Sorry | 9 (23%) | 34 (16%) |
| Прошу прощения | Tut mir (uns) leid | 1 (2,6 %) | 1 (0,5%). |

Как видим, частотными лексемами, входящими в состав речевого акта извинения в русскоязычном чат-дискурсе, являются лексемы *прости(те)*- 18 (46%), *извини*- 11 (28%), *сор(р)и* - 9 (23%); в немецкоязычном чат-дискурсе высокочастотной лексемой, функционирующей в составе речевого акта извинения также является заимствованная лексема *sorry* - 34 (16%).

Представляется логичным рассмотреть и классифицировать данные высказывания с позиции малефактивных действий, а также факторов, являющихся поводом для возникновения конфликта с последующим извинением.

Можно выделить следующие малефактивные действия в исследуемой чат-коммуникации:

1. намеренное нарушение определенных правил сетевого этикета[2], употребление инвектива (15% в русскоязычном чате, 2% в немецкоязычном )

*23:38:18VV0ЯLD: VeseLыЙ Rodger, ругаться матом мне в приват даже строго запрещено )*

*23:38:44VeseLыЙ Rodger: VV0ЯLD**, извини** босс) вырвалось*

*22:40:27[БуГи ВуГи]: Logrus, заебал кикать дай по делу высказаться и вставить литературное слово*

*22:41:11Logrus: [БуГи ВуГи], **прости***

[2] Нетикет – сетевой этикет, особые правила, которые относятся к поведению пользователей, призваны помогать в их взаимодействии в электронной среде [Розина 2005: 198].

*[19:43] <heldin> wo ist pinuuu die sau [где pinuuu свинья]*
*[19:44] <heldin>* ***tschuldigung*** *[извините]*

2. непреднамеренные действия пользователя в чате (удаление пользователей, их игнорирование, неожиданный уход из чата, опоздание пользователя на чат-сессию) причиняют неудобства другим пользователям (15% в русскоязычном чате, 8% в немецкоязычном). Например:

*15:26:30BlackMoon: барсик^^, значит удалила меня*
*15:28:09барсик^^: BlackMoon, не может такого бытьь..ти на меня не вали...ти удалился сам*
*15:28:45BlackMoon: барсик^^, не помню такого я даже не помню как добавлялся не то что удалялся*
*15:29:47барсик^^: BlackMoon, ясн,* ***извини тогда***
*22:49:06 Dj_Тефтелина_: Questar, ты лучше скажи какого х.....ты меня забанил*
*22:49:36 Questar: Dj_Тефтелина_,* ***извини*** *я тока практиковался*
*19:40:39Снегурочка: Дымок, промахнулась* ***сорри***
*14:45:23I the best: *ничЁ сВяТоВа*, ником промахнулся!!* ***Сори***
*23:00:38 sss: ТОЩАЯ ТЕНЬ, вылетел* ***прости****, так что там?*
*16:35:26Dasha: Тётя Лии, мне надоело самой с собой говорррить*
*16:35:37Тётя Лии: Dasha, дая с мамой говорила,****прости***
*22:56:43 Questar: Фоули, я занят -****прости за все***

*[10:21] <DonPedro>* ***entschuldige...*** *ich war eingenickt... worum gings? [DonPedro>извини…я вздремнул…о чем шла речь?]*
*[18:40] <heldin>* ***sorry*** *aus versehen fenster geschlossen "ich wars net!" [простите, случайно закрыл страничку «это не я!»]*
*[22:06] <Erdumlauf>* ***sorry****.. bissal später geworden [извините…немного опоздал]*

3. Трансформация ника другого пользователя, насмешка над ним (отсутствует в русскоязычном чате, в немецкоязычном чат-дискурсе 2%). Например:

*[10:58] <DonPedro> doooоc doc doc doc doc doooooooooooooooc doc doc doc docdooooooc... *gacker* [doooоc doc doc doc doc doooooooooooooooc doc doc docdocdooooooc... *кудахчу*]*
*[10:58] <DonPedro> es ist so über mich gekommen..* ***verzeiht*** *[что-то на меня нашло…простите ]*

К факторам, не имеющим прямого отношения к действиям пользователя, относятся:

1. анонимность коммуникации затрудняет определение гендерной принадлежности собеседника и служит поводом для возникновения конфликта с последующим извинением (5 %):

*00:20:48octave: eXtreme, я ОНА А НЕ ОН*
*00:21:28eXtreme: octave,* ***извини пожалуйста меня*** *сонце*

*22:20:13Amiable: Ksunc4ik, я ваще-то онА)*
*22:21:05Ksunc4ik: Amiable,* ***прости****! как тебя зовут?*

2. Нарушение предварительной договоренности между пользователями (2,6%):

*19:55:11Ангел воплоти: Хочу, я кажецца сказала не писать сюда*
*19:55:28Хочу: Ангел воплоти, ой точно* ***прости*** *пуся*

3. Орфографическая ошибка, допущенная пользователем (отсутствует в русскоязычном чате, в немецкоязычном чат-дискурсе 2%):

*[17:05] <pinooo> so ein erfrischendes otakringer [такой освежающий otakringer]*
*[17:08] <RoeR> ottakiringer*
*[17:08] <pinooo> oh* ***sorry*** *;) [ох, простите]*

Таким образом, основными поводами для извинения русскоязычных чат-пользователей являются непреднамеренные действия пользователя в чате (15%), такое же нарушение сетевого этикета (15%).

В русскоязычном чат-дискурсе выявлено 5% реплик, содержащих псевдоизвинения. Можно привести следующие примеры псевдоизвинения в исследуемом чат-дискурсе:

*19:27:05~Little Baby~: VeseLыЙ Rodger, иди к ире своей у нее \"ровные\" ноги наверно*
*19:28:08~Little Baby~: VeseLыЙ Rodger, у миня кривые* ***извини дорогой***

*22:36:33Logrus: kirrillka, есть волшебные слова и нормальная манера разговора*
*22:37:31kirrillka: Logrus,* ***ой простите пожалуйста*** *давайте встретимся я вас ешшо и в ЖоПпУ поцелую*

Как отмечает Н.А.Трофимова, ретроспективное извинение встречается гораздо чаще проспективного, что не подтверждается анализом нашего материала: в исследуемом русскоязычном чат-дискурсе выявлено 66%

реплик, содержащих проспективное извинение и 28% - ретроспективное. Можно привести следующие примеры данного вида извинения:

*22:39:53npocto.pioneer: бла я короче малеху не адекват* ***если что простите )***

*16:03:58****простите но*** *других слов просто нет folly imp*

*21:51:43z@R@z04k@: Mux@, лучше всех) а ты?*
*21:52:26Mux@: z@R@z04k@, HHeee полинк* ***ты меня извини****,но у меня лучше всех*

Приведем пример ретроспективного извинения:

*00:59:37барсик^^: ПАТ, саш...****ну прости ти меня такую вотьь****....что ни погуляли*

Анализ материала показал, что в чат-дискурсе немецкоязычных пользователей ретроспективное извинение является преобладающим (1%) по сравнению с проспективным (26%). Приведем пример ретроспективного извинения:

*[22:09] <DonPedro> 3 stunden hab ich gewartet! [3 часа я ждал!]*
*[22:09] <Erdumlauf> ich habs vergessen SORRY! [я забыл, ПРОСТИ ]*

*[12:11] <RoeR>* ***sorry*** *fuer gestern ;) [прости за вчерашнее ]*

Пример проспективного извинения:

*[18:04] <heldin> -****sorry****_ hust_ - [простите *чихает*]*

Следует отметить, что наличие параграфемных символов (эмотиконов) после языковых маркеров извинения усиливает эффект извинения. В исследуемом материале выявлено 5% подобных реплик. Например:

00:50:10ПАТ: барсик^^, ну уж **простите** *((((((((((*

14:24:43Screeble: **Сори** *:DDDD*

В первом примере пользователь стремится показать свое искреннее огорчение по поводу сложившейся ситуации при помощи эмотикона, выражающего огорчение (((((((((( , а во втором-обратить ситауцию в шутку, что выражается эмотиконом :DDDD (смех).

В немецкоязычном чат-дискурсе, как и в русскоязычном, паграфемные средства усиливают содержание высказывания (15%). Например:

*[09:29] <DonPedro> TUT UNS LEID!!! [прости нас]*
*[18:50] <heldin> ups SORRY [упс простите]*

В немецкоязычном чат-дискурсе следует также отметить функционирование речевых актов извинения в составе реплик, направленных на создание юмористического эффекта:

[*11:23] <DonPedro> was für einen sinn ergibt es denn wenn man in nem forum auf ne frage schreibt "**sorry.. keine ahnung**" ? [что за смысл при ответе на вопрос писать в форумах «простите…понятия не имею»]*.
*[11:35] <DrHoliday> don: **sorry, keine ahnung** :) [don: прости…понятия не имею]*.

Н.А. Трофимова рассматривает также ситуации, в которых говорящий не просит о прощении, а декларирует его получение: высказывание приобретает категоричный характер (Трофимова 2008: 62). Аналогичную ситуацию можно проследить в исследуемом русскоязычном чат-дискурсе:

*16:17:36Чудик: Сама по себе, **простишь**...мне всё сходит с рук ))*
*16:18:16Сама по себе: Чудик, ну уж нет, не в этот раз)) тебя много людей называют МаксЯ?))*

Н.А. Трофимова подчеркивает, что сочетание высказывания извинения с междометием указывает на непреднамеренность совершаемого действия. В нашем материале было выявлено 10% подобных высказывания:

*00:59:37барсик^^: ПАТ, саш...**ну прости** ти меня такую вотьь....что ни погуляли*

*19:55:28Хочу: Ангел воплоти, **ой точно прости** пуся*

*00:50:10ПАТ: барсик^^, **ну уж простите** ((((((((((*

Как и в русскоязычном чат-дискурсе, наличие междометия перед лексемой, обозначающей извинение, указывает на непреднамеренность малефактивного действия пользователя (17%). Например:

*[21:22] <heldin> ups **sorry** falscher # [упс простите неправильный номер]*

*[20:51] <XO-Pan> ui.. **sorry** mein Fehler [уй..простите..моя ошибка]*

Как в русскоязычном, так и в немецкоязычном материале выявлен единичный случай извинения за другого пользователя:

*11:16:16dart: Buk@, нее что то с тобой не то если это Опен над тобой издевался под моим ником то **прошу прощения за него***
*[19:45] <DrHoliday> ich mus **mich für peter entschuldigen** [я должен извиниться за петера]*

Все вышесказанное представлено в виде таблицы (таблица 2).

***Таблица 2.***
***Функционирование речевого акта извинения в дискурсе пользователей чатов «ДМБ» и ««Abgedreht»***

| | Чат «ДМБ» | Чат ««Abgedreht» |
|---|---|---|
| Псевдоизвинение | 5 % | - |
| Ретроспективное извинение | 28% | 1% |
| Проспективное извинение | 66% | 26% |
| Усиление высказывания (сопровождение извинения параграфемными символами) | 5% | 15% |
| Выражение непреднамеренности высказывания (сочетание высказывания с междометием) | 10% | 15% |
| Декларирование получения прощения говорящим | 2,6% | - |
| Извинение за другого пользователя | 2,6% | - |
| Создание юмористического эффекта | 2,6 % | 1% |

Таким образом, и в русскоязычном, и в немецкоязычном чат-дискурсе можно выделить поводы для извинения, характерные для непосредственной коммуникации (отсутствие внимания, нарушение договоренности) и специфичные для чат-дискурса (нарушение сетевого этикета, удаление пользователей, неожиданное прерывание коммуникации, игнорирование других пользователей, анонимность, ошибочный выбор ника адресата).

Однако, в немецкоязычном чат-дискурсе процент реплик, сочетающих междометие с лексемой, выражающей извинение, выше, чем в русскоязычном (10% в русскоязычном и 15% в немецкоязычном чат-дискурсе). Также для немецкоязычных чат-пользователей является более характерным сочетание лексем извинения с параграфемными средствами (15% реплик по сравнению с 5 % реплик русскоязычных пользователей).

Для русскоязычного чат-дискурса характерно преобладание проспективного извинения, для немецкоязычных – ретроспективного.

**Литература:**

1. Жданова Е.В. Личность и коммуникация: практикум по речевому взаимодействию. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 176 с.
2. Розина И.Н. Компьютерно–опосредованная коммуникация – от теории к практике: учебное пособие / И.Н. Розина. – Ростов н/Д.: ИУБиП, 2005. –242 с.
3. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты. Семантический, прагматический, грамматический анализ: Монография. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2008. – 371 с.
4. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Изд-во «Икар», 2007. –490 с.

*И.С. Баженова*
*Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Обнинск*

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Процесс коммуникации непосредственно связан с прагматическим аспектом (потенциалом), так как сообщение всегда воспринимается и интерпретируется человеком (Комиссаров 1990: 209). Важно отметить, что прагматический аспект в отличие от коммуникативного, который относится к общению в целом, связан с говорящим лицом, его адресатом, ситуацией общения, выбором и контекстом употребления соответствующих языковых единиц. Прагматический подход предполагает учет значимого компонента языковых единиц, который связан в первую очередь с индивидом, использующим язык как орудие общения и делающим свой выбор с учетом ситуации общения, а также с учетом социальных признаков адресата.

Любой текст коммуникативен, то есть содержит определенную, передаваемую адресантом информацию, которая должна быть извлечена из текста и понята адресатом. Воспринимая полученную информацию, адресат вступает в определенные личностные так называемые прагматические отношения к тексту. Данные отношения с одной стороны могут носить интеллектуальный характер, то есть текст может служить для адресата источником сведений о каких-то фактах, событиях и явлениях. С другой стороны, получаемая информация может оказать на адресата глубокое эмоциональное воздействие. Прагматика представляет собой аспект речевой деятельности, связанный с сознательным, целенаправленным выбором языковых средств для наиболее эффективного воздействия на собеседника с целью вызвать у него определенные мысли, чувства, поведение; прагма-

тика обнаруживает себя также в намерении самовыражения говорящего, стремлении наилучшим образом выразить, либо скрыть, завуалировать свои собственные мысли, чувства, побуждения, в чем также отражается цель говорящего воздействовать на собеседника.

Прагматика представляет собой тот участок лингвистической теории, который широко, настойчиво и последовательно эксплицирует коммуникативную сторону языкового функционирования и употребления.

Говоря о прагматике художественной коммуникации, нужно отметить, что, во-первых, прагматика текста представляет собой свойство как целого текста, так и его отдельных единиц оказывать целенаправленное воздействие, которое регулируется интенциональными задачами адресанта, учитывающего ситуацию общения в широком смысле этого слова, во-вторых, прагматика обеспечивает характер выбора языковых средств автором художественного произведения, а также правильное понимание высказывания.

Владение прагматическим потенциалом языковой единицы входит в языковую компетенцию говорящего и определяет выбор той или иной языковой единицы.

Прагматический подход в описании языковых единиц предполагает учет того значимого компонента языковых единиц, который связан с индивидом, использующим язык как орудие общения и делающим свой выбор при ориентации в ситуации в целом. В связи с этим автор-повествователь–адресант художественного произведения отбирает и организует языковые средства таким образом, чтобы они не только передавали смысл, а что более важно, вызывали у адресата эмоциональную реакцию и эстетическое наслаждение, что самым непосредственным образом связано с прагматической функцией художественного текста, которая определяется как приобщение читателя к мыслям, системе эстетических оценок адресанта, убеждение в правильности его жизненной позиции, а также в необходимости сделать для себя определенные прагматические выводы (Баженова 2003:107-108).

Прагматический уровень художественного текста реализуется в его структуре. Усложненная структура художественного текста рассматривается как суперструктура, которая создается на основе прагматического потенциала языковых единиц и позволяет передать гораздо больший объем информации.

Прагматический аспект художественной коммуникации самым непосредственным образом связан и зависит от прагматического аспекта его языковых единиц. Прагматический аспект языковых единиц связан с говорящим лицом, слушающим, ситуацией общения, от чего самым непосредственным образом зависит соответствующий результат их выбора. Прагматический аспект языковых единиц в художественной коммуникации неотделим от таких важных факторов как: культура, эпоха, возрастные, половые и социальные характеристики адресанта. Прагматический аспект художественной коммуникации связан также с интерпретацией предложения или высказывания в обогащенном контексте, который включает в себя

предшествующий связный текст, убеждения и ожидания участников коммуникации, их взаимоотношения, взаимные обязательства, совокупность имеющихся знаний и т.п.

Рассмотрение прагматического аспекта художественной коммуникации требует особого внимания к прагматическим и коммуникативным компонентам как вербальных так и невербальных явлений.

**Литература:**

1. Баженова И.С. Эмоции, прагматика, текст. Монография. – М.: Менеджер, 2003. – 392 с.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.

*И.В. Бондаренко*
*Калининградский государственный университет им. И. Канта, Калининград*

## ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКОЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ

Прагмалингвистика занимается изучением функционирования языковых единиц в речи; при этом объектом прагмалингвистики является отношение между языковыми единицами и условиями их употребления в определенном коммуникативно-прагматическом пространстве Исследование развития коммуникативных навыков у английских детей 2-3 лет основано на изучении языковых средств, используемых ребенком в процессе овладения правилами социального взаимодействия в своем обществе. Процесс овладения родным языком носит постепенный характер и опирается на взаимодействие ребенка с людьми и окружающей средой. Под детской речью здесь понимается особая форма языка, которая рассматривается речевым коллективом как используемая детьми дошкольного возраста и подходящая главным образом для общения с маленькими детьми, а не для нормального общения взрослых. Например, англ. choo-choo соответствует в языке взрослых слову train «поезд», или ity-bitty – слову little «маленький, мало». В некоторых случаях, (например, peek-a-boo – особый возглас, типа «ку-ку», при игре в прятки с малышами), единица детской речи не имеет соответствия в нормальном языке, так как относится к деятельности или предмету, специфическому для детей. В то же время, имеются примеры слов детской речи, которые включаются в нормальный язык, например “tummy” («животик»).Детская речь есть относительно устойчивая, конвенционализированная часть языка, передаваемая «естественными» средствами языковой передачи в значительной степени так же, как остальной язык; она не является ни чем-то универсальным, инстинктивно создаваемым

детьми повсюду, ни эфемерной формой речи, возникшей в результате подражания взрослыми речи ребенка (Фергюсон 1975: 423).

Допущение о том, что взрослые обучают детей значительной части детской речи, может быть приблизительно оценено с помощью простого наблюдения. Взрослые сообщают ребенку, что поезд – это choo-choo, собака – это bow-wow, а кот – это miow и повторяют ему это до тех пор, пока он не создаст своей версии этих слов. Таким образом, общее допущение о том, что взрослые обычно дают начало детской речи, пользуясь тем знакомым им материалом, который представляется подходящим для этого, остается в силе.

В детскую речь входит материал, по крайней мере, трех родов:

1. Прежде всего, звуки и звуковые комплексы, которые характеризуются значительной модификацией звуков нормального языка и являются отличительной чертой детской речи.

2. Морфемы, слова и грамматические конструкции, являющиеся модификациями нормальных языковых.

3. Ряд лексических единиц, специфических для детской речи.

Материал детской речи, производный от нормального языка, весьма разнообразен и характеризуется определенными фонологическими, грамматическими и лексическими моделями модификаций, представляющими интерес.

Речь детей 2-3 лет, когда наиболее интенсивно идет процесс формирования речевых навыков, отличается от речи взрослых, прежде всего, звуками. Дело в том, что малыши в этом возрасте широко пользуются заменой звуков, редукцией в сочетаниях согласных, опущением согласных и прочими фонологическими отклонениями, которые получили название фонологических процессов (Bowen 1998). К наиболее распространенным фонологическим процессам детской речи в ходе овладения ребенком звуковой системой современного английского языка относятся:

1. Озвончение согласных, например pig произносится как big; car как gar. Глухие согласные p, k заменяются соответственно на звонкие согласные b, g.

2. Оглушение согласных в конечной позиции слова, например red произносится как ret, a bag модифицируется в bak, также bed – bet.

3. Опущение конечных согласных, напрмер home становится hoe; piglet – pigle; calf – cah; boat – bow.

4. Замена задненебных апикальными, например вместо come on произносится tum on; вместо kiss – tiss; give – div; wing – win.

5. Взаимозамены сибилянтов, аффрикат и смычных принадлежат к типу замены шипящих свистящими, например soos вместо shoes; finist вместо finished; seep вместо sheep.

6. Замена r другими согласными, например wabbit вместо rabbit; wound вместо round; pwesent вместо present; twee вместо tree. При таком фонологическом отклонении плавные согласные r и l заменяя.тся на w либо y: real произносится как weal, a leg - как yeg или weg.

7. Редукция сочетаний согласных звуков: spider произносится как pider; spoon – как boon; free - как fee.

8. Утрата безударного слога в детском английском языке, например tying вместо tidying, cardi вместо cardigan, caf вместо café, efant вместо elephant, teffone вместо telephone. Иногда подобный фонологический процесс приводит к сращению словосочетаний в одно слово, например lirl вместо little girl.

Несмотря на фонологические трудности, которые испытывает ребенок при освоении английских звуков, уже к 3-м годам 75% его речи становится понятной для окружающих, причем, как для близких, так и незнакомых людей (Bowen 1998).

Что касается грамматической системы, то она также подверглась некоторым изменениям в детском языке. Поскольку в английском языке более употребительны существительные, чем местоимения или глаголы, то предложения с именным составным сказуемым без глаголов очень часто в речи детей замещают конструкцию со связкой или полнозначным глаголом, например Dollie pretty вместо The doll is pretty или Mummy late for work вместо Mummy is late for work.

Как только ребенок начинает использовать в своей речи глаголы, его возможности в процессе коммуникации значительно увеличиваются. Теперь даже с ограниченным количеством существительных и глаголов общение с ребенком значительно расширяет свои границы и позволяет малышу не только обозначать предметы, окружающие его, но и называть процессы, происходящие с ним (“I'm sneezing”. “It tickles”. “It bites”. “I want to try it”. “We’ve forgotten the lunchbox”. “- I have a question. – What question? – I’m deciding.”).

Постепенно в детской речи появляются прилагательные, с помощью которых малыши не только называют предметы, но и начинают их описывать. Использование прилагательных значительно разнообразит речь ребенка (*wobbly* jelly; *sticky* buns; *yummy* buiscuit) и делает его вполне равноправным участником беседы (“This is my *favourite* toy”. “It’s *gooey*”. “It’s *bumpy*”. “That’s *mucky* one”. “Her shoes are exactly the same as mine. It’s *hilarious*.” “*Poor* Anna! I will never be *happy* again.” “Connor is my *best* friend.” “There is Connor with a *green* ball in his hand.” “Hue, *mucky* one.” “These are my *favourite* socks.”).

Наиболее типичными грамматическими модификациями в детской речи являются: распространение способа образования основных форм правильных глаголов на все глаголы английского языка (goed вместо went; runned вместо ran); совмещение двух возможных способов образования в одной глагольной форме (brokened для broken); использование словоизменительной морфемы –(e)s для образования множественного числа всех существительных (tooths для teeth; mouses для mice; sheeps для sheep; milkies для milk; fishes для fish). Например: “Fishes are hiding.” “I don’t drink milkies that early.”

К грамматическим особенностям следует отнести употребление в английской детской речи уменьшительно-ласкательных аффиксов *–ie, -(e)y,* используемых в основном в детской речи и лишь изредка – в обычном языке (doggie, birdie, hoodie, kitty, horsey и т.п.).

Большинство детей к 3-м годам начинают строить полные предложения, состоящие из трех и более слов (“I’m stuck. Help!” “I’m tired.” “My tummy is rumbling.” “I am all grown up.” “My tooth is loose. It will fall out in a couple of days.” “Donkey is eating an apple. What a clever donkey!”), задавать вопросы, которые чаще всего начинаются с вопросительных местоимений who, what и where (“Who left the water on?’ “Who made seats?” “What do I want?” “What did I touch?” “What are you up to?” “What is inside?” “What is this made from?” “What’s the house made from?” “What’s the brick made from?” Who made bricks?” “What’s for dinner?” “Where are we off to?” “Where did I get my eyes from?” “What’s daddy gonna say about my certificate?” “Why do rabbits like carrots?” “Why are you stroking my head? I’m not a kitty-cat.” “Are you gonna leave me at grandma’s all on my own again?” “What do you think you two are doing?”), отвечать на вопросы (“Have you finished? – No, I’m still working on it.” “Did you have a good time at preschool? – Yes, thank you.” “Do you need a toilet? – No, not a toilet. I call it the loo.” “A night story or milk? – A bread stick and a night story, please.”), рассказывать о ежедневных занятиях, о том, что происходит в момент речи, о прошедших и будущих событиях (“I'm computing.” “I’m hiccupping.” “I’m doing a wee on the slide.” “I’m coming down. Hold me.” “Mummy, look! Fishes are hiding.” “The music comes out of these holes.” “Hello, stripy! I’m gonna stroke it.” “Hello, peacock! Anna’s here.” “Is that my swim buddies making a racket?” “Some boys splashed me in the swimming pool.” “Anna will find it… I found it.” “Mummy came to pacify me.” “Daddy told me Mummy needs a break.” “I’ll give you some privacy.” “I don’t like swings. They take me high up there.” “Sorry owls. We didn’t mean to wake you up.”), выражать просьбы, свое волеизъявление (“Fix this for me.” “Follow me, Mummy. I’m faster than you are.” “Daddy, drive faster.” “Come on, you!” “You’ve got muddy shoes. Go and clean them.” “Fluff up my cushion!” “Straight to the milk!” “Kitty-cat, wash the number on the top of the car!” “Cover me!”).

Однако в этом возрасте малыши еще не готовы к транспозиции прямой речи в косвенную, что находит свое отражение в следующем примере: “I told them:’Why don’t you have toilet seats?’ They said: ’Hold tight and you won’t fall.” I said: ‘I can fall in.” Или “Lizzy said: ‘What a beautiful lunch box!”

Определенный интерес представляет использование модальных компонентов в детских высказываниях. Эти компоненты отражают как отношение описанной ситуации к действительности, так и отношение к ней говорящего. Появление модальных слов обозначает достижение ребенком более высокого уровня не только коммуникативной компетенции, но и интеллектуального развития. Ребенок проявляет себя в общении, демонстри-

руя таким образом способность отделять факты действительности от собственного к ним отношения (Мальцева 2004).

Языковыми средствами выражения субъективной модальности выступают вводно-модальные слова и словосочетания, специальные синтаксические конструкции, порядок слов, интонация и т.п., иными словами, предметом речи становится решение, мнение говорящего (“I can do it myself. Watch it!” “I have to get them washed.” “I’d like to have my bike out.” “I’m in trouble here. I need help.” “Let me kiss you better.” “I wish I could go to the playground.” “I wish I would be happy again.” “You can talk if you like.” “Would you like to join me for a ride?”).

К наиболее типичным способам реализации модальности в англоязычном дискурсе могут быть отнесены высказывания от первого лица, имеющие своей целью прямое выражение возникающих по поводу ситуации впечатлений и эмоций. При этом фрагменты описания имеют прямое предметное соотнесение с ситуацией (“I need to go home.” “I found a coin. Now we need to go and spend it.” “I can smell a poo… I need a toilet.” “I need you to make me feel better.” “I need to look beautiful.” “This glass is from castle Ashby’s caf. We need to return it.” “Do we need to pop around?” “May I eat it a little bit?”). Часто прямое называние себя в качестве субъекта высказывания сочетается с выражением уверенности/неуверенности в том, что сообщается в высказывании (“I need a ball, I think.” “I think, I can do it.” “I have a cough. I think, I need some medicine.” “I think Draco wants to say something right now.”).

Довольно частотным для детской речи является использование в качестве реализации модальности различных вводно-модальных компонентов (“Even I am not a baby any more.” “Even I don’t need it any more.” “ I really, really want you to play with me, right now.” “I hope, daddy will take us to the castle.”). При сохранении аналогичного смысла дети выбирают доступные им языковые средства. Значительной в детских высказываниях является частотность междометий, частиц, которые служат для выражения эмоциональной реакции на изображенную ситуацию: “Oh me! I’m all wet.” “Oh me, it really hurts.” “Hue, that was close.”

Таким образом, в речи детей модальная составляющая представлена уже достаточно широко и выполняет важные функции: прежде всего, обеспечивает связность и цельность как диалогической (Казаковская1997), так и находящейся в стадии формирования монологической речи ребенка (Мальцева 2002).

К 3-м годам словарный запас ребенка составляет свыше одной тысячи слов, в то время как в 2 года ребенок владеет лексическим объемом всего в 100 слов (Bowen 1998). Число модифицированных лексических единиц специфических для детской речи включает около 70 слов (Фергюсон 1975).

Как уже отмечалось выше, в материал детской речи входят модифицированные слова, которые представляют собой упрощенные, укороченные варианты слов нормального языка: icle (little); din (dinner); uppie/upsie

(wanting to be picked up); dada (daddy); sissy (sister). Кроме видоизмененных слов в детской речи используется специфическая лексика, которая создается детьми в результате звукоподражания или из фрагментов высказывания взрослых и не фиксируется в стандартных словарях: owie (bruise), didee (diaper), oopsie-daisy (small accident), yucky/yucks (disgusting), icky (disgusting) и др. Чаще всего предметами речи являются имена родства, прозвища, части тела и функции тела, основные качества типа «хороший», «плохой», «грязный», «маленький», названия детских игр (peek-a-boo) и т.д.

Многие из слов детского языка, относящиеся к наименованиям физиологических функций организма (wee-wee (urination), poo-poo (defecation), doo-doo (defecation)) или интимных частей человеческого тела (twinkler (vagina), pee-pee (penis или urinate), легко произносятся и поэтому широко используются малышами в соответствующих коммуникативных ситуациях. Кроме того, подобные нейтральные по смыслу «эвфемизмы» заменяют соответствующие слова нормального языка и тем самым смягчают неловкость взрослых от их использования при общении с детьми.

Слова детской речи, являющиеся либо модификациями нормальных слов, либо специальными лексическими единицами, обнаруживают некоторые общие характеристики. Во-первых, единицы детской речи состоят из простых, «основных» согласных, в частности смычных и носовых, и из очень небольшого набора гласных. В детской речи не встречаются более редкие, более специфические согласные, которые усваиваются позднее других.

Второй фонологической характеристикой детской речи является преобладание редупликации как частей слов, так и целых слов (baba, dada, wawa, mama, boo-boo, yum-yum, din-din). Удвоение играет некоторую грамматическую роль и в языке взрослых, но в детской речи оно обычно самостоятельно и не соотносится с редупликацией в нормальном языке. По всей вероятности, редупликацию следует рассматривать как характерный признак детской речи.

В английском языке типичной (канонической) формой единиц детской речи является – согласная+гласная+согласная+гласная (CVCV): nana (grandmother), didee (diaper); согласная+гласная+согласная (CVC,): wuv (love), mum (mother), din (dinner), т.е. односложное начало и окончание на согласную – следующая по распространенности форма. Многие единицы имеют форму – согласная+гласная+согласная+согласная+гласная (CVCCV): kitty, sissy, doggy, tummy, passie, bubby – с двойным согласным в середине, даже если это необычно для языка взрослых.

Самыми примечательными признаками, кроме редупликации и канонических форм, упомянутых выше в качестве фонологических характеристик, являются отсутствие словоизменительных аффиксов, наличие специфического для детской речи аффикса и использование слов в различных грамматических функциях.

Таким образом, языковой коллектив располагает некоторым запасом единиц детской речи, который может служить малышам в качестве подходящего материала для подражания при создании ими слов, но который не пересекается с нормальными словами языка и может постепенно отбрасываться по мере того, как в речи детей появляются настоящие слова. Ребенок может создавать и часто создает свои слова, черпая из других источников, таких как звукоподражание или фрагменты высказываний взрослых, но единицы детской речи обычно остаются одним из его основных источников. Таким образом, словарь детской речи языкового коллектива может играть особую роль в лингвистическом развитии детей: он облегчает каждому ребенку усвоение набора слов, от которых он может идти дальше к началам настоящей грамматики и коммуникации.

Детская речь употребляется не только малышами, но и взрослыми. Полное понимание подобия детской речи и действительных единиц детского языка находим в работе Р. Якобсона (Jacobson1962:539): «Произведения детского словотворчества только тогда широко используется в общении между детьми и взрослыми, когда они отвечают лингвистическим требованиям ребенка». Эта мысль присутствует даже в таких детальных обзорах, как работа Д. Маккарти: «употребление автономной детской речи взрослыми в детском окружении часто способствует сохранения инфантильных речевых навыков» (McCarthy 1954: 536). Более осторожно по этому поводу высказывается М. Льюис: «Но мать, которая из-за теории, что детский язык является слишком «младенческим», «неправильным», отказывается говорить на нем со своим ребенком, может причинить ему вред, замедляя его языковое развитие. С другой стороны, если говорить с ребенком на детском языке слишком долго, можно повредить ему по-другому, его речь может остаться детской, в то время как ему уже следует вырасти из нее» (Lewis 1957: 89).

Возможно, что главной целью детской речи, используемой взрослыми, считается обучение ребенка родной речи. Когда людей спрашивают, для чего и в каких случаях они употребляют детскую речь, они отвечают, что пользуются ею в разговоре с маленькими детьми, чтобы тем было легче учиться говорить, чтобы облегчить ребенку усвоение речи, что это яснее для малыша, т.е. ребенку легче услышать сказанное и повторить за взрослыми. Однако, это ощущение не во всех случаях верно, (разве pussy «киса» много легче, чем cat «кошка»?), и слишком расплывчато сформулировано, но представляется, что оно отражает в духе народной мудрости ту функцию, которая была предположительно названа выше.

Вторичное употребление детской речи отражает желание говорящего воссоздать некоторый аспект ситуации «воспитатель – младенец», в которой имеет место вторичное употребление детской речи. Инициатива при этом может исходить от ребенка. Например, ребенок, который уже вышел из стадии пользования детской речью, может опять обратиться к ней, может даже употреблять детскую речь, которой он не пользовался раньше,

для того, чтобы с ним обращались в некотором отношении как с младенцем. Кроме того, взрослые пользуются детской речью, передавая речь детей. Более того, детскую речь часто употребляют, изображая речь детей в произведениях художественной литературы, в романах и рассказах.

**Литература:**


1. Казаковская В.В., Ягунова Е.В. Дискурсные слова в детском диалоге: лексико-семантический, синтаксический и интонационный анализ// Проблемы онтолингвистики. М., 1997**.**
2. Мальцева Н.Г. Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5-6 лет: Дисс. … канд. филол. наук. Саратов, 2002.
3. Мальцева Н.Г. Модальные слова в детской речи (на материале русского и английского языков)// Тезисы конференции «Детская речь как предмет лингвистического исследования». Институт лингвистических исследований РАН. М., 2004. С. 166-169.
4. Фергюсон Ч. Автономная детская речь в шести языках//Новое в лингвистике. Вып. VII. Социолингвистика. – М., 1975. С. 422-440.
5. Jacobson R. Why “mama” and “papa”? In: ”Selected writings”. Vol. I. The Hague, 1962.
6. Lewis M.M. How children learn to speak. London: George G. Harrap, 1957.
7. McCarthy D. Language development in children. In: “Manual of child psychology”, ed. By Leonard Carmichael. New York, 1954.
8. Bowen C. Speech and language development in infants and young children. 1998. <http://www.speech-language-therapy.com/devel1.htm>


*М.В. Геворгян*
*Кемеровский Государственный Университет, Кемерово*

## К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ФЕНОМЕНА «ИНФОРМАЦИОННАЯ ВОЙНА»

СМИ давно стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни. Газеты, журналы, радио, телевидение – все предоставляют ту или иную информацию человечеству, тем или иным способом. С распространением интернета скорость передачи информации стала просто рекордной, с глобализацией английского стерты языковые границы для получения информации.

В мире существуют более 190 государств, каждое со своей политикой, системой ценностей, идеологией и видением мира. СМИ отражают политические, культурные, социологические особенности страны, к которой они относятся. Помимо информирования населения СМИ выполняют намного больше функций, которые включают поддержку и оправдание политического курса страны, построение идеологии, выгодное представление государства на международной арене и др. Как сказал С. Кара-Мурза: «СМИ сегодня есть инструмент идеологии, а не информации. Главное в их сообщениях — идеи, внедряемые в наше сознание контрабандой» (Кара-Мурза 2000: 442).

В связи с наступлением новой информационной эры, особое внимание уделяется построению информационного поля вокруг определенных событий. По мнению американского генерала Дж. Шаликашвили: «Мы не побеждаем, пока CNN не сообщает о том, что мы побеждаем». Г.Г. Почепцов разграничивает пространство на физическое и информационное, в котором развиваются какие-либо события. «Информационное пространство выступает в роли промежуточного между реальным и виртуальным. Оно может выступать в роли изменяющего реальное пространство (например, приказ) и в роли изменяющего виртуальное пространство (например, «мыльная опера»). Информационное пространство в этом плане является наименее инерционным и потому наиболее динамичным» (Почепцов 2005: 126).

В настоящее время стало очень важным, как развиваются события именно в информационном пространстве, а если речь идет о войне, то главное - победить её именно в информационном пространстве. По мнению Г.Г. Почепцова, «информационное пространство предопределяет как определенные ситуации реального, так и виртуальное пространство целиком» (там же: 126).

Поскольку каждая страна разрабатывает и создает свое информационное пространство вокруг различных событий, очень часто одни и те же события описываются с противоположных точек зрения в СМИ различных стран. Информационная эра принесла с собой и новый уровень использования информации, новый тип войны, в которой главным оружием является информация. Выражение «информационная война» стало очень распространенным и используется в разных контекстах. Рассмотрим значение и происхождение термина «информационная война», несмотря на то, что это довольно сложная задача. Как утверждает Мартин Либицки: «Дать определение информационной войне так же трудно, как двум слепым понять, кто такой слон. Один, трогая ногу, сравнивает слона с деревом; другой, трогая хвост, сравнивает слона с веревкой» (Libicki 1995: 3).

Считается, что впервые данный термин был введен Томасом Роном в отчете «Системы оружия и информационная война» 1976 года. «Т. Рона указал, что информационная инфраструктура становится ключевым компонентом американской экономики. В то же самое время, она становится и уязвимой целью, как в военное, так и в мирное время. Этот отчет и можно считать первым упоминанием термина "информационная война"» (Гриняев 2000: 240).

После отчета Т.Рона понятие «информационная война» стало использоваться в военном контексте и относилось к военной терминологии. Позже появилось больше определений данного термина. Так, Уолтер Лакер, директор информационных войск Министерства обороны США, дает следующее определение информационной войне: "Информационная война состоит из действий, предпринимаемых для достижения информационного превосходства в обеспечении национальной военной стратегии путем воздействия на информацию и информационные системы противника с одновременным укреплением и защитой нашей собственной информации и информационных систем. Информационная война представляет собой всеобъемлющую, целостную стратегию, призванную отдать должное значимости и ценности информации в вопросах командования, управления и выполнения приказов вооруженными силами и реализации национальной политики. Информационная война нацелена на все возможности и факто-

ры уязвимости, неизбежно возникающие возрастающей зависимости от информации, а также на использовании информации во всевозможных конфликтах" (Laqueur 1985: 287). Данное определение раскрывает видение информационной войны с военной точки зрения, рассматривая её в качестве неотъемлемой части ведения военных действий.

В доктрине информационной безопасности Российской Федерации от 09 сентября 2001года также есть определение данному понятию: «Информационная война представляет собой согласованную деятельность по использованию информации как оружия для ведения действий в различных сферах: экономической, политической, социальной на поле боя». То есть информация рассматривается как оружие в различных сферах жизни и утверждение «кто владеет информацией, тот владеет миром» наиболее актуально в настоящее время.

Этот термин получил своё распространение в СМИ во время войны в Персидском заливе, когда проводились американские телекомпании, направленные на зрителей западных стран, что способствовало выстраиванию выгодного для штатов информационного поля вокруг данного события. Война в заливе 1991 года продемонстрировала уровень развития в использовании информационного контроля военными и правительством, что повлияло на дальнейшую политику западных государств в манипуляции общественным мнением (Taylor 1992: 23).

После войны в Персидском заливе данный термин получил свое распространение по всему миру и нашел свое применение не только в военных дисциплинах. В настоящее время многие политологи, социологи посвящают свои работы этому явлению, вследствие чего существует множество различных определений данному термину, но не существует единой дефиниции, так как это явление можно рассматривать с разных сторон, опираясь на данные различных наук.

Так, в энциклопедии по социологии информационная война определяется следующим образом: «это комплексная стратегия достижения информационного превосходства при противоборстве в конфликте путем воздействия на информационную среду противника при одновременном обеспечении безопасности собственной информационной среды. По соотношению "эффективность - себестоимость" Информационная война является в настоящее время самым перспективным способом "продолжения политики иными средствами"» (Грицанов 2003). Таким образом, с точки зрения социологии, информационная война является одной из военных стратегий и отражает политический курс государства.

В электронном «Политическом Словаре» также представлено определение рассматриваемому термину: «Информационная война — это целенаправленное обучение врага тому, как эффективно избавляться от своей собственной защиты. Можно сказать, что информационная война является составной частью любой другой войны, и, в первую очередь, холодной». Данное определение представляет еще одно понимание термина. Оно заключается в отнесении к информационной войне таких явлений, как «размывание традиционных ценностей» народов, насаждение антинационального и античеловеческого образа поведения и мышления. (ЭПС – Электронный «Политический Словарь» -http://slovarus.ru).

Большинство рассмотренных нами определений все же подчеркивают военную направленность данного термина. Например, согласно определению И.И. Завадского, «информационная война состоит из действий, предпринимаемых для достижения информационного превосходства в обеспечении национальной военной стратегии путем воздействия на информацию и информационные системы противника с одновременным укреплением и защитой нашей собственной информации и информационных систем» (Завадский 1996: 15).

С. Н. Гриняев, автор множества статей по рассматриваемой тематике, называет информационную войну «войной нового типа»: "Информационная война… основана на возможности управления и манипулирования общественным сознанием, подчинения воли человека. Это чаще всего происходит неосознанно для тех, кто подвергается информационно-психологическому воздействию" (Гриняев 2001: 24). Данное определение привлекло наше особое внимание, так как в нем подчеркивается роль информационной войны в манипулировании общественным сознанием, информационном воздействии, которое осуществляется с помощью языка.

Роль языка в информационных войнах велика, так как с помощью языка возможна пропаганда, манипуляция, построение выгодной идеологии, стереотипов, что позволяет представлять информацию в выгодном свете, моделировать развитие событий в виртуальном пространстве, вызывать необходимую реакцию людей и вследствие этого - оставаться в лидерах информационного пространства. Рассмотрение информационной войны в лингвистическом ракурсе является актуальным, так как большинство исследований данного явления касаются политологии или военных дисциплин, кроме того, основные цели информационной войны достигаются с помощью силы языка убеждать и влиять на формирование представлений об окружающем мире.

Собственно лингвистического эквивалента термина «информационная война» в лингвистике не выработано, так как данное понятие расценивается как сложное, многогранное явление, имеющее отношение к таким наукам, как социология, политология, экономика, психология, культурология и др.

В поисках близких понятий термину «информационная война» в лингвистике мы проанализировали статью «Война языков» Ролана Барта. В данной работе приводится пример разных способов подачи одинаковой информации и подчеркивается, что «разделение языка возможно благодаря синонимии, позволяющей сказать одно и то же разными способами, а синонимия является неотъемлемой, структурной, как бы даже природной принадлежностью языка. Однако война в языке отнюдь не «природна» — она возникает там, где различие превращается обществом в конфликт; предполагают даже, что существует изначальный параллелизм между разделением общества на классы, расчленением символического поля, разделением языков и невротическим расщеплением психики» (Барт 1989: 535). Таким образом, Ролан Барт подчеркивает социальные причины возникновения такого явления как «война языков», то есть язык, как зеркало отражает изменения и тенденции в обществе.

Термин Ролана Барта «война языков» относится к рассматриваемому нами феномену, так как представляет явление в языке. Он приводит в при-

мер три различных сообщения усадебных табличек с одним общим смыслом: «Злая собака», «Осторожно, собака!», «Сторожевая собака». В данных сообщениях можно проследить не только общий смысл «Не входите», но также различия: ««Злая собака» звучит агрессивно, «Осторожно, собака!» — человеколюбиво, «Сторожевая собака» выглядит как простая констатация факта. Таким образом, в одном и том же сообщении читаются три выбора, три вида личной вовлеченности, три образа мыслей или, если угодно, три вида воображаемого, три личины собственности» (Барт 1989: 535).

Барт также подчеркивает, что основное сообщение едино, но в его выражении язык делится. «Итак, на уровне простейшего сообщения (Не входите) язык взрывается, дробится, расходится разными путями — происходит разделение языков, недоступное для обычной науки о коммуникации; в дело вступает общество со своими социоэкономическими и невротическими структурами, и оно образует из языка поле брани» (там же: 535).

Российский исследователь, доктор филологических наук, Т. Г. Добросклонская, ввела понятие «война терминов», которое номинирует «один из важнейших приемов современных информационных войн» и заключается в тщательном подборе политической лексики для выгодного расставления акцентов (Добросклонская 2008: 117), то есть Т. Г. Добросклонская указывает в своей работе один из приемов, который часто используется современными СМИ и является одним из техник ведения информационной войны.

Об этом же приеме говорит С. Кара-Мурза в своей книге «Манипуляция сознанием», он пишет о специально созданном в США языке для прессы, который был разработан во время войны во Вьетнаме, вследствие чего и получил название «вьетлийского» (Vietlish, Vietnam English). В результате этого проекта были созданы огромные словари, в состав которых входили слова, которые производили на читателя нужное впечатление. «Создание искусственного языка идет по двум направлениям. Ищется приемлемое по денотации слово. То есть, выбираются слова, в денотации диапазоне смыслов которого имеется и такая, что может быть притянута к обозначению данного явления. Пусть даже это один из многих смыслов слова, третьестепенный и малоупотребительный. Но он существует, и не является прямой ложью его использование. «Умиротворение» и «война» где-то чуть-чуть перекрываются, так вместо слова «война» берется «умиротворение». Второе воздействие слова — коннотация, то есть те ассоциации, которые пробуждает произнесение или прочтение слова» (Кара-Мурза 2000: 156). Таким образом, немаловажное значение в информационной войне играет фильтрация лексики СМИ.

В настоящее время очень распространенными предметами лингвистических исследований стали такие области, как язык СМИ, языковые средства осуществления пропаганды, манипулирования, построение стереотипов и выгодной идеологии. Многие исследователи (Бабкина, Волкодав, Володина, Рогозина, Добросклонская, Дейк, Солганик, Фаулер , Тейлор и др.) посвятили свои работы данной тематике. Несомненно, роль языка в информационной войне велика, ведь основные приёмы данного типа войны невозможно осуществить без языка. Таким образом, лингвистические исследования данного феномена являются актуальными, так как в результате анализа языка станет понятно, как отражаются в языке различ-

ные социальные и политические явления, а так же с помощью каких языковых приемов достигаются основные цели информационной войны.

**Литература:**

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика. – М., 1989. С. 535.
2. Гриняев С. Н. Информационная война: история, день сегодняшний и перспектива. – СПб., 2000. С. 240.
3. Гриняев С. Н. Взгляды военных экспертов США на ведение информационного противоборства // Зарубежное военное обозрение. - М., 2001. №8. С. 24.
4. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению СМИ. – М., 2008. С. 117.
5. Завадский И. И. Информационная война — что это такое? // Защита информации. «Конфидент». – СПб., 1996 г. №4. С.15.
6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. – М., 2000. С. 156, 442.
7. Почепцов Г. Г. Революция.com. –М., 2005. С. 126.
8. Грицанов А. А., Абушенко В. Л., Евелькин Г. М., Соколова Г. Н., Терещенко О. В. Социология: Энциклопедия. – Минск, 2003 г.
9. Libicki Martin C.. What Is Information Warfare? - National Defense University, 1995. P.3.
10. Laqueur W. World of secrets. The use and imits of intelligence. - London, 1985. P. 287.
11. Taylor P.M. War and the media: Propaganda and persuasion in the Gulf War. Manchester, UK: Manchester University Press, 1992. P. 23.
12. ЭПС – Электронный Политический Словарь <http://slovarus.ru/index.php?di=5428&PHPSESSID=2d4si5se9f6o5m45kioss6b5u1>

*Е.А. Гладченкова*
*Педагогический институт Южного федерального университета,*
*Ростов-на-Дону*

## ПРАГМАТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В ЖАРГОННОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

В антропонимической системе языка можно выделить онимы, которые хранят и передают культурную информацию, а поэтому играют ведущую роль в формировании национального сознания, определяют языковую личность каждого из членов лингвокультурного сообщества. К таким собственным именам могут относиться как общие, так и прецедентные онимы. Это чрезвычайно насыщенные языковые знаки, которые способны нести добавочные, фоновые семы благодаря набору ассоциативных связей культурно-национального характера.

Под общим онимом понимается имя собственное, обозначающее индивидуальный объект среди класса однородных безотносительно к его признакам. Общее имя собственное сообщает информацию о предмете в размытом виде, такие имена не связаны непосредственно с понятием. Значение общего онима заключено в его связи с денотатом (например, *Иван* – человек мужского рода). Общее имя собственное может нести в себе фо-

новую информацию об именуемом объекте (*Иван* – имя мужчины, русского по национальности; имя употреблено в полной форме, что свидетельствует об уважительном отношении говорящего к этому человеку). Однако представляется невозможным судить об индивидуальных характеристиках человека, зная только его имя, ведь существует неопределенное множество людей, носящих то же имя. Общий оним лишь называет конкретного человека, но не сообщает дополнительной информации о нем (возраст, род занятий, социальное положение и пр.). Однако общие имена имеют национальную и социальную специфику. Национальный характер имен проявляется в первую очередь в узуальных для данного конкретного языка языковых формах. Социальная отмеченность имени воспринимается в плане его функционирования в речи, что продиктовано внешней, экстралингвистической средой и спецификой ситуации общения (Суперанская 2007: 236).

Общие онимы становятся более значимыми только в определенном речевом акте - с упоминанием лица, о котором идет разговор (например, в сообщении "*Иван, мой коллега, высокий брюнет, придет к нам в гости с женой и детьми"* указывается на внешность, род занятий и семейное положение индивида, а также приятельское к нему отношение говорящего, т.к. в разговоре упоминается приглашение в гости). Употребление общего имени собственного в контексте не только наполняет оним понятийным содержанием, но и придает общему имени экспрессивную окраску. По сравнению с прецедентными онимами общие имена собственные имеют меньшую культурную и национальную ценность, потому что вне контекста они несут в себе малое количество фоновых сем. Для семантического переосмысления имен собственных в жаргоне необходимо, чтобы у онимов была высокая степень выразительности и эмотивности, поэтому изменение семантики общих онимов в составе жаргонных фразеологизмов происходит менее продуктивно, чем у прецедентных имен.

Прецедентность как лингвистическое явление обусловлена национальными, социальными, историческими и другими факторами. Изучение прецедентных феноменов входит в сферу интересов когнитивной лингвистики. Впервые обратил внимание на проблему прецедентности Ю.Н. Караулов в работе "Русский язык и языковая личность" (Караулов: 1987). Прецедентность характеризуется такими чертами, как известность большинству представителей лингвокультурного сообщества, актуальность в познавательном и эмоциональном плане, постоянная возобновляемость в речи.

В современной литературе имена собственные рассматриваются как один из прецедентных феноменов (см. работы Караулова Ю. Н., Красных В. В., Захаренко И.В., Гудкова Д. Б. и др.). Д. Б. Гудков говорит о том, что обладающие широкой известностью у языкового коллектива индивидуальные имена могут обретать понятийное содержание и способность не только указывать на конкретного индивида, но и обозначать некоторое множество объектов, приписывая им определенные признаки, свойства, качества (т. е. функционировать подобно нарицательным). (Гудков 2003: 35)

Прецедентные имена собственные составляют обширный пласт среди онимов, которые функционируют в жаргоне. Они отражают инвариантные представления о личных именах, которые хранятся в когнитивной базе языкового сообщества, определяются национальной культурой. Главной

составляющей прецедентных имен является комплекс фоновых знаний об употребляемом имени, которые зависят от культурной компетенции индивида (Красных 2004; Гудков 2003). Денотат прецедентного онима опирается на представления об именуемом им культурном явлении или предмете (о политическом, научном деятеле, художнике, писателе, литературном персонаже). Сигнификат прецедентного имени представляет собой энциклопедические знания об обозначаемом предмете, хотя и в максимально редуцированном виде. Субъективный, индивидуальный инвариант денотата может не совпадать с общепризнанным национальным представлением, но опирается на него. Прецедентное имя может иметь коннотативные семы и употребляться для характеристики объекта высказывания. Признаки выражаемого прецедентным онимом понятия имеют устойчивый характер, так как воплощают общепринятую оценку предмета. Прецедентные имена собственные значимы для говорящего в познавательном и эмоциональном отношениях и хорошо известны окружению данной личности.

Рассмотрение особенностей прагматического и культурологического аспектов функционирования антропонимов в составе жаргонных фразеологических единиц дается в статье на основе многочисленных примеров из живой речи современного человека, а также дефиниций, зафиксированных в словарях жаргона (Грачев, 2006; Никитина, 2004).

Источниками появления прецедентных онимов в жаргоне являются исторические реалии (*Куликовская битва, Мария Стюарт, Усама Бен Ладен, Ричард Львиное Сердце. Иван Грозный, Мать Тереза, Папа Римский, Нашествие Наполеона, Миклухо-Маклай среди дикарей*), политическая сфера (*лохматить Шандыбина, играть в Жириновского*), произведения литературы и их персонажи (*Анна Каренина, папа Карло, Герасим и Му-Му, Карабас Барабас*), композиторы и их музыкальные произведения (*марш Мендельсона, Иоганн Себастьян Бах*), рекламные тексты (*Тетя Ася*), кинематограф*ия (Джеймс Бонд, Луис Альберто, Просто Мария, Рабыня Изаура*), мультипликация (*Том и Джерри, Чип и Дейл, Винни Пух*), телевидение (*Последний герой, Сам себе режиссер, Очумелые ручки, Большая стирка, Фактор страха*).

К числу основных признаков прецедентных онимов можно отнести следующие: *известность*, отличающаяся такими характеристиками, как популярность и общепризнанность; *целостность восприятия* (без вычленения составных частей); *воспроизводимость содержания*, т.е. постоянное возобновление единства всех основных элементов целого, его свойств и связей; *стандартность формы,* выражающаяся в повторяемости в неизменном виде, устойчивости; *жесткая ассоциативность* - связь между определенной языковой единицей и явлением, которое она номинирует; частотность употребления, предполагающая многократное применение. Этот признак прецедентности реализуется за счет сокращений и аббревиатур, а также употребления фамилий без инициалов (Например, *Толстой* в значении *"ученик, написавший большое сочинение*"). В каждой национальной литературе есть авторы, названия произведений и имена персонажей которых становятся прецедентными. В английской литературе такими являются произведения У.Шекспира и связанные с ними прецедентные имена *Отелло, Гамлет, Ромео и Джульетта.*

Большинство прецедентных имен собственных имеют частотный характер, т.е. они известны многим современным людям в мире и входят в универсальное когнитивное пространство (*Иван Грозный* со значением *“директор школы”, Анна Каренина* со значением *“учительница русского языка и литературы”, Наташа Ростова* со значением *“молодая учительница русского языка и литературы*”, *Гарри Поттер* со значением *“отличник”, мать Тереза* со значением *“школьная медсестра”)*. Также можно выделить национально-прецедентные онимы, актуальные, значимые для представителя того или иного национально-лингвокультурного сообщества, однако не приобретшие еще универсальный характер (*Хорь и Калиныч, Герасим и Му-Му – “директор и завуч”*). Часто разные национально-прецедентные феномены в лингвокультурных сообществах актуализируют одно и то же явление или качество. Полного человека можно назвать американским прецедентным именем – *Шрек* (персонаж серии американских мультфильмов). Прецедентные имена *Мэри Поппинс, Фрэкен Бок* обозначают воспитательницу, учителя и т.д.

Прецедентное имя характеризуется информативностью, познавательной и эмоциональной ценностью для носителя языка, инвариантностью и символичностью. Заключая в себе значение в концентрированном виде, прецедентный оним способен обозначать внешность человека (*Дядя Степа*), тип его характера (*Обломов*), модель поведения (*Отелло*), социальное положение (*Абрамович*). Прецедентные единицы в жаргонных фразеологизмах выполняют различные функции – дескриптивные, референтные, оценочные. Например, в жаргонной ФЕ *Иван Грозный* со значением *“директор школы”* имя собственное является очень яркой характеристикой сурового, властного, строгого человека не только благодаря значению слова-компонента “грозный”. Говорящий аппелирует к фоновым знаниям собеседника, к которым относится осведомленность о личности Ивана Грозного: его внешности, характере, судьбе. Таким целостным образом характеризует носитель жаргона директора школы, который воплощает в себе, подобно правителю государства, закон и порядок учебного заведения.

Яркой характеристикой является жаргонный фразеологизм *Гарри Поттер* со значением *“отличник; эрудированный, способный ученик”*. Образ Гарри Поттера близок современному школьнику не только по книгам зарубежной писательницы Дж.Роулинг, но и по ярким экранизациям ее произведений. Это худенький тинейджер с взъерошенными волосами и большими очками – типичный “ботаник”, или отличник. Выразительную силу жаргонному фразеологизму придает типичный для всех отличников визуальный образ, нашедший отражение в серии фильмов о Гарри Потере, очень популярных в настоящее время. Положительные коннотации ФЕ *Гарри Поттер* придает одобрительное отношение к персонажу, так как Гарри не только способный ученик, но и хороший друг, товарищ.

В речевой практике говорящий обычно передает как свои собственные, индивидуальные оценки, характеристики предметов так и общенациональные, которые относят к лингвокультурным константам. Поэтому употребительность прецедентных имен собственных зависит от межкультурных контактов, уровня образованности и просвещенности членов лингвокультурного сообщества. Прецедентное имя собственное, с одной сто-

роны, связано со своим источником и содержит важную информацию о нем, а с другой, обретает самостоятельность и способность обозначать признак в отвлечении от своего носителя.

В речи жаргонные ФЕ с компонентами-прецедентными онимами выполняют экспрессивную функцию. При этом образуются своеобразные поля прецедентных имен собственных. Школьный жаргон образно характеризует директора и завуча: *Герасим и Му-Му, Чип и Дейл, Хорь и Калиныч, Чук и Гек.* Таким образом передается негативное отношение учеников к администрации школы, которая, причем наименование директора является более уважительным, нежели завуча. Например, в жаргоне фразеологический оборот *Дама с собачкой (*ср. одноименное название повести А.П.Чехова) приобретает неожиданное толкование “директор и завуч”. При узуальном употреблении указанное прецедентное имя воспринимается как целостный образ, слово *собачка* используется при наименовании женщины, выделяя ее среди остальных. В жаргонном фразеологизме этот образ распадается на две составные части: слово-компонент “дама”, имеющий значение “директор школы” с положительной эмотивной окраской и слово-компонент “собачка”, характеризующий завуча с уничижительным оттенком.

Коннотации играют особую роль в прагматическом компоненте прецедентного онима, используемого в жаргонных фразеологизмах. Коннотация дает возможность говорящему воздействовать на сознание и эмоции слушателя. Использование прецедентных имен собственных заставляет индивида осмысливать их значение, применяя свой культурный, образовательный и социальный опыт. Если оценка явно не выражена при употреблении прецедентного имени, то его коннотации могут быть различны, несмотря на наличие у каждой фразеологической единицы основных сигнификативных значений (например, *Бритни Спирс* - 1. “молодая, неопытная учительница”; 2. “привлекательная девушка”). Смысловую неполноту высказывания слушатель может восстановить, нейтрализовать, принимая во внимание свои фоновые знания и возможный контекст. Оценочный компонент, заключенный в значении фразеологизма, является особенно значимым (*Ален Делон – “красивый мужчина*”). С оценочным компонентом значения прецедентного имени собственного связан эмоциональный компонент, выражающий чувства и эмоции *(папа Карло – “козел отпущения, трудяга”).* Это объясняется тем, что оценка человеком какого-то явления, как правило, влечет за собой эмоциональное отношение, переживание, в жаргоне обычно негативное. Оценочный и эмоциональный компоненты коннотации обычно связаны с экспрессивным компонентом, который выражает большую степень проявления признака. Прецедентные онимы не нуждаются в специальных словах-интенсификаторах, которые увеличивали бы коннотативные оттенки фразеологизма. Будучи концентрированной единицей, прецедентное имя включает в себя все три компонента коннотации (оценка, эмоции, экспрессивность), тем самым представляя собой чрезвычайно выразительную единицу жаргона.

Символическая значимость как общих, так и прецедентных имен, функционирующих в жаргонной фразеологии, таким образом, состоит в указании на некий факт, который известен каждому носителю языка и является национально-культурной константой. Обладание этим знанием позволяет

индивиду ощущать себя частью лингвокультурного сообщества и определяет его речевое поведение. Прецедентные и общие антропонимы активизируют в памяти носителя языка традиционный образ, предмет, ситуацию, явление. Однако следует разграничивать степень информативной насыщенности этих двух классов личных имен. Общие онимы обозначают индивидуальные объекты среди класса однородных безотносительно к их отличительным признакам. В целом, такие антропонимы содержат в себе информацию широкого национально-культурного характера, без дополнительных индивидуализирующих сем. В отличие от общих онимов, прецедентные личные имена заключают в себе значение в концентрированном виде, характеризуются информативностью, символичностью, познавательной и эмоциональной ценностью для индивида. Для них характерна неразрывная ассоциативная связь с конкретным носителем имени, его отличительными чертами – поэтому использование прецедентных антропонимов играет особую роль в прагматическом компоненте жаргонных фразеологизмов.

**Литература:**

1. Гудков Д.Б. Прецедентное имя в когнитивной базе современного русского языка / Д.Б. Гудков // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 4. Филология.-М., 1998.
2. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности / Ю.Н. Караулов // Научные доклады и новые направления в препод. русского языка и литературы. Доклады советской делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ.- М., 1986.
3. Красных В.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В.В. Красных, Д.Б. Гудков, И.В. Захаренко, Д.В. Багаева // Вестник МГУ – Сер. 9. Филология. 1997.
4. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская.– М., 2007.
5. Грачев М.А. Словарь современного молодежного жаргона / М.А. Грачев.– М., 2006.
6. Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь: более 12000 слов, свыше 3000 фразеологизмов / Т.Г. Никитина.– М., 2004.

*О.Г. Дубровская*
*Тюменский государственный университет, Тюмень*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ДИСКУРСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Антропоцентрическая направленность современной науки о языке обусловливает необходимость учета фактора человека в деятельности по созданию устных и письменных текстов – дискурсивной деятельности. Поскольку дискурсивная деятельность в случае кросс-культурного общения протекает в контекстах разных культур, возникает проблема изучения влияния культурного контекста на результат дискурсивной деятельности.

В современной научной литературе проблема изучения дискурса и культуры описывается с разнообразных теоретических позиций (см. работы О.А. Корнилова, И. Ю. Марковиной, Ю. А. Сорокина, С.Г. Тер-Минасовой). Так, М.Б. Бергельсон использует термин «социокультурные факторы»: «…степень понимания зависит от многих факторов, которые ранее назывались экстралингвистическими, а в последние два десятилетия принято называть прагматическими и, в особенности, социокультурными» (Бергельсон – Эл. ресурс). Понимание, по мнению автора, зависит не только от неочевидной связи между формой и значением языкового знака, но и от степени совпадения лингвокультурных моделей как квантов социокультурного знания с определенной предметной областью. Примерами ЛКМ являются модель ДРУЖБЫ в русском и английском и польской лингвокультурах, модель ПОХОД В РЕСТОРАН в американской культуре, сопоставление моделей ЧЕСТНОСТЬ и ПОРЯДОЧНОСТЬ в русском и английском. Принципиальным для ЛКМ является, как отмечает М.Б. Бергельсон, различение внутри сценариев поведения (Поход в театр) и сценариев дискурсивного поведения (Разговор о театре). То, какие именно элементы поведенческого сценария профилируются (получают прагматически значимое выделение) в дискурсивном сценарии составляет социокультурную специфику данного дискурсивного сообщества (далее у Бергельсон). Так, для рассказов молодых москвичей об опасности ЛКМ включает представления о «нарушении нормального порядка вещей». В рассказе обязательно присутствуют такие компоненты описания ситуации, как «неожиданность», «нереальность», «иррациональность» и «неуправляемость», а также паравербальные средства выражения неловкости, смущения, бессилия и растерянности (см. подробнее Бергельсон, там же).

В работах Д.Б. Гудкова предприняты попытки определить когнитивную базу носителей русского языка, то есть «определенным образом структурированную совокупность знаний и представлений, которыми обладают все представители того или иного лингво-культурного сообщества» (Гудков 2003: 92). В работе автора акцентируется мысль, согласно которой коммуникация обусловлена индивидуальным, социумным и национальным пространствами человека как носителя определенной культуры, а в культурном пространстве как форме существования культуры в человеческом сознании выделяются центр и периферия. По мнению Д. Гудкова, центр национального культурного пространства образуют феномены, являющиеся достоянием в тои или иной степени всех членов общества. Приведем полностью высказывания Д.Б. Гудкова: «Каждый из представителей общества обустраивает собственное пространство, заполняя его феноменами, которые могут быть значимыми только для него самого, и не признавать центрального положения других феноменов. Однако даже в этом случае он абсолютно свободно ориентируется в центральной части национального культурного пространства, не нуждаясь при этом в каком-либо «гиде». Представитель же иного национально-культурного сообщества, пытаясь овладеть данной культурой, наоборот, «блуждает» в центре» (Гудков 2003: 91).

Зарубежные исследователи ведут поиск социокультурных компонентов, детерминирующих дискурсивную деятельность в теории «культурных скриптов» (А. Вежбицкая), контрастивной риторики (У. Коннор), межъязыковой прагматики (К. Бардови-Харлиг и Б. Хартфорд), теории культу-

рем (Э. Оксаар). Компоненты, маркирующие дискурсивное поведение, выявляются с применением культурных измерений Э. Холла, Г. Хофстеде, коммуникативных стилей С. Тин-Туми, Р. Сколона и С. Сколон. Так, к настоящему времени выработана типология коммуникативных стилей общения, позволяющая объяснить особенности вербального поведения представителей разных культур. Идея Э. Холла о существовании двух контекстов культур (культур высокого и низкого контекста) способствовала теоретической дифференциации стилей и описанию таких стилей, как: low-context / high context communication; direct / indirect verbal interaction styles; person-oriented / status-oriented verbal styles; self-enhancement / self-effacement verbal styles; talk / silence; topic-comment / comment-topic style; feminine / masculine (см. подробнее работы С. Тин-Туми, Р. Сколона и С. Сколон).

Когнитивно-дискурсивный подход, обоснованный в работах Е.С. Кубряковой, позволяет по-новому осмыслить проблему социокультурной обусловленности дискурсивной деятельности, поскольку «при когнитивном подходе к языковым явлениям акцент делается на связи этого явления с внутренней, ментальной деятельностью человеческого сознания и на его репрезентации в голове человека, при подходе коммуникативном внимание уделяется …тому, как используется изучаемое явление в процессе общения людей и при вербализации его намерений» (Кубрякова, 2004: 519). В докладе на репрезентативном практическом материале будут показаны результаты нашего исследования.

**Литература:**

1. Бергельсон М.Б. Социокультурная мотивированность нарративов //http://www.ffl.msu.ru/img/pages/File/Sociocultural Motivation in Narratives
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.

*М.Р. Желтухина*
*Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград*

## КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ВОЗДЕЙСТВИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

Язык СМИ представляет собой инструмент, с помощью которого адресант формулирует свои мысли, формирует идеи, обосновывает действия, защищает или опровергает целесообразность принимаемых решений. Медиакоммуникация также помогает адресанту воздействовать на адресата и вызывать у него в определенной ситуации нужные эмоции, разделяя действительность на «свою – хорошую» и «чужую – плохую». СМИ не позволяют адресату воспринимать что-либо непосредственно, не засоряя переживание оценками или умозаключениями, оказывают сильное воздействие на его сознание и подсознание.

Проведенное исследование подтверждает конфронтацию информационной экспансии массмедиа с личностными и культурными ценностями адресата, невозможности насаждения глобальной системы ценностей (Желту-

хина 2010). Регулирование фактора «избыточность информации», расширение или сужение информационного пространства способствуют манипулированию адресатом со стороны СМИ, отключению осознанного восприятия и понимания информации. Механизм реализации суггестивности предполагает использование языка для установления связей между глубинными ценностями человека и различными аспектыми его опыта и его карт мира (Желтухина, Кисляков 2008). Паттерны применяются в негативном или позитивном ключах, чтобы способствовать позитивным и радикальным социальным и прочим изменениям, складываются из вербальных категорий и представляют собой новые вербальные фреймы, направляющие внимание и оказывающие влияние на интерпретацию событий, на убеждения и ментальные карты, на основе которых строятся эти убеждения (Желтухина, Омельченко 2008). Фреймы связаны с общей направленностью, определяющей наши мысли и действия, и относятся к когнитивному контексту того или иного события или переживания, устанавливают рамки и ограничения при взаимодействии человека с окружающим миром. Паттерны включают в себя слова, абстрактные по сути, которые являются поверхностными структурами, представляющими или выражающими глубинные структуры.

Все **когнитивные модели** представляют *трансформацию, переопределение, переформулирование* как на фреймовом, так и на вербальном уровне, т.е. замену одного из элементов обобщения или утверждения новым словом или словосочетанием, означающим примерно то же самое, но с иными последствиями (замена негативного утверждения позитивной формулировкой того же содержания и т.п.). В сознании носителей языка можно наблюдать следующие когнитивные процессы: *диссоциацию* (расщепление слова на два значения) и *консоциацию* (соединение разных значений), связанные с разрушением одного фрейма и созданием другого путем введения новых элементов (Wenzel 1989). Суггестивность реализуется в результате наложения двух ассоциативных контекстов, иначе фреймов (Koestler 1989), вызывающих в сознании человека бинарные оппозиции: реальное/нереальное, истинное/ложное, возможное/невозможное, нормальное/ненормальное и др. В связи с метафоризацией сознания при изучении лингвокогнитивного феномена воздействия в современном медиадискурсе, воспользуемся фреймовым подходом А.Н. Баранова к анализу политической метафоры (Баранов, 1991). А.Н. Баранов, Д. Добровольский выделяют такие когнитивные процедуры, сопровождающие процесс метафоризации, как замена содержания слота, перенесение содержания из одного слота в другой, введение нового слота во фрейм, уничтожение или элиминация содержания слота или всего слота в целом, свертывание фрейма к одному или нескольким слотам и др. (Baranov, Dobrovol’ski, 1991). При рассмотрении механизма тропов были выделены такие операции, как операции трансформаций, тождества, смежности, сходства, контраста (Желтухина 2003). На их основе в процессе исследования были выявлены **когнитивные модели** (фреймовые трансформации или рефрейминг) **воздействия** тропов на сознание и подсознание адресата в медиадискурсе в рамках одного или нескольких фреймов. Рассмотрим некоторые основные когнитивные модели воздействия в межкультурной медиакоммуникации.

**1. Дублирование или замена содержания слота.** Напр., *Нет-нет.*

*Это наши средства массовой дезинформации, как всегда, рассказывают басни.* (Г. Селезнев) Наблюдается устойчивая номинация *средства массовой информации* с окказиональной антонимической заменой содержания слота «достоверность» фрейма «информирование» (*информация → дезинформация*). При этом в данном высказывании актуализируется фразеологизм *рассказывать сказки, байки, басни*, поясняющий саркастический оттенок комического, так как при освещении политики в СМИ только с целью дезинформации можно рассказывать басни.

**2. Наложение слотов фрейма.** Напр., *Я русский Клинтон. То же образование, те же манеры, тот же возраст*. (В. Жириновский) Отмечается наложение слотов «возраст», «региональная принадлежность», «политический статус», «качества» фрейма «политик». Создание юмористического эффекта вследствие метафоризации, неожиданного сравнения и явного несоответствия качеств двух разных политиков американского политика Б. Клинтона и русского политика В. Жириновского способствует привлечению внимания к персоне данного политика, его речам, оказывает суггестивное воздействие, притягивая адресата к экрану телевизора.

**3. Свертывание фрейма к одному слоту или нескольким слотам.** Напр., *катастройка (катастрофа + перестройка) – перестройка* (свертывание фрейма «политическое событие» (перестройка как переделка, внесение изменений) к одному слоту «последствие» (катастрофа, трагическое последствие) с саркастическим эффектом); *руководящий стакан (о Ельцине)* (фрейм «политик» редуцируется до слотов «качества», а именно: «морально-этические» (*пить водку стаканами*) и «политический статус» (*руководитель государства*) с саркастическим отношением адресанта к объекту дискредитации); *помойная яма имени Ельцина – Россия* (фрейм «государство» редуцируется до слотов «месторасположение» (*яма*), «содержание» (*помои*), «руководящее лицо» (*Ельцин*) с саркастическим эффектом).[3]

**4. Замена содержания слота одного фрейма на содержание слота другого фрейма.** Напр., *У нас с вами один выбор – либо вместе двигаться вперед, либо обнявшись, как заклятые друзья, прямым ходом упираемся в очередной исторический тупик*. (В. Черномырдин) Суггестивность речи В. Черномырдина реализуется посредством юмористического комического, образуемого вследствие парадоксальной замены содержания слота «интенсивность» фрейма «друг», а именно: «степень дружественности», на содержание слота «интенсивность», а именно: «степень враждебности» фрейма «враг» (*заклятый*).

**5. Наложение фреймов с одноименными или разноименными слотами.** Напр., *die Kongressitis – болезненная страсть к проведению конгрессов* (обличительный образ возникает в результате наложения фреймов «болезнь» и «заседание» с образованием нового фрейма «образ деятельности» благодаря суффиксу *-itis*, служащему для образования медицинских терминов – названий болезней); *демократка 2: резиновая дубинка как предмет вооружения ОМОН, милиции (букв. демократическая дубинка)* (наложение фреймов «государственный строй» и «оружие» с одноименным слотом «функция» (усмирение) с иро-

[3] Использование в публицистике ярких саркастических метафор и метонимий способствует созданию определенного негативного политического портрета в сознании адресата.

ническим подтекстом); *der Schönrechner – (1. хороший математик, 2. счетовод) – 3. политик, приукрашивающий статистику* (наложение фреймов «математик» и «счетовод» с одноименными слотами «качества» («опыт/степень профессионализма») и «деятельность» («совершение операций с цифрами») с их последующим наложением на одноименные слоты фрейма «политик», а также наложение слотов «качества» («профессионально-деловые и морально-этические»), а именно: «опыт/степень профессионализма» и «честность», «принципиальность» (хорошо не всегда означает честно) создают иронический эффект); *янаевгейт – скандальная история выборов Янаева в вице-президенты в 1991 году* (от *рейгангейт – политический скандал во время избирательной кампании в США, в результате которого потерпели поражение противники Р. Рейгана аналогично названию отеля в Вашингтоне – Уотергейт)* (наложение фреймов «политик» и «скандал» с одноименным слотом «деятельность» (избирательная кампания) и образование сатирически окрашенной лексемы); *напяливать заморский кафтан – осуществлять демократические реформы* (наложение фреймов «изменение внешнего вида» и «политические преобразования» с одноименными слотами «качества» («принадлежность» – *чужой* и «оценка» – *плохой*) и «временная характеристика» («старое» – *кафтан* и «новое» – *реформы*) в остром саркастическом ключе); *Коней на переправе не меняют, а ослов можно и нужно менять*. (А. Лебедь) (наложение одноименных слотов «качества» источникового фрейма «животное», а именно: «интеллект», «степень профессионализма» (*боевой дух коня* и *тупость, упрямство осла)*, на слот «качества» целевого фрейма «политик», а именно: «интеллект» и «опыт/степень профессионализма»); *Er ist doch Walter Riese.* (наложение фреймов с одноименным слотом «качества», а именно: «опыт/ степень профессионализма», при котором фрейм «политик» *(Walter Riester – В. Ристер, министр труда и социального регулирования)* воспринимается на фоне фрейма «математик» *(Adam Riese – Адам Ризе – известный в XVI в. в Германии составитель учебников по арифметике)* с созданием саркастического эффекта); Диалог В. Шойбле (ХДС/ХСС) и В. Герхардта (СвДП): *W. Schäuble: Da helfen die besten Spindoctors nicht. Die Substanz Ihrer Steuerpolitik bedeutet eine Mehrbelastung für Wirtschaft und Mittelstand und damit eine Belastung und Verhinderung von Investitionen und von Arbeitsplätzen. (Beifall bei der CDU/CSU und der F.D.P.) Es kann nach den Grundregeln von Krafts Rechenbuch und nach Adam Riese ja auch gar nicht anders sein. Aber Adam Riese? (Dr. W. Gerhardt: Der gehört nicht zur Bundesregierung!) dazu hat das «Handelsblatt» geschrieben: Gerhard Schröder fordert Adam Riese heraus. Welch eine Herausforderung, Herr Bundeskanzler! Aber das ist gefährlich.* (комическое наложение фреймов «политик» и «математик» (*Adam Riese*) с одноименным слотом «качества», при этом подчеркивается комичность сравнения: *Der* (Adam Riese – М. Ж.) *gehört nicht zur Bundesregierung!*); *Das ist jetzt sogar Norbert Blüm aufgefallen. Er sagt – ich zitiere –: «Vielleicht haben wir den Eindruck erweckt, unsere Vorschläge stammten aus dem sozialen Kühlhaus». – Herr Kollege Blüm, das war nicht irgendein Kühlhaus. Manchmal hat Ihre Regierung den Eindruck erweckt, als sei ihr soziales Gewissen tief im ewigen Eis Grönlands eingefroren.* (П. Штрук от СДПГ) (замена содержания слота «степень замороженности» (*временно* на *постоянно*) фрейма «холод» с последующим его наложением на слот «степень реализации» фрейма «социальные реформы», что моделирует комический воздействующий контекст при установлении отношений взаимопереходности между ассоциантами фразем

и свободных словосочетаний *im Kühlschrank (Kühlhaus) liegen – лежать в холодильнике, einfrieren – замерзать, замораживать, aus Bayern stammen – быть родом из Баварии (происходить, принадлежать по рождению), ewiges Eis – вечная мерзлота, etw. auf Eis legen – поставить на лед (кушанье); перен., разг. заморозить, не давать ходу, откладывать в долгий ящик*).

**6. Резкая смена фреймов.** Напр., I. Matthäus-Meier (SPD): *Miserable Finanzen*! – Dr. W. Schäuble (CDU/CSU): *Unsere Bundesregierung hinterläßt geordnete Staatsfinanzen.* (Lachen bei der SPD) – L. Stiegler (SPD): *Ein Schweizer Käse ist dagegen eine Betonmauer!* Одновременно актуализируются фраземы *Schweizer Käse – нежный, мягкий швейцарский сыр, содержащий в сухой массе более 45% жира с дырками величиной с вишню и вкусом ядра ореха, Käse reden – молоть чушь, говорить вздор, großer Käse – несусветная чушь, страшнейшая ерунда*. Кроме того, мягкий сыр *ein Schweizer Käse* метафорически противопоставляется бетонной стене *eine Betonmauer*, что создает максимальную степень парадоксальности и неожиданности, саркастичности в результате резкой смены фреймов «продукт питания» и «строительное сооружение», а также их слотов «качества» – *мягкий*/*твердый*.

**7. Дублирование содержания слота и свертывание фрейма к одному слоту.** Напр., *Разве не видно, что правительство сознательно бурбулит и гайдарит, чубайсит и шахрает – Россию добивает?* В данном случае наблюдается дублирование содержания слота «деятельность» (*бурбулить, гайдарить, чубайсить, шахрать)* фрейма «политик» и его свертывание до слота «деятельность» *(добивать)*.

**8. Наложение фреймов с одноименными слотами и свертывание фрейма к одному или нескольким слотам.** Напр., *Нам никто не мешает перевыполнить наши законы*. (В. Черномырдин) (наложение фреймов «исполнительная власть» и «законодательная власть» с одноименным слотом «степень реализации» и свертыванием фрейма «законодательная власть» к слоту «степень реализации» (*перевыполнить законы*) с актуализацией значения многозначного слова *выполнить*: *осуществить, провести в жизнь план* и *соблюдать законы* путем наложения двух ассоциантов *выполнить и перевыполнить план* и *выполнить закон*); *der Bundessäckel (букв. федеральный мешочек) – госкасса ФРГ* (наложение фреймов «вместилище» (место хранения мелких, сыпучих предметов) и «институт» с одноименными слотами «размер» и «значимость» и свертывание фрейма «вместилище» к этим слотам: маленький по своим размерам и значимости мешочек превращается в большой – федеральный, государственный благодаря уменьшительному суффиксу *-el* во второй НС, за счет преуменьшения части сложного слова (*Sack + -el → Säckel – мешок → мешочек*) преувеличивается целое; предпосылкой соединения несоединимого является неприятие реальной действительности, презрение к ней, негодование по поводу того факта, что в богатейшей казне почему-то всегда по любому вопросу не находится денег).

**9. Наложение фреймов и пересечение слотов фрейма.** Напр., *киндерсюрприз – молодой, неопытный политик* (наложение фреймов «продукт питания» и «игрушка» (*игрушка вкладывается в шоколадное яйцо*) с последующим взаимодействием с фреймом «политик»; наложение слотов «качества» указанных фреймов, а именно: «неожиданность» (*сюрприз*: обнаружение игрушки в шоколадном яйце и невозможность прогнозирования дейст-

вий политика) и «манипулятивность» (*киндер – нем. das Kind/die Kinder*: ребенок/дети, которым манипулируют как игрушкой точно так же, как и политиком), при этом слот «возраст» политика (*молодой*) пересекается со слотом «качества» политика, а именно: «опыт/профессионализм» (*неопытный*), так как молодого политика обычно характеризует неопытность).

**10. Введение нового слота во фрейм и свертывание фрейма к нескольким слотам.** Напр., *Не только мы – граждане России, весь мир с тревогой видит, в каких страшных предсмертных судорогах корчится правящий режим с лицом Президента Ельцина*. (Н. Харитонов) (о демократии в России 1998) (саркастический тон высказывания создается путем введения нового слота «часть тела» (лицо) во фрейм «государственный строй» и свертывания фрейма «государственный строй» к нескольким слотам: «болезнь» (*судороги*), «степень тяжести болезни» (*страшные*), «состояние» (*предсмертное*), «действие» (*корчится*), «временная характеристика» (*правящий, т.е. современный, демократический, реально властвующий*), «руководитель» (*президент Ельцин*); *Dick und Doof in einer Person (букв. толстый и глупый в одном лице) – тяжеловесный федеральный министр экономики 1986 года от СвДП М. Бангеманн* (саркастическая окраска приобретается путем введения во фрейм «политик» нового слота «внешний вид», далее фрейм «политик» редуцируется до слотов «внешний вид» (*толстый*) и «интеллект» (*глупый*)).

**11. Элиминация содержание слота и наложение фреймов.** Напр., *lahme Ente (букв. парализованная, хромая, обессиленная утка) – неспособный к действию ведущий политик* (возникновение метафорического значения сопровождается элиминацией слота «способность к передвижению» у источникового фрейма «животное», а также его последующим взаимодействием с целевым фреймом «политик»; сатирический оттенок является следствием метафорического переосмысления обоих компонентов выражения по формуле «сходство качеств и свойств» животного и человека, а именно: «неспособность к действию» утки и политика).

Итак, фактором эффективности речевого воздействия тропов в языке СМИ являются различные карты реальности. В результате проведенного анализа установлено, что фреймовые трансформации в рамках одного или нескольких фреймов, их комбинирование подтверждают метафоричность сознания носителей языка различных лингвокультур и способствуют реализации воздействия в межкультурной медиакоммуникации.

**Литература:**

1. Баранов А. Н. Очерк когнитивной теории метафоры // Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Русская политическая метафора: Мат-лы к словарю. М.: Ин-т рус. яз. АН СССР, 1991. С. 184-193.
2. Желтухина М. Р. Роль информации в медиадискурсе // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. Москва, 2010. № 3. С.12-18.
3. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: о проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: монография. М.: Ин-т языкознания РАН; Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. 656 с.
4. Желтухина М. Р., Кисляков В. П. О проблеме исследования продуктов речевой деятельности в рамках психолингвистической судебной экспертизы // Теория и практика судебной экспертизы. Москва, 2008. № 4 (12). С.219-223.

5. Желтухина М. Р., Омельченко А. В. Коммуникативные технологии в XXI веке. Волгоград, 2008. 100 с.
6. Baranov A., Dobrovol'skij D. Kognitive Modellierung in der Phraseologie: Zum Problem der aktuellen Bedeutung // Beiträge zur Erforschung der deutschen Sprache. 1991. B. 10. S. 112-113.
7. Koestler A. The Act of Creation. L.: Arkana, 1989. 751p.
8. Wenzel P. Von der Struktur des Witzes zum Witz der Struktur. Heidelberg: Winter, 1989. 291 S.

*Ф.К. Исенова*
*Карагандинский государственный университет*
*им. академика Е.А. Букетова, Караганда (Казахстан)*

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РЕГИОНАЛЬНЫХ МАСС-МЕДИА В КАЗАХСТАНЕ

Казахстан - уникальное государство в центре евразийского континента, своеобразный мост между Востоком и Западом. Для независимого Казахстана отрицание экстремизма и отрицание ненависти к инонациональному или -культурному - основание государственности и сохранения мира, единства и согласия в гражданском обществе. Эти идеи не только провозглашаются на всех уровнях, но и отражают реальную политику современного Казахстана, всего народа и Президента Республики. Казахстан на международном уровне заявляет о приверженности своей внешней и внутренней государственной политики к сохранению мира и стабильности не только в центральноазиатском регионе, но и во всем мире. В настоящее время политика Казахстана - особенно в свете президентства нашей страны в ОБСЕ в 2010 году - является декларацией идей относительно терпимости как главного основания государственного регулирования во всех сферах гражданского общества.

В стране сложилась уникальная ситуация со-существования более чем 130 наций и народностей, которая не может не привлекать внимание лингвистов и определять исследовательские траектории в различных аспектах, социолингвистическом, прагмалингвистическом, лингквокультурологическом и др. Постановка проблемы толерантности в собственно лингвистическом смысле представляется весьма актуальной, поскольку мы не можем не учитывать роль средств массовой информации в формировании определенной информационной картины мира, демонстрирующей наше гражданское отношение ко всем вопросам. Основным постулатом такой гражданской позиции становится «терпимость», или «толерантность», что означает соблюдение условий религиозной, этнической снисходительности в различных видах коммуникации, особенно в условиях полинационального, культурного и религиозного сосуществования в стране.

Информационная картина региона отражает весь спектр социально-политических, экономических вопросов, и, безусловно, обладая известной самостоятельностью, отражает основные стратегические линии развития всего казахстанского общества в целом. В фокусе исследования находятся основные печатные издания Карагандинского региона, которые являются официальными ресурсами власти (например, областная газета «Индустриальная Караганда» или республиканская газета «Казахстанская правда»), отраслевые (ведомственные) – «Сельский труженик» или городские – «Вечерняя Караганда», «Авитрек».

Лингвистический анализ формирования толерантности в этих изданиях базируется на установлении тематической сетки (поля) или семантического поля толерантности, включающей, как известно, формирование религиозной, расовой (национальной) терпимости. Следующим этапом исследования становится анализ заголовков – тематических доминант текста. Очевидно, что заголовок обладает рядом прагматических функций, направленных на формирование определенного взгляда на предлагаемую автором тему. Необходимым компонентом такого анализа становится установление различного рода коннотаций слов и выражений, включенных в поле «толерантность».

Анализ концепта «толерантность» в региональных масс-медиа позволяет выявить стратификацию различных видов толерантности, указывая, например, на ведущую роль в них национальной и религиозной терпимости, тогда как проблема терпимости к сексуальным меньшинствам оказывается на периферии, что находит объяснение в особенностях уклада жизни нашего общества, относительной его закрытости, формирующей табу на некоторые темы, характерные для читателей старшего поколения.

Интересными, на наш взгляд, представляются перспективы психо- и лингвокультурологического подходов в исследовании концепта «толерантность» в русской и казахской национальных языковых картинах мира. Так, по мнению исследователей, анализ национального менталитета казахских людей, традиций семьи и истории казахской государственности демонстрирует устойчивый фонд понятия терпимости как в прошлом, так и в обществе современного Казахстана. Не менее интересным представляется, на наш взгляд, и анализ возможных отклонений в русской национальной картине мира (или – шире - концептосфере) русских, постоянно проживающих за пределами России, в окружении иной национальной среды.

**Литература:**

1. International centre of cultures and religions // www.mckr.kz

*Кокконен Е.И.*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

# ЭЛЕКТРОННЫЙ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КУЛЬТУРУ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ (НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СЕТЕВЫХ ИЗДАНИЙ)

XXI век – эпоха глобальных коммуникаций, где Интернет-общение занимает значительную нишу, представляя собой разнообразие речевых практик, способов и форматов коммуникации. На настоящий момент можно говорить о возникновении как особого электронного письма (третей формы речи, наряду с устной и письменной) (Collot & Belmore 1996; Yates 1996), так и определенной коммуникативной среды, которую оно обслуживает. Некоторые лингвисты говорят также и о появлении виртуальной языковой личности (Crystal 2001).

В англоязычной научной парадигме для определения этого нового электронного языка используются различные термины: *e-language, netlingo, e-talk, geekspeak, netspeak, weblish* (Thurlow 2001; Crystal 2001).

При этом Л.Ю.Иванов считает, что «электронный язык» является функциональной разновидностью языка, а не функциональным стилем. По мнению А.Бергса он существует в реалиях доступных сетей и сообществ, а, следовательно, открыт, вариативен, способен подстраиваться к региональному, социальному и временному окружению (Bergs 2006). Эта разновидность языка стилистически незамкнута и не может быть сведена ни к одному из функциональных стилей. Этот язык нельзя связать ни с одной специальной сферой коммуникации или типом дискурса.

Как отметила Ш.Текл в работе по изучению виртуальной идентичности в сети, человек может стать кем хочет: лицом противоположного пола, разговорчивым или сдержанным; при этом не нужно переживать по поводу того, как его воспримут другие. На восприятие легко повлиять, т.к. все представления об адресате основаны на том, что он сам показывает. Не зная внешности, не слыша акцента трудно сделать какие-либо выводы. Только слова имеют значение (Turkle 1995: 83).

Таким образом, существенными факторами, влияющими на общение в сети, являются его анонимность и дистантность. Наряду с физической непредставленностью участников общения эти факторы стимулируют нарушение языковой нормы в целях поддержания виртуальных контактов. Как отмечает Ф.О.Смирнов (Смирнов 2004: 27) в сети существует проблема постоянного создания, поддержания и удержания контакта, что требует максимальной мобилизации языковых средств.

Электронный язык служит удовлетворению специфических коммуникативных целей (в большей степени ориентирован на обмен информацией и рас-

считан на отсроченную по времени коммуникацию) и его лингвистические особенности оказывают существенное влияние на культуру письменной речи.

Для изучения лингвистических особенностей электронного английского языка хорошей базой являются периодические on-line издания, в которых имеются такие разделы как Comments и Blogs, в частности таких британских изданий как, The Guardian, The Telegraph и американских – USA Today, The New York Times.

В данной статье анализируются следующие лингвистические аспекты языка, представленные в комментариях пользователей по поводу широко обсуждаемых статей: орфографический, грамматический, лексический.

В качестве текстов взяты WikiLeaks is holding US global power to account (The Guardian), WikiLeaks: guilty parties 'should face death penalty' (The Telegraph), the Diplomats and WikiLeaks (The New York Times) и Twitter ordered to pass on WikiLeaks account info (USA Today). На каждую из статей дано от 150 до 500 комментариев.

Проанализировав комментарии как британских, так и американских читателей можно выделить следующие орфографические особенности: опечатки, упрощение спеллинга, замена прописных букв строчными.

В словах пропускаются не только буквы, но и слоги, буквы переставляются местами, впечатываются лишние буквы.

В The Guardian каждый шестой комментарий содержит опечатки (*siuations, outsorce, indefintely, peole, politians, tacticts, walsted, predicatable*), опущение одной из удвоенных гласных или согласных (*vacume, skulduggery*), что можно отнести к упрощению спеллинга, поскольку в целом графическое написание не влияет на понимание значения слова. Однако, даже у ведущего блога встречается опечатка в тексте: *But it is the relentless US mobilisation against Iran that provides the most ominous thread in the leaked* ***despatches***.

Наряду с этими опечатками случаются и другие (*propoganda, schackles, shennanigins, conspirecy*), которые могут свидетельствовать о том, что люди не знают правописания слов.

В The Telegraph опечатки представлены в гораздо меньшей степени, чем в The Guardian и могут встречаться в одном из пятнадцати комментариев (*responsibilty, unsavoury, respnsible*). Как и в The Guardian встречаются опечатки, свидетельствующие о незнании правописания слов (*embarrasment, embarressment, sceptics, Sweeden*), когда графическое написание слова выстраивается на основе фонетических правил произношения.

В The New York Times опечатки встречаются в одном из двенадцати комментариев (*classfied, relased, vage, interntional, princple, confidenes, prosectuing, quanities, libray*). Как и в The Guardian встречаются слова, где удвоенные согласные заменятся одним согласным (*skulduggery, begining*).

Количество опечаток в USA Today сопоставимо с The Guardian (*officals, boeder, tryign, veiws, thier, uncertainity*). Наряду с этими опечатками встречаются опечатки, где графическое написание слова выстраивается на основе

фонетических правил произношения (*jeapardize, heros*), а также прослеживается тенденция к опущению одной из удвоенных согласных (*commited*).

Что касается замены прописных букв строчными, то название международного социального сетевого проекта WikiLeaks преобразуется как британскими, так и американскими комментаторами в *Wikileaks*. Более того, прослеживая ветвь дискуссии, можно увидеть, что слово начинает употребляться как самостоятельная часть речи со свойственными ей признаками и функциями в предложении.

Так, в комментариях The Guardian WikiLeaks в ходе дискуссии становится нарицательным существительным, обозначающим секретные файлы, конфиденциальную информацию, полученные путем утечки из сети: *They should be running how **wikileaks** have affected this country not Russia. // I am decidedly underwhelmed by the evidence that has emerged from **wikileaks**. // I absolutely welcome **wikileaks**. // …all we need now is **a wikileak** on 9/11*[4].

В комментариях The Telegraph WikiLeaks становится существительным, которое употребляется в функции определения: *It's time these **anti-Wikileaks Americans** learned to grow up. // …the whole **wikileaks thing** made you look for the inane often childish and boring exchanges in these cables.*

Название проекта также употребляется и как нарицательное существительное: *well I would like to see whistleblowers (and **wikileaks**) focus more specifically on these politicians and their business interests.*

Тенденция употреблять название социальной сети в функции определения прослеживается и в The New York Times, хотя ее отличительной чертой является сохранение написания без изменений: *How could the **WikiLeaks revelations** …be justified as being the legitimate and effective foreign policy. // …until they arrest and turn over to this country **WikiLeaks executives** for trial. // Can the 250,000 **Wikileaked** documents be useful to those who are trying to crack our codes?* (в данном случае *Wikileaked* – причастие).

USA Today отличают те же особенности: *They should be afraid of **wikileaks**, not because of lies but because of the truths that are revealed.*

Замена прописных букв строчными прослеживается во многих случаях вопреки правилам, устанавливающим написание слов с заглавных букв: личном местоимении Я, именах собственных, национальностях, названиях стран, штатов, сокращениях обращений.

В качестве примеров из The Guardian можно привести следующие: *America, whether it is Republican or Democrat, is focused on ensuring that we treat the **muslim** world as the enemy… // I bet the American **tv** are showing **china** in a bad light. // The **russians** are showing how bad the **europeans** are. // **i** am none of those places and **i** say three cheers for **assange**. // Pity the **Uk** Government are just toadies and support **Us** all the way.*

[4] Все комментарии приведены без изменений, включая повторы, опечатки и символы.

Между тем, сам автор блога отходит от установленных правил: *with their chilling records of US collusion with industrial-scale torture and death squads, and killings of Afghan civilians by rampaging* ***Nato troops***.

Та же тенденция характерна и для The Telegraph: *That would really piss off* ***america****, which is no bad thing. // I thought the* ***american*** *constitution was big on truth and freedom. // Not a big surprise since the* ***nazis*** *controlled Europe for most of that period. //* ***i*** *wish you wouldn't say that, don't worry about the government.*

The New York Times и USA Today представляют противоположную тенденцию, где в значительной мере преобладают аббревиатуры политических, экономических, юридических, дипломатических, компьютерных и военных терминов, написанных прописными буквами, что задает высокий стандарт, которому стараются следовать пользователи в равной мере знакомые с терминологией сферы политической деятельности.

Приведем примеры из The New York Times: *FOIA* – Freedom of Information Act (закон о свободе информации), *DO* – Designated official (уполномоченное должностное лицо), *ISP* – Information Service Provider (поставщик услуг Интернета), *IMMI* (Integrated maintenance management information – информация по управлению комплексным ТО). В USA Today встречаются следующие аббревиатуры: *WMDS* – Weapons of Mass Destruction (оружие массового поражения), *NAFTA* – North African Free Trade Act (Североамериканская зона свободной торговли), *CEO* – Chief Executive officer (гендиректор).

Однако, в комментариях к этим электронным изданиям также встречаются слова, фразы и выражения, где прописные буквы заменены строчными: ***i*** *agree with the last assessment -- it's good to see what's really going on (The New York Times), These leaks show us the truth, and people want want untried* ***pvt manning*** *killed. (USA Today)*

Проанализировав орфографические особенности комментариев читателей сетевых изданий, можно согласиться с О.Ф. Смирновым, что Интернет крайне отрицательно относится к иерархическим пирамидальным структурам во всем: от институтов власти до языковой системы. На смену иерархии приходят горизонтальные структуры, принцип «кластерности» (Гусейнов 2000). Электронный английский язык испытывает процесс освобождения в Сети. Отсюда и пренебрежение нормами орфографии и приверженность жаргонизмам и сниженной лексике.

Грамматические особенности комментариев пользователей заключаются в следующем: неполные предложения (предложения без подлежащего, сказуемого или подлежащего и части сказуемого), предпочтение синтетических форм образования степеней сравнения прилагательных аналитическим – характерная особенность разговорной речи, отсутствие или неоправданное наличие апострофов, несоответствие числа существительного и глагола.

Перечисленные особенности в равной мере свойственны как для британских, так и американских пользователей. Приведем примеры неполных предложений: ***No revelations*** *that actually raised an eyebrow. //* ***Hope***

*people are still listening when the next lot is released. // Possible presidents with their fingers on the nuclear button**; astonishing. And potty***. (The Guardian);

***Seems** Assange has upset the Russians. // **Doesn't surprise** me in the least that an unsavoury organisation like Interpol has got involved with helping this era's Nazi equivalents. // **Wasted hours** of my life ridiculing people on forums, shame on me.* (The Telegraph);

***Do not** think the rest of the world will forget this // **Looks** like the media were more focused on creating a headline and a story than on the content // **Pretty minor stuff.*** (The New York Times);

***Nice to know** they can't convict you of anything until they make the name up... // I thought the US stood resiliently for Freedom of speech (meaning freedom of press). Is that gone? **Appears to be.*** (USA Today);

*Actually the dispatches show the Israelis to be much **more cool** - headed than their Islamic neighbors.* (The Guardian); *how **much more plain** unvarnished talk can US diplomats expect to hear?* (The New York Times).

Форумы и блоги ориентированы на отсроченную по времени коммуникацию и, складываясь из отрывочных сообщений, вырабатывают свои средства выстраивания и поддержания виртуальных контактов. Они в большей степени ориентирован на обмен информацией, на них поддерживается определенная тематика общения: обсуждение материалов сайта, обмен опытом. Форум – это диалог на заданную тему и потому наличие неполных предложений является тому подтверждением.

Что касается апострофов, их отсутствия то здесь действуют те же закономерности, что и в отношении орфографических норм – ими могут пренебрегать. Приведем примеры: ***Its** great to know this stuff but most of us guessed it anyway.* (The Guardian); // *If they **dont** have anything to hide, **whats** the problem?* (The Telegraph); ***Its** good to see that under Obama we once again behave with decency.* (The New York Times); ***its** really great to have know it alls like yourself telling us how bad it is in the states.* (USA Today).

Неоправданное наличие апострофов, как, например, *That the US has felt the capacity to kidnap the citizens of **it's** allies…* (The Guardian); ***It's** release serves the purposes of no one nor anyone country.* (The Telegraph); *I'm almost ashamed to be an American with other **American's** like you saying dumba.ss things like that.* (USA Today), можно отнести к разряду опечаток.

Как показали результаты исследований психологов, нейро- и психолингвистов, набор текста, как автоматизированный навык, носит характер сложных и обобщенных кинестетических схем, а фонологический анализ слова отступает на задний план. Осознаваемая задача перемещается на другие – более сложные целостные акты: написание фразы, запись ряда мыслей. При этом человеческий мозг принимает слово целиком, узнает, а не причитывает его. Такова особенность обработки сигналов в зрительных центрах головного мозга, а, следовательно, качественное вычитывание текста требует повышенного внимания. Поскольку форумы и блоги отно-

сятся лояльно к нарушению норм языка, то и жестко регламентированные требования к ним отсутствуют.

Факт несоответствия числа существительного и глагола, вероятнее всего связан с тем, что письменную речь легче понимать и, следовательно, можно строить относительно произвольно. Не исключено и то, что комментаторы не являются непосредственными носителями языка и происходит интерференция родного языка: *I bet the American* ***tv are showing*** *china in a bad light. // Why* ***isn't the media*** *of this country* ***concentrating*** *on this country and how it has been exposed.* (The Guardian); ***so much of the information*** *being transmitted by government entities* ***are*** *so insecure… //* ***the USA are*** *a very civilised country* (The New York Times); *With all the* ***things that has been done*** *in the name of democracy, I'm almost ashamed to be an American.... // so* ***all of this talk*** *about his rights being thrown out the window* ***are*** *bull* (USA Today).

Вместе с тем, не стоит упускать из виду, что язык – это развивающаяся система, а английская грамматика в отличие от орфографии более гибка и «чувствительна» к изменениям. Так, в язык вошло новое значение существительного data (заимствование из латинского языка, множественное число). У него появилось значение «информация» и существительное может употребляться с глаголом в единственном числе. Связано это, в первую очередь, с развитием компьютерных технологий и техническим прогрессом в целом.

В целом, поскольку поддержание контакта сопряжено с цитированием (технические возможности сайтов предусматривают копирование), эта особенность становится частью диалога и коммуникации в целом, формируя свою – сетевую – культуру письменной речи.

Что касается лексических особенностей, то невозможность использования большей части невербальных средств коммуникации, т.е. обеднение эмоционального компонента общения в сети, анонимность запускают компенсаторный механизм, который выражается в использовании эмотивных лексических средств языка: аффективов, коннтотативов и экспрессивов (Шаховский 2009).

Наиболее часто употребляемыми лексическими средствами языка для выражения эмоций, к которым прибегают как британские, так и американские пользователи являются аффективы: лексика обзывания, бранная (нецензурная) лексика, междометия, междометные слова.

Например, в The Guardian встречаются следующие комментарии: *Also, the US Right are just* ***cranky gits*** (пустобрёхи) *// Even some of the* ***smart arses*** *will say something like "and did you know that banks contain money?"* (ловкие гады) *// What does that make Americans? Paranoid, gun-toting* ***wackos.*** (чокнутые) *// The world has gone completely mad.* ***Fooking crazy****. // What a relief he now takes such a nuanced, intelligent view of the world, in no way predicatable, dogmatic or* ***incredibly f*cking dull ...***

В The Telegraph также встречаются эмотивные значения слов в превалирующем виде: *there is disproportionate number of **nuts** in US politics* (придурок, псих) *// The truth is finally out about those allegedly big-hearted, glad-handing **Yanks***. (американос, пиндос) *// Palin is a **lunatic** and the next president.* (психичка) *// they show TPTB to be ...mendacious, corrupt and **sociopathically unstable a**holes***. (умалишенные придурки).

Та же тенденция прослеживается как в The New York Times, так и USA Today: *because we **proles** aren't worth telling the truth to.* (босяк, «пролетарий») // *why would the US embassy in Berlin literally spy on the talks to form a government by using **a mole**?* («крот») // *those "allies" are the **backward colonial puppets*** (тупые колониальные марионетки) (The New York Times);

*The US government is the **aggressor, invader, murderer** of innocent people.* (агрессор, захватчик, убийца) // *I think they will come for you next, then off to the reeducation camps in ND, counting trees. hey? **Fool*** (дурак) // *Obama is nothing but **a paper tiger***.. (бумажный тигр). (USA Today).

Хотя в комментариях используется нецензурная лексика, все-таки ее графическое написание с символом «*» внутри слова или заменой букв свидетельствует, что пользователи признают ее как табуированную.

Междометия, присущие комментариям пользователей, включают в себя выражение сомнения (*err... yeah, yeah, yep, meh, nope, hey*? – ага, да ну, не-а), удивления (*Doh! Gee* – ни фига себе!), радости (*Hooray!*) Сюда же можно отнести междометные выражения: *Shrugs* (да уж), *Heck* (черт побери), *a bit rich* (не умора ли).

Коннотативы представлены также широко: словообразовательные деривативы, зоолексика, сленговая лексика, обиходно-разговорная эмоционально окрашенная лексика, эмоционально-оценочные прилагательные, эмоционально-усилительные наречия:

*America, whether it is Republican or Democrat, is focused on ensuring that we treat the muslim world as the enemy, the Russians as **commie bastards** and Britain as pathetic **chinless blatherers***. (коммунистические сволочи, бесхребетные болтуны). // *One of the more interesting **little tidbits** is the cable from the US Embassy in Honduras which tears the rationale for the coup there into shreds.* (пикантные новостишки) // *...this kind of journalism is the **Leftist equivalent** of the **mind-boggingly bananas pronouncements** of the Fox News brigade* (лево-реакционный эквивалент бредовых заявлений маразматиков) (The Guardian);

*If this **rodent** survives Christmas I will be surprised.* (тварь) // *This is the Wild West… any **tinpot populist** (Palin) can whip up a lynch mob.* (мелкотравчатый популист) // *I see a certain **dogged professionalism** and integrity in the cables sent by US diplomats which contrasts sharply with the **grasping**, **kleptocratic corruption** on display across most of the rest of the world, the BRICS included.* (чертовский профессионализм, алчная клептократическая коррупция) (The Telegraph);

*this **stuff** has been **incredibly unsensational*** (невероятно несенсационная фигня) // *This **whole circus** is about **cheap publicity** for WikiLeaks* (весь этот цирк ради дешевой гласности) // *so they feed us nice **bumper sticker reports** and vage assurances* (неизвестная только ленивому информация) (The New York Times);

*Any of those countries you list in your **rambling trash** would have just shot him by now, as well as had this leaks guy **rubbed out**.* (бессвязная чушь, пришить (убить)) // *I'm almost ashamed to be an American with other American's like you saying **dumba.ss things** like that.* (хрень, дебилизм) // *If you don't like how this country is going **jump ship**.* (сваливать, валить) (USA Today).

Экспрессивы также вносят вклад в поддержание «тонуса» общения за счет сем усиления и образности:

*Now, just admit this is **sour grapes** about how disappointed you are with these leaks.* (зелен виноград) // *Until the next batch of leaks **vomit out** tomorrow*. (изрыгнуть) // *it's a **disproportionate knee jerk reaction** that would only solidify his cult status.* (непропорциональная реакция дерганого человека) (The Guardian);

*These **hotheads** are confusing espionage, where classified info is passed to a foreign power, and putting info into the public domain.* (горячие головы) // *we must all **kow-tow** to the United States of America as set out in the Munroe Doctrine so long ago.* (кланяться) // *Only the **nitty gritty** is secret, the entire slimy picture is right out there in the open for all to see*. (скучные подробности) (The Telegraph);

*WikiLeaks suffers from the same underlying problem as Wikipedia… that you can just **throw information out** there and it will sort itself out for the best.* (слить информацию) // *US politicks (not 'policies')… have been revealed as a policy of Imperial dominance considering it a God given "right" **to spit on everybody** else - and to call that "Diplomacy".* (наплевательски относиться) // ***zip your lips** or keep them shut if you don't want your thoughts broadcast to the whole world.* (держать рот на замке) (The New York Times);

*It's no accident that when a totalitarian regime takes over a country the first thing it does* is ***muzzle the press***. (надевать намордник на прессу) // *Obama **is in bed with** people like Daley that want to enslave all American workers.* (якшаться) (USA Today).

Подводя итог, можно сделать вывод, что влияние электронного английского языка на культуру письменной речи – это не только нарушения языковой нормы (графических и грамматических языковых норм). Ситуация установления и поддержания контакта приводит к креативному словотворчеству, выбору лексических и грамматических единиц, позволяющих наиболее полно выразить свою мысль, выводя общение за пределы обыденного.

Сеть Интернет принесла с собой новые формы существования языка, и интернет-письма. Электронный английский язык – это самостоятельная реальность, он есть реакция социального организма на возросшие информационные требования. Думается, что такой установки имеет смысл при-

держиваться при изучении социокультурных аспектов взаимодействия человека и Интернета представителям самых различных отраслей гуманитарного знания. Такой взгляд конструктивен сам по себе, так как «накладывает обязанность изучать актуально идущие процессы языкового развития, обучать им и пытаться прогнозировать тенденции развития» (Войскунский, 2001).

**Литература:**


1. Войскунский А. Е. Развитие речевого общения как результат применения Интернета // Конференция «Социальные и психологические последствия применения информационных технологий». 2001. http://psynet.carfax.ru/texts/voysk6.htm
2. Гусейнов Г. Другие языки. Заметки к антропологии русского Интернета: особенности языка и литературы сетевых людей, 2000. http://nlo.magazine.ru/dog/tual/main8.html
3. Иванов Л. Ю. Язык в электронных средствах коммуникации // Культура русской речи. – М.: Флинта – Наука, 2003.
4. Смирнов Ф. О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках. Дис. … канд. филол. наук. - Ярославль, 2004.
5. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Изд. 3-е. – М.: Либроком, 2009.
6. Bergs, A. (2006). Analyzing online communication from a social network point of view: Questions, problems, perspectives. *Language@Internet, 3*, article 3. http://www.languageatinternet.de/articles/2006
7. Collot, M., Belmore, N. Electronic Language: A New Varity of English // Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective. - Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1996.
8. Crystal, D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Thurlow, C. The Internet and Language // Concise Encyclopedia of Sociolinguistics, Elsaivier, 2001.
10. Turkle, Sh. Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet, London: Simon & Schuster, 1995.
11. Yates, S. T., Oral and Written Linguistics Aspects of Computer Conferencing: A Corpus Based Study // Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspective. - Amsterdam: John Benjamins Publishing, – 1996.

*С.В.Лихачев*
*Московский городской педагогический университет, Москва*

# СЕМИОТИЧЕСКИЕ ГИБРИДЫ В КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

Семиотические гибриды – это знаковые системы или части таких систем – знаки, совмещающие в своей структуре материал и/или законы более чем одной простой знаковой систем. Речь не идет о совмещении целых произведений речевого и изобразительного, как в креолизованных или поликодовых текстах.

Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов определили креолизованные тексты как «тексты, фактура которых может состоять из двух негомогенных частей: вербальной и невербальной» и привели в качестве примера «кинотексты, тексты радиовещания и телевидения, средств наглядной агитации, плакатов, рекламные тексты». (Сорокин 1990: 180 – 181) Это определение распространилось (Ворошилова 2006: 184, Беляков 2009: 66-67, Чернявская 2009: 87). Из списка примеров видно, что креолизация – явление преднамеренное. Гибридизация может быть как преднамеренной, так и спонтанной, например, при вербализации математических синтагм.

Гибридизация может происходить между любыми системами (а не только речевой и неречевой), даже без участия этнического языка. Например, если на столбе в городской среде висит автомобильная покрышка, внутри которой стрелка – перед нами указатель, где покрышка – остенсивный знак, а стрелка – индексный. Покрышка выполняет функцию субъекта, стрелка – предиката. Образуется гибридное предложение, которое на обычном языке звучало бы как «Шиномонтаж направо».

Итак, среди систем, которые могут подвергаться гибридтизации все человеческие системы знаков, классификацию которых предложил Р. Якобсон. Возможно использование систем остенсивных знаков – демонстрации объектов; индекстных знаков – указательных жестов, стрелок; иконических знаков – рисунков; символических знаков – этнических языков и отраслевых систем научных и технических, обиходных. Кроме того могут использоваться сигналы, особые знаки, не способные группироваться в последовательность (Якобсон 1985: 319 – 330). И наконец, возможна гибридизация этнического языка с первой сигнальной системой – естественным языком животных.

Семиотические гибриды существовали давно, но в наше время актуализировались. Рассмотрим пример из стихотворения О. Арефьевой: *Мой маленький Мяу Покинул меняу И мне не сказал ничего. Мой маленький Мяу Меня не обняу И я не обняу его. Во мне поселилась Какая-то бяка - Такая, что хочется Плакать и плакать И в слякоть мяукать Печальные звуки О маленьком Мяу скорбя. Когда же придёт он, Фырча и сопяу, И ткнётся мне в ухо: "Я так тебя мяу!" Ему по секрету Скажу я вот это:*

*"И я очень мяу тебя!"* Звукоподражание сигнальной системе животного вплетается в грамматическую систему этнического языка, выступая в роли подлежащего, дополнения, отягощает грамматические показатели глагола и местоимения, реализует лексему, называющую взаимные чувства. Но ведь звукоподражания сигналам животных в языках вещь не новая, следовательно, гибридизация существует уже давно.

Поликодовый текст определяется А.Г. Сониным как «специфическое произведение, возникшее на основе взаимодействия в едином графическом и смысловом пространстве гетерогенных составляющих (изобразительной и вербальной)» (Сонин 2006: 7). В. Е. Чернявская предлагает более широкое определение поликодового текста «как когерентного целого, слагаемого из нескольких семиотических кодов» (Чернявская 2009: 90). Но, как следует из анализа примеров у В. Е. Чернявской, составляющие поликодового текста существуют во взаимосвязи, но воспринимаются именно как отдельные ипостаси: вербальная и визуальная. Гибрид отличается синтагматическим единством, выстроенным из элементов различных семиотических систем; взаимопроникновением на фонетическом, лексическом и грамматическом уровне. Кроме того гибридным может быть не только текст, но и предложение и даже отдельный знак (слово) и звук. Рассмотрим эти единицы.

1. **Фонетические гибриды** в естественном языке образуются не только с языком животных. Они представлены проникновением во вторую сигнальную систему элементов первой сигнальной системы самого человека, то есть рефлекторных звуков, которые, входя в собственно этнический язык, становятся междометиями. Они чужды системе языка фонетически: в них есть звуки, произносимые на вдохе (А-а-а, ц-ц-ц), или артикулируемые как гортанный фрикативный назальный звук (хм). Система этнического языка осваивает междометия, встраивает в грамматические конструкции: *Близко, в наших временах жили дружно ОХ и АХ. В голубых всегда мечтах восторгался жизнью АХ. Внешне был не так уж плох вечно философский ОХ*. (Г. Клочков). Затем междометия превращаются в корни, включенные в слово с грамматическими показателями: *охать, цыкать*. Фонетический гибрид становится полноценным знаком.

2. **Гибридные знаки.** Одним из гибридов лексического уровня является использование цифровой записи в буквенном тексте. Гибридными являются записи 2-ой, 2,5-тысячный, причем последний пример двух-с-половиной-тысячный корректной негибридной записи не имеет. Гибридными являются химические и биологические термины, например: $Ca^{2+}$-зависимые, $C_4$-растение (Якушкина 2005: 57, 157). Причем наблюдается гибридизация трех систем: химической или биологической номенклатуры, математических знаков и этнического языка. Фонетисты заменяют квадратными скобками слово звук, а угловые – фонема. Образуется гибрид метаязыка и транскрипционной записи. Подобные явления есть и в других науках: β-каротин, α-Центавра.

Реже встречаются случаи, когда в гибридные отношения вступает знак этнического языка и правило использования знаков специализированной системы: разговорное выражение *ноль-пять* обозначает половину. Оно состоит из слов, но организовано по правилам записи десятичных дробей. Такой пример не единичен. Союз *и/или* построен из двух союзов языка по законам логики, причем находит себе применение не только в логических текстах.

У А.С. Пушкина в «Сравнении» знаки препинания выступают как лексемы-изображения, синтаксически связанные со словами: *Не хочешь ли узнать, моя драгая, Какая разница меж Буало и мной? У Депрео была лишь**,** А у меня**:** с* , И здесь Пушкин оказывается первым творцом смайлика: гибрида пунктуационных знаков с иконическими знаками мимики, используемыми как замена лексем: ***:-)*** – улыбка, ***:-(*** - грусть, ***;-)*** – подмигивание.

Первые смайлы обозначали эмоции, но за ними появились действия, жесты и персонажи: **:'(** - плакать, **\m/_** - коза (жест), **~:-)** - «украинец». Текстовый редактор «Word» автоматически заменяет **:-)** и **:-(** графическими смайликами: ☺, ☹ - они есть в юникоде. То есть система смайликов узуализировалась. Графические смайлики не ограничиваются возможностями пунктуации и передачей мимики. Они используют изображение частей тела, например руки: 👍. Начавшись с одного знака, система выросла до сотен и даже тысяч. Смайлики образуют синтагмы, снабжены цветом, обычно желтым, анимацией и др. визуальными эффектами, изображаются с предметами, например, с цветами и шарами – день рожденья, – то есть породили поликодовые тексты. Возникнув из параграфемики, смайлики вышли за ее круг и встали с парафемикой в один ряд (Горошко 2009: 112). Таким образом, в результате гибридизации трех систем: лексической, пунктуационной и мимической выросла самостоятельная гибридная система, постепенно теряющая связь со своими источниками.

**3. Гибридные предложения и тексты**. Есть примеры переноса в этнический язык чуждой грамматики. В разговорном стиле вполне понятно будет выражение: *Двадцать три плюс двадцать четыре равно сорок семь***.** Электронный текстовый редактор не обнаруживает здесь грамматической несогласованности. При этом нормальная для русского языка грамматическая организация отсутствует: все имена использованы в именительном падеже. В роли грамматического организатора здесь выступает математическая последовательность знаков.

Иконические знаки делают гибридными предложения букваря: *И пришла к* *лиса: «Меня укусила* **».** (Климанов 2009: 6). Изображения обозначают *Айболита* и *осу*. Они встроены не только в грамматическую структуру: дополнение и подлежащее, но и в фонетическую организацию стиха, поэтому прочитываются однозначно.

Гибридным окажется всякий научный текст, где есть специальные знаки, нотная запись – поскольку в ней как неотъемлемая часть используются некоторые итальянские слова. Гибридным будет любой текст с ис-

пользованием цифр. То есть понятие гибридный текст шире понятия «поликодовый текст». С другой стороны не подходит под понятие гибрида пример поликодового текста у В.Е. Чернявской (Чернявская 2009: 90). Рекламный плакат с изображением автомобиля мерседес в соседстве с людьми в античных одеждах и текстом на немецком языке: *1. Akt: Gebaut für den Großen Auftritt. Das neue C-Klasse T-Modeil mit beeindruckendem Laderaum - Fahrkultur in großem Stil*. (*1. Akt*: Создан для большого выступления. Новая модель С-Класса впечатляющего объема – культура поездок в широком формате. (*пер. мой – С Л*)). В приведенном примере разные коды – лингвистический и визуальный, связаны семантически, но не связаны формально: грамматически, лексически, фонетически. Таким образом, гибридные тексты и поликодовые тексты оказываются в отношениях пересечения.

Итак, гибридизация может коснуться звуковых и графических комплексов, слов (знаков), словосочетаний (сочетаний знаков), предложений (высказываний) и текстов.

Кроме этой уровневой классификации семиотических гибридов можно предложить еще и собственно семиотическую классификацию, судя по тому, какого типа системы и знаки входят в гибрид.

1. Этнический язык + отраслевой язык с разновидностями: знак + знак: *γ-излучение*, и знак+правило: *цифра с шестью нулями* в значении миллионы.

2. Этнический язык + язык животных: *гавкать, кукушка*.

3. Отраслевой язык + отраслевой язык: $H_2SO_4$.

4. Символический знак этнического языка + иконический знак:

.

5. Символический знак этнического языка + индекстный знак: *ВХОД* →.

6. Символический знак отраслевого языка + иконический знак:

(температура мытья кастрюли тарелок на посудомоечной машине).

7. Символический знак отраслевого языка+ индекстный знак

8. Этнический язык + остенсивный знак: одежда на манекене перед входом в магазин и надпись *распродажа*.

9. Индексный знак + остенсивный знак: автопокрышка со стрелкой.

Кроме перечисленных двухкомпонентных гибридов, имеются также сложные: символический знак + индексный + иконический:

- на посудомоечной машине. В отдельных случаях сложные гибриды разрастаются в поликодовый текст: Сделай паузу, скушай «Twix», где пауза в виде кнопки плеера, а «Twix» – рисунок.

Семиотическая классификация гибридов может быть расширена, но рамки ее уже обозначены. Возникает вопрос об использовании семиотических гибридов и их функционировании.

Исторически первыми семиотическими гибридами были, возможно, древнеегипетские фонографические знаки, появившиеся в дополнение к иероглифическому алфавиту. Однако именно в нашу эпоху семиотические

гибриды распространились чрезвычайно широко, для чего было две предпосылки. Первая это повышение уровня образования, влекущее знание отраслевых коммуникативных систем. Второе – это образование особой коммуникативной среды. В этой среде каждый предмет создан человеком с определенной целью и может быть «распредсмечен», то есть понят в этой цели. Значит, каждый предмет есть остенсивный знак, обозначающий свою цель. Р. Якобсон писал, об исследовании знаков, что оно «должно принимать во внимание также и прикладные семиотические структуры такие, как, например, архитектура, одежда, питание» (Якобсон 1985: 325). Следуя мысли Якобсона, среда окружающая нас в магазине продуктов или одежды, среди архитектурных сооружений в городе – среда, состоящая из знаков. Однако отдельно взятый знак – еще не акт коммуникации. Знаки среды играют роль темы высказывания – тогда как роль ремы берут на себя иконические знаки, надписи на этническом языке, индексные знаки, размещенные на ярлыках, упаковках, бирках, табличках, вывесках.

Таким образом, в среде антропогенных предметов есть коммуникативная интенция, которая реализуется в гибридных коммуникативных единицах (предложениях). «Каждое здание – это одновременно и некоторый вид сооружения, и определенный тип сообщения» (Якобсон 1985: 325). Архитектор, построивший здание с большими помещениями и витринами на первом этаже, обозначил этим нечто общественное. Пользователь помещений, расположивший вывеску «Универсам», предицировал функцию демонстрируемого помещения. Получилось двучленное суждение, выраженное гибридным предложением.

Аналогично производитель тонкой шелковой сорочки создал предмет ранимый и поэтому с помощью знака выразил запрет гладить.

Иконический знак – лицо плачущего ребенка – используется на упаковках лекарств, опасных для детей. Ребенок воспринимает информацию об опасности не опосредованно, через интерпретацию символических знаков, а непосредственно – эмоционально. Субъектом высказывания становится предмет – лекарство, предикатом – иконический знак. Вся конструкция – опять же гибридное предложение.

В предметной коммуникативной среде возникает множество гибридных знаков, например, гибриды графем и иконических знаков: например фирменный знак Московской чаеразвесочной фабрики, составленный из букв МЧРФ чайник: . Используются, гибриды графем и сигналов (фирменных знаков), в идее стилизованной вы:кофе Милагро, М.видео, Мытищинская ярмарка, Банк Москвы, Метро, Магистраль, Макдоналдс, Мосмарт, Монорельсовая система, гитара «Марвин», Моторола, пиво «Макарий». На арт-объектах появляются гибридные предложения: *Формула счастья $C_2H_5OH$* – на футболке.

Итак, предметная коммуникативная среда, находясь на пересечении

разных семиотических систем, порождает большое количество семиотических гибридов. Полезные общественные надписи представляют собой разветвленную гибридную семиотическую систему. Детальное изучение этой системы может быть продуктивным с разных точек зрения: градостроительства, маркетинга, рекламы, сбережения ресурсов: энергии, труда, времени. Однако, значительная часть системы надписей – ее коммуникативная среда, - не может быть изучена без семиотического описания и классификации антропогенных предметов – носителей и объектов надписей. Такая работа ведется и будет продолжена.

**Литература:**

1. Беляков И.М. Поликодовый текст баннерной интернет-рекламы. // Вестник Московского государственного областного университета серия «Лингвистика», № 3 Москва, Издательство МГОУ, 2009. – С. 66 – 70
2. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. - Вып. 20. - Екатеринбург, 2006. - С. 180-189
3. Горошко Е.И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии // Жанры речи. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – Выпуск 6 «Жанр и язык». – с.111 - 127
4. Климанова Л.Ф., Макеева С.Г. Азбука. Учебник. 1 класс. В 2 ч. М. Просвещение 2009 – 144 с.
5. Сонин А. Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов. Автореферат дис. … доктора филологических наук. – М. 2006 – 42с.
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их оммуникативная функция. //Оптимизация речевого воздействия. М., 1990 – 180 - 186.
7. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М. Книжный дом «Либроком», 2009 г. – 248 с.
8. Якобсон Р. Язык в отношении к другим системам коммуникации. / Избранные работы. – М., «Прогресс», 1985 – С. 319 – 330
9. Якушкина Н.И. Физиология растений: учеб. Для студентов вузов, обучающихся по специальности 032400 «Биология»/Н.И.Якушкина, Е.Ю. Бахтенко. - М.: Владос, 2005.- 463с.

*Т.И. Магомедова*
*Дагестанский государственный университет, Махачкала*

## ПРАВОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ: АСПЕКТЫ И МОДЕЛИ

Профессиональная деятельность юриста формируется из особых действий, направленных на решение определенных задач и получение промежуточных результатов, которые и приводят к достижению цели данной деятельности. Такими специфическими действиями являются: действия по работе с правовой информацией, по ее отбору, анализу, переработке и оценке;

опознание и оценка ситуаций, требующих решения правовых задач, и использование правовых средств, т. е. правовых проблемных ситуаций; выбор оптимальных вариантов поведения в рамках правовых предписаний; поиск и хранение информации, ее подготовка и использование; ведение переговоров; разрешение назревших конфликтов; выполнение технических действий; подготовка документов и материалов; выступления правового содержания; управление и контроль. Все указанные действия реализуются в условиях общения, в связи с чем коммуникативная подструктура юридической деятельности приобретает особое значение.

В самом общем виде правовая коммуникация реализуется в двух аспектах:

− *регламентированное (процессуальное) официальное общение* как относительно самостоятельный вид юридической деятельности в рамках строго предусмотренных законом норм;

− *нерегламентированное (непроцессуальное) профессиональное общение* как вид профессиональной деятельности юриста, субъекта общественных отношений, вне зависимости от специализации (Ивбуле 2003).

В регламентированном юридическом общении в сферах юридической науки, законотворчества и правоприменения язык находится в полной зависимости от права, например: прием заявлений у граждан (Ст. 110 УПК РФ, СТ. 129, 156 ГПК РФ); допрос в ходе предварительного следствия (СТ. 123, 150, 158, 159, 161 УПК РФ); допрос в суде при рассмотрении уголовных дел (Ст. 280, 283, 285, 287, 289 ГПК РФ); судебные прения (Ст. 295-297 УПК РФ, Ст. 185-187 ГПК РФ); консультация, нотариальное оформление правовых актов и т.д. Использование языковых средств (устная или письменная форма процедуры, стандартные формулы) регламентировано нормами закона. Такое общение требует строгого следования языковым нормам, несоблюдение которых может повлечь правовые санкции.

Нерегламентированное юридическое общение предполагает вступление в межличностные деловые контакты с различными по своему статусу лицами. Такое общение осуществляется в сферах правоприменения (параллельно с регламентированным) и правовоспитания. Неоднородность адресатов (социальный статус, возраст, ментальность, гендерный признак) требует учитывать социально-психологические особенности воспринимающих сторон, их уровень владения речью и, следовательно, дифференцировать выбор языковых средств.

Специалистами отмечено, что речь участников общения с юристом очень часто бывает стилистически не организована, избыточна, нередко не нормирована, включает невербальные средства общения (жесты, мимика и т.д.). Преодоление таких коммуникативных барьеров требует от юриста, помимо знаний закона, еще и определенных способностей: устанавливать

отношения с людьми; выслушивать, понимать и убеждать человека, учитывая его индивидуально-психологические особенности; быстро анализировать речь коммуниканта для выделения существенного и главного.

В свою очередь, юрист сталкивается с проблемой доступности толкования юридических норм и инструкций в процессе нерегламентированного профессионального общения. Необходимо объяснить юридически неподготовленному адресату некоторые правовые понятия и действия, интерпретируя тексты законодательного, административно-канцелярского подстилей. При этом юрист порождает высказывание так называемого обиходно-делового подстиля, доступное адресату по форме и содержанию.

Таким образом, способность устанавливать межличностные контакты с различными участниками общения является элементом коммуникативной компетенции юриста и качеством, в значительной мере влияющим на эффективность его профессиональной деятельности.

Помимо этого, особенности речевого поведения юриста непосредственно связаны с его образованием, воспитанием, социальным статусом. Этикетная компетентность – еще одна составляющая профессионального общения специалиста в области права. Участие в официально-деловом общении предполагает знание норм служебного и общего речевого этикета.

Определяя коммуникативную деятельность в качестве одной из важнейших сторон юридической профессии, В.Л. Васильев выделяет следующие ее составляющие: *разовые* или *постоянные,* осуществляемые в рамках правовой процедуры или произвольно, *индивидуальные* или *коллективные*, *непосредственные* или *опосредованные* контакты юриста с другими физическими лицами в целях осуществления профессиональных обязанностей (Васильев 1974: 375).

Ю.Ф. Чуфаровский подчеркивает, что коммуникативная сторона правовой деятельности состоит не только в процессе обмена и передачи информации между общающимися субъектами, но и в ее формировании, уточнении и даже в развитии и совершенствовании (Чуфаровский 2000: 81).

Таким образом, правовая коммуникация представляет собой интегральный процесс регламентированного и нерегламентированного общения в рамках юридической деятельности, направленный на решение определенных профессиональных задач. Реализация указанного процесса зависит от уровня правовой коммуникации, который формируется из трех составляющих: *лингвистической компетенции, социокультурной компетенции и прагматической компетенции.* Модель процесса правовой коммуникации может быть представлена следующим образом (Магомедова 2009: 32):

**Литература:**

1. Ивбуле В.П. Методика обучения профессиональному общению на русском языке в социокультурных условиях Латвии (юридический профиль): дис. …канд. пед. наук. – М., 2003.
2. Васильев В.Л. Юридическая психология: учеб. пособие. – Л., 1974.
3. Магомедова Т.И. Русскоязычная профессиональная коммуникативная компетенция студентов юридического профиля: модель и технология формирования в условиях полиязычия: монография. – Махачкала, 2009.
4. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: учебник для юридических ВУЗов. – М.: Юриспруденция, 2000.

*О.С. Макарова*
*Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ОБРАЗ БОЛИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ И РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье речь пойдет о том, какие языковые средства используются в русскоязычной и англоязычной рекламе для представления концепта боли – одного из первых и основополагающих опытов человека. Боль, болезнь – абсолютный враг медицины, цель ее – здоровье, понимаемое как отсутствие патологии. «Медицина однозначно отвергла все стратегии оправдания патологической боли, существовавшие в прежние эпохи» (Лехциер 2006). Ранее боль была частью жизни человека, сопровождая его на всем жизненном пути. Боль воспринималась как наказание, как кара; как путь к озарению, просветлению и др.

Сейчас боль в ее любом проявлении рассматривается как патология, в т.ч. те виды боли, которые ранее считались естественными (например, родовые боли). Это отношение к боли ярко проявляется в рекламе (*«Миг – и голова не болит»),* пропагандирующей мгновенное избавление от нее.

Рассмотрим образ боли в российской и англоязычной рекламе болеутоляющих средств. Тема эта интересна для лингвиста, т.к. боль дана нам в ощущениях, она индивидуальна, невизуализуема, единственным способом ее описания остается вербализация.

С одной стороны, каждый человек по-своему описывает свои болевые ощущения, с другой – в медицинской практике наработан словесный инструментарий для описания болей (их характер врач всегда уточняет у пациента при диагностике). Реклама предстает здесь третьей стороной. Ее задача – не описать боль и не поставить диагноз, а, используя языковые средства, настолько воссоздать ситуацию болевых ощущений, чтобы реципиент, не заметив «подмены», принял ее за свою собственную. Другими словами, язык и стиль эффективного рекламного текста должен быть близок тому стилю, который использует реципиент при вербализации своего опыта боли. Сложность состоит в том, что, как уже выше указывалось, интроспективность и субъективность боли отражается в *индивидуальном* наборе языковых средств для ее описания.

Как концепт боли представлен в рекламе, и можно ли говорить о межкультурных различиях в представлении боли, или оно носит универсальный характер?

В рамках настоящего исследования было принято узкое понимание концепта боли, включающее острые неприятные физиологические ощущения, локализованные в теле человека. Критерием включения рекламного фрагмента в материал исследования служило наличие в тексте лексем «боль/ pain, ache» и их производных для описания физического состояния. Материалы, содержащие упоминание о неострых ощущениях (типа *изжога*), не были включены в корпус примеров.

Рекламный текст трактуется нами в широком смысле. Материалом исследования послужили телевизионные ролики, печатная реклама в глянцевых журналах и информация, размещенная на сайтах производителей болеутоляющих средств. Всего было просмотрено 60 англоязычных журналов (Reader’s Digest, Women’s Health, Cosmopolitan, Prevention, Working Mother, Elle, AARP, Marie Claire, US News and World Report, Woman’s day, Pregnancy, Today’s parent, Redbook, Good Housekeeping, Living healthy, the Week UK, Baby Talk Magazine) и 60 русских журналов (Здоровье, Твое здоровье, Космополитен, Космополитен. Психология, Psychologies, Лиза. Добрые советы, Домашний очаг, Prevention) за 2006-2011 гг., посвященных вопросам здорового образа жизни, красоты и др. Следует сказать, что количество текстов, рекламирующих болеутоляющие средства, оказалось значительно меньше, чем ожидалось (например, всего 15 реклам в русских глянцевых журналах). Методом сплошной выборки мы отобрали 57 (английский язык) и 43 (русский язык) рекламных материалов, которые представляют собой текст, дополненный визуальным рядом, или изображение, дополненное небольшим текстовым фрагментом. Некоторые журналы вообще не содержат рекламы болеутоляющих средств, т.к. по-видимому, этот тип продуктов не вписывается в создаваемый образ целевого читателя – пышущего здоровьем, богатого, счастливого, интересующегося товарами и услугами, которые предоставляет и создает общество потребления. Можно сделать вывод, что глянцевые журналы, в т.ч. посвященные проблемам здоровья, не являются основ-

ным каналом продвижения такой продукции. Вполне логичным в таких журналах является отсутствие рекламы препаратов, избавляющих от хронических заболеваний. Однако несистематические боли различной этиологии, от которых необходимо в кратчайшие сроки избавиться, вполне вписываются в концепцию современного человека «общества потребления», живущего наполненной событиями жизнью.

Чтобы увеличить объем анализируемого материала, мы привлекли к исследованию телевизионные рекламные ролики, листовки, распространяемые в месте продаж препаратов, Интернет-рекламу.

Рассмотрение представления концепта боли предварим двумя общими замечаниями, касающимися межкультурных различий в подаче рекламы лекарственных средств. Во-первых, в российских СМИ отсутствует реклама рецептурных препаратов (такая реклама запрещена, см. Федеральный закон «О рекламе», гл. 3, ст. 24), в англоязычных журналах это допускается. Англоязычные тексты мотивируют адресата поговорить со своим лечащим врачом о свойствах и целесообразности назначения ему того или иного лекарства: *"Ask you doctor about Synvics-One, the only treatment that can give you up to 6 months of knee pain relief with just one injection"* (Reader's Digest. 2009. № 7. P. 49). Во-вторых, в России недобросовестной признается реклама, которая «содержит некорректные сравнения рекламируемого товара с находящимися в обороте товарами, которые произведены другими изготовителями или реализуются другими продавцами» (Федеральный закон «О рекламе», гл. 1, ст. 5), поэтому рекламные материалы болеутоляющих не содержат сравнений с конкурентами. В англоязычной рекламе болеутоляющих сравнение с конкурентами используется для более выгодной подачи УТП (уникального торгового предложения). Это может касаться цены, количества потребляемых лекарств, быстроты и эффективности, а также длительности действия, например: *"Just two Aleve have the strength to last all day. That would take four times as many Tylenol. Fewer pills. All-day relief"* (Reader's Digest. 2008. № 6. P. 12).

При описании представления концепта боли в рекламе мы использовали список параметров сравнения семантического поля боли в разных языках, предложенного в (Бонч-Осмоловская, Рахилина и др. 2007). Описание концепта включает 4 параметра: тип ощущения, возникающий при боли; локализация боли; интенсивность; распределенность боли во времени.

Первый параметр связан с выявлением языковых средств, использующихся для описания болевых ощущений. Этот этап очень важен для привлечения потребителя к рекламному тексту. Необходимо так точно создать образ боли лингвистическими и экстралингвистическими (визуальными, аудиальными, кинестетическими) средствами, чтобы адресат соотнес вербализированные в рекламе ощущения со своими собственными и идентифицировал их как «свои».

Как же описывается боль в рекламе? Для рекламных материалов на английском языке характерно использования эпитетов для описания типа боли (стратегия апелляции к эмоциям). Например, рекламный ролик обезболивающего препарата «Нурофен» построен на сравнении и противопоставлении следующих видов головной боли: *thumping, niggling, piercing, irritating and annoying,* для каждой из которых придуман образ. Для описа-

ния типа боли используются прилагательные внутренней перцепции, выделенные в рекламном тексте графически, т.е. именно этот смысловой блок выступает как центр рекламного сообщения, как в прямом смысле болевая («реперная») точка, которая должна «зацепить» читателя, привлечь его внимание к проблеме. “*This is no walk in the park if you have diabetic nerve pain. Unlike some common over-the-counter pain relievers, Lyrica is FDA approved specifically to treat the* ***shooting, stabbing, burning sensations*** *of diabetic nerve pain. Lyrica is believed to calm the damaged nerves and help ease this pain – so a walk in the park can be just that”* (Reader’s Digest. 2009. № 3. P. 56). Для потребителя важнее проблема заболевания, чем описание какого-то, вырванного из контекста, препарата. Главное – удовлетворить потребность в снятии болевых симптомов. Механизм рекламного воздействия на реципиента основан на «подключении» к его эмоциональной памяти пациента посредством использования прилагательных, точно описывающих характер неприятных ощущений.

Не случайно «опознавательная» лексема *relief* и ее производные присутствует практически в каждом рекламном тексте болеутоляющего средства. Альтернативная стратегия описания боли – отсутствие ее описания: “*For pain you can barely describe. Dolormine pain reliever”.*

Стратегия апелляции к разуму при описании типа ощущения, возникающего при боли, построена на логической классификации типов болей, с объяснением причины наименования того или иного состояния. “*The cluster headache is so called because it occurs in ‘clusters’, ranging from every other day to eight times a day” (Cluster headaches). “Big night out? Excessive alcohol consumption causes dehydration, which often leads to a headache” (Overindulgence headaches).*

В материалах на русском языке концепт *боль* представлен иначе. По данным Русского ассоциативного словаря, в русском языке носителями используется достаточно количество эпитетов, описывающих дискомфортные физические ощущения. Реакции, полученные от носителей языка на стимул *боль*, характеризуют ее по степени интенсивности: *сильная, адская, невыносимая, нестерпимая, острая, страшная, тупая, ужасная, дикая, колющая, мучительная, ноющая*. Интересно, что в русских рекламных текстах для описания боли практически отсутствуют прилагательные, связанные с внутренней перцепцией. Вместо этого используется ряд контекстных синонимов-существительных: «*Боль, дискомфорт и даже скрип? Терафлекс стимулирует обновление хрящевой ткани суставов и препятствует ее разрушению. Терафлекс. Если суставы устали».* Можно сделать вывод, что семантически лексема «боль» в русском языке сильная, не нуждающаяся в дополнительных определениях. В следующем примере понятие «сильная боль» определяется опосредованно: «*Боль схватила за горло? Разожми ее железную хватку! Септолете!».* Природа метафорического переноса здесь очевидна: боль сравнивается с собакой, которая при нападении на врага судорожно сжимает челюсти при укусе, и не могут их разомкнуть. Для усиления экспрессивности в этом фрагменте используется ФЕ с*хватить за горло кого-н.* (буквализация значения) и фразеологического сочетания *мёртвая хватка* с заменой адъективного компонента. Семантика существительного «боль» подчеркивается использованием однокоренных компонентов фра-

зеологических единиц с*хватить, хватка, з*начение которых можно определить как «захватывать резким, быстрым движением (руки, рук, зубов и пр.)» (Большой… 2000: 1440). Компонент выразительности в значении лексемы *боль* усиливается лексическим (употреблением глагола движения *хватать*, прилагательным *железная*) и грамматическим окружением (а именно, повелительной конструкцией и риторическим вопросом).

Существительное *боль* в роли агенса также получает и грамматическую поддержку с точки зрения семантических ролей, т.к. агенс в позиции подлежащего приобретает залоговый признак активности. Ситуативная роль пациенса как предмета, подвергнутого воздействию, здесь так же грамматически подчеркивается, и существительное «горло» в роли пациенса характеризуется как пассивный участник ситуации.

Итак, лексема *боль* в анализируемом рекламном тексте получает семантическое наполнение через контекст: в сознании читателя она связывается с фразеологическим сочетанием «*железная хватка*» со значением «*сильное, крепкое сжатие*». Помимо определения характера боли, здесь есть указание на ее интенсивность: неприятные, резкие ощущения от *железной хватки* воспринимаются как воздействие на тело при помощи инструмента, что «метафоризуется как более сильная боль, чем воздействие без специального инструмента» (Бонч-Осмоловская, Рахилина и др. 2007).

Вторым параметром описания семантического поля *боль* является ее локализация. В рекламных материалах боль описывается как точечная, затрагивающая один орган, или как нелокализованная. В первом случае речь идет о систематических болях: *«Боли, отеки, тяжесть в ногах? Антистакс. Новая жизнь ваших ног»; «Снимите боль с горла. Гексорал. Почувствуй себя, а не свое горло».* При этом в английском языке характерно использование лексемы *ache – toothache, headache, backache* с последующей конкретизацией: "*Suffering from a dull, aching pain? Feel like you have a tight band around your head? This is the most common form of headache and can be caused by stress, fatigue, poor posture, eye strain, tobacco and alcohol use, and even hormonal changes in women before and after a menstrual period. Tension headaches although they can occur in people of all ages, they usually begin in early adulthood or later. Lack of sleep, hunger, poor posture, and eye strain can be tension headache triggers"* (Anadin). Нелокализованная боль не имеет органа или части тела, которые бы сигнализировали о проблемах в организме, боль распространяется по всему телу. *"Why am I hurting? It's deep, persistent ache all over. Is it Fibromyalgia? F. Is chronic, widespread muscle pain that makes daily tasks difficult. Relief can start here. Lyrica"* (Redbook 2010. № 2. P. 127).

Долгое время шкала интенсивности считалась главным и единственным инструментом для описания болевых ощущений в психологии и медицине (Melczak, Torgensen 1971: 50). Этот параметр занимает важное место и в рекламных текстах болеутоляющих средств. Он реализуется посредством описания боли через прилагательные или путем сравнения боли с инструментом, который воздействует на тело человека или отдельные органы. Как отмечалось выше, использование эпитетов для описания боли (в том числе для определения степени ее интенсивности) в рекламе характерно для английского дискурса. Нам удалось обнаружить лишь один пример использования прилагательного в качестве определения – *«сильная го-*

*ловная боль?..»*, в остальных случаях достаточным считается употребление лексемы «боль» и ее производных, с уточнением локализации боли: *«при боли в суставах, спине, мышцах. Нимулид гель»* (АВС. 2010. № 12. С. 40).

Визуализация инструментов как индикаторов степени интенсивности боли в рекламе – интересный ход. В рекламе болеутоляющего средства *Dolex* индикаторами степени интенсивности головной боли выступают швейная машинка, молоток, гиря.

Параметр времени занимает очень важное место в рекламе болеутоляющих. Во-первых, реклама обещает быстрое избавление от боли: *«Не терпите головную боль. Избавьтесь от нее. МИГ – и голова не болит!»; «Также спрашивайте Нурофен Ультракап, который сочетает преимущества твердых и растворимых форм болеутоляющих. И помогает быстро избавиться от боли. Нурофен. Направленное действие против боли» (ТВ реклама). "No tablet works faster to knock out a headache. Anadin Extra gets to work fast on your headache. We know because we have been making painkillers for 78 years. Headache? Your answer is Anadin".* Во-вторых, рекламируемое средство обещает пролонгированное действие препарата, т.е. заданный период времени жизни-без-боли. *«Быструмгель бережно воздействует на область боли и воспаления, оказывает длительный лечебный эффект. Быструмгель. Поможет по-быстрому»* (ТВ реклама). *"Astonishing and long lasting pain relief are provided by the specialized and powerful ingredients in FlexoPlex™".*

В заключение можно отметить, что образ боли в рекламе является важным компонентом социальной практики производства «тела-без-боли». Весь проанализированный рекламный материал предполагает быстрое избавление от неприятных болевых ощущений определенного рода, не предлагается *перетерпеть боль, забыть о боли* и т.п.

С лингвистической точки зрения представление боли в рекламе интересно потому, что боль представляет собой двустороннюю сущность: с одной стороны, индивидуальное и интроспективное ощущение, не поддающееся объективному внешнему «замеру», с другой, переживание, знакомое каждому, а потому словесный инструментарий, описывающий боль, многообразен и знаком всем.

Вербализация болевых ощущений как словесное описание ситуации болевого воздействия (используется в диалоге врача и пациента, в диагностических опросниках) отличается от представления концепта боли в рекламе. Например, в русскоязычной рекламе практически отсутствуют прилагательные, описывающие болевые ощущения, несмотря на то, что они широко представлены как в словарях, так и в речевой практике.

Общая инвариантная формула рекламы болеутоляющих средств можно представить в виде перформативной формулы: «Я предлагаю болеутоляющее X, которое избавит Вас от боли». В английской рекламе активизируется параметр «интенсивность болевых ощущений», для русского языка это нехарактерно.

**Литература:**

1. Лехциер В.Л. Эффекты медикализации и апология патоса // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология». 2006. № 1 (4). С.113-125.

2. Бонч-Осмоловская А.А., Рахилина Е.В., Резникова Т.И. Концептуализация боли в русском языке: типологическая перспектива // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: Труды международной конференции «Диалог 2007» (Бекасово, 30 мая - 3 июня 2007 г.). – М., 2007. С. 76-83.
3. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. – СПб., 2000.
4. Melczak R., Torgensen W.S. On the language of pain // Anesthesiology. 1971. № 34. С. 50-59.

*Н.П. Мартысюк*
*Минский государственный лингвистический университет,*
*Минск (Беларусь)*

## О МЕСТЕ ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКОГО ЭЛЕМЕНТА В СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ РЕЧЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Большинство речеведческих исследований преодолели ограничения структурализма, но, тем не менее, проявляют свою ограниченность как исследования сопоставительного направления, нацеленного в основном на коммуникативные универсалии (Токарева 1999: 29).

Опыт межъязыковых сопоставлений (как структурно-языковых, так и речеведческих) показывает, что стремление понять и адекватно описать национально-культурную специфику вербальной коммуникации невозможно без акцента на семантической составляющей семиозиса и систематизации в ее областях знаний о взаимодействии и взаимовлиянии лингвистических и экстралингвистических факторов. Поэтому сегодня как никогда актуальна высказанная Ю.Д.Апресяном мысль, что нынешняя эпоха развития лингвистики – эпоха семантики (Апресян 1974: 3). Мы бы добавили – сопоставительной прагмасемантики. И действительно, изучение семиотических составляющих в структуре содержания сообщения (а также языкового знака любого уровня) способствует не только созданию детальных и объективных моделей восприятия, понимания и оценки, но и в межкультурном плане помогает разобраться во многих проблемах взаимодействия сообщения и адресата, градуальности отклонений в нарушении восприятия сообщения, интегральной трактовке сообщения как такового, возможных подходов к его интерпретации и др.

На сегодняшний день сопоставительные исследования в области прагмасемантики речи немногочисленны, поскольку недостаточно разработана методика подобных исследований. Хотя накопление фактологического материала и его теоретическое обобщение– дело времени.

Речевая вариативность, обусловленная национально-культурными различиями языковых коллективов, несомненна и поддается фиксации. Эта вариативность проявляет себя в текстах различного прагмасемантического

содержания и обязательно связана со стремлением достичь успешного понимания. Таким образом, если в прагматике при сопоставительном изучении речи в качестве инвариантной основы можно принять «интенцию, мотив и перлокуцию» (Токарева 1996: 13), то в семантике – интенциональные регулятивы, которые транслируют информацию психического мира всего языкового коллектива, например, информацию либо родового, либо национального, либо социального плана.

Вопрос успешной коммуникации занимает представителей формальной логики и лингвистики. Если логическое направление в изучении языка строит модели формальной, не-естественной, коммуникации, то лингвистическое – реальной, естественной, коммуникации, ориентированной на конкретного, а не абстрактного субъекта. Если процедура логического анализа базируется на утверждении о том, что со стороны содержания мышление может давать истинное или ложное отражение мира, а со стороны формы оно может быть логически правильным или неправильным, то для процедуры лингвистического анализа этого утверждения явно не достаточно. Поясним наши рассуждения.

Согласно логической модели коммуникации предложение является основной единицей общения, так как только в нем может быть выстроен логический процесс. Так, дихотомия правильности/неправильности дает синтаксическую характеристику предложения, связанную с его построением с целью доказательства истинности мысли. Дихотомия же истинности/ложности выступает как семантический показатель, указывающий на отношения между языком и действительностью. А вот для создания модели естественного языка оперировать предложением в качестве основной единицы коммуникации невозможно, поскольку предложениями не обмениваются, по отношению к ним нельзя занять ответную позицию, они не имеют непосредственного контакта с действительностью, не обладают смысловой полноценностью (Бахтин 1986). Только высказывание (сообщение) «является двусторонним актом. Оно в равной степени определяется как тем, чье оно, так и тем, для кого оно» (там же: 420). Эта мысль свидетельствует о признании того факта, что акт вербальной коммуникации основывается на принципе межличностной двусторонней деятельности, организует социальное взаимодействие и тем самым предполагает не только активную коммуникативную деятельность адресанта, но и активную интерпретирующую деятельность адресата, направленную на активное смысловое восприятие сообщения, завершающееся успешным пониманием. Исходя из того, что речевое общение развивается в разных контекстных параметрах – историческом, социальном, этническом, культурном, межличностном – возникают вопросы: Как же преломляются в семантике сообщения элементы тождества и различия речемыслительных сознаний говорящих (не только одной, но и разных этнокультур)? Может ли тождество и различие речемыслительных сознаний говорящих лежать в основе ус-

пешности речевой коммуникации как непосредственно составляющей адекватной интерпретации полученного сообщения? Как трактуется успешность коммуникации? Мы считаем, что ответы на этот далеко неполный перечень вопросов могут дать сопоставительные лингвопрагмасемантические исследования, а именно: теоретические обобщения на основе многочисленных языковых фактов.

С учетом изложенных выше соображений мы приходим к выводу, что в период становления сопоставительной лингвопрагмасемантической процедуры описания значения на уровне сообщения представляется актуальным осмысление необходимой базы для такой теории и возможных путей ее разработки, нацеленных на анализ научных теорий прошлых десятилетий и их связь с вновь нарождающимися направлениями и тенденциями в исследовании вербальной коммуникации. Думается, что данное положение как нельзя более точно соответствует духу межнаучной и межкультурной интегративности, социопсихологической и когнитивнокультурологической направленности лингвистической науки в целом. Такой комплексный подход к описанию семантики сообщения, по мнению А.А.Залевской, «способен сделать качественно новые шаги на пути к раскрытию тайн семиозиса и взаимопонимания при общении, в том числе – в условиях различающихся языков и культур» (Залевская 2005: 488).

**Литература:**

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). – М., 1974.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М.,1986.
3. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. - М., 2005.
4. Токарева И.И. Сопоставительное изучение речевого поведения: проблемы, принципы, теория. – М., 1996.
5. Токарева И.И. Этнокультурные стереотипы коммуникативного поведения: дис. ... д-ра филол. наук . Минск, 1999.

*Л.М.Месропян*
*Педагогический Институт Южного федерального университета,*
*Ростов-на-Дону*

## ДИСКУРСИВНЫЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ В СОВРЕМЕННОЙ РЕКЛАМЕ И ПРОПАГАНДЕ

Одной из ярко выраженных тенденций развития современных СМИ является смена основной культурно-просветительской функции средств массовой информации на рекламно-информационную, которая продиктована социальными, политическими и экономическими условиями в стра-

не. С целью привлечения внимания аудитории используются все новые способы заманивания вплоть до прямого эпатирования и апелляции к низменным инстинктам (Кузьмин 2005: 153-156). В итоге массмедийный дискурс столкнулся с феноменом вербальной агрессии, которая проявляется в жестком, подчеркнутом средствами языка выражении негативного эмоционально-оценочного отношения к кому-либо, чему-либо, нередко нарушающем этические и эстетические нормы коммуникации, в перенасыщении массмедийного текста вербализованной негативной информацией, функцией которой становится воздействие на аудиторию с целью манипулирования сознанием для извлечения экономической выгоды и осуществления политической или идеологической пропаганды. Эффективность воздействия на реципиентов средствами вербальной агрессии обусловливается психологическими особенностями восприятия людей тех или иных фактов явлений действительности. Известно, что более актуальной для человека является приятие негативной информации, нежели информации с позитивной эмоциональной окраской, что позволяет вербальной агрессии функционировать в СМИ в полной мере.

Лингвистическому анализу форм речевой агрессии посвящено немало исследований (см. например, труды Т.А. Воронцовой [Воронцова 2006], Е.В. Какориной (Какорина 1996), Г.А. Копниной (Копнина 2007), А.П. Сковородникова (Сковородников 1997), Ю.В. Щербининой (Щербинина 2008] и др.) Актуальность исследования явления вербальной агрессии продиктована «неблагополучным социокультурным положением в большинстве современных логосфер: ростом асоциальности, общим снижением уровня речевой культуры, инвективизацией и вульгаризацией речи, пропагандой насилия в средствах массовой информации, существенным ослаблением коммуникативных механизмов, традиционно сдерживающих проявления агрессии слов» (Щербинина 2008: 6). По мнению Ю.В. Щербининой, опасность вербальной агрессии заключается в деструктивном воздействии на сознание участников общения, в затруднении осуществления полноценного обмена информацией, блокировкой выработки общей стратегии взаимодействия. По данной причине глубокое изучение феномена вербальной агрессии является необходимым условием обеспечением коммуникативной безопасности как отдельной языковой личности, так и общества в целом.

Согласно исследованиям, формы активной вербальной агрессии реализуются единицами всех уровней языковой системы и средствами, которые функционируют на уровне дискурса. Н.Е. Петрова и Л.В. Рацибурская выделяют две большие группы языковых средств вербальной агрессии (Петрова, Рацибурская 2011: 29). К первой группе средств вербальной агрессии исследователи относят лексические средства языка, выражающие негативную оценку: инвективную и стилистически сниженную, ненормированную лексику, окказиональные слова, агрессивную

метафору и др. С помощью этих средств в основном выражается открытая речевая агрессия. Вторую группу образуют средства вербальной агрессии, реализующиеся в тексте-дискурсе. Такими «дискурсивными» (Петрова, Рацибурская 2011: 30) средствами являются языковая демагогия, тенденциозное использование негативной информации, интертекстуальность. Следует добавить, что последняя группа языковых средств выражает вербальную агрессию имплицитно, тем самым увеличивая риск ее нераспознания реципиентом в процессе восприятия информации, воздействия на сознание и манипулирования им.

Для более глубокого изучения функционирования дискурсивных средств вербальной агрессии следует обратиться к рекламе и пропаганде, которые, будучи изначально ориентированными на воздействие на аудиторию с целью побуждения реципиентов к определенному действию, ярче всего могут проявлять дискурсивные средства вербальной агрессии. При исследовании мы придерживались классификации дискурсивных средств вербальной агрессии, предложенной Н.Е Петровой и Л.В. Рацибурской. Однако в ходе анализа языкового материала, который составляли рекламные слоганы, а также политические и идеологические лозунги, мы сочли целесообразным расширить предложенную классификацию.

Исследуя дискурсивные средства вербальной агрессии, следует обратиться к самому термину «дискурсивный», который обозначает соотнесенность с дискурсом, то есть с текстом в совокупности со всеми экстралингвистическими факторами (социальными, культурными, политическими, психологическими и др.). В.И. Карасик отмечает у дискурса наличие определенной тональности, например, серьезность или несерьезность; обиходность или официальность; стремление к компромиссу или к комфорту; сокращение или увеличение дистанции между общающимися; открытое выражение своих коммуникативных намерений или скрытое; направленность на сообщение информации или на воздействие (Карасик 2004: 233). Анализируя тексты СМИ как дискурс, следует включать в рассмотрение все сопутствующие ему связи в жизни, в том числе и с другими текстами. Исходя из этого Н.Е. Петрова и Л.В. Рацибурская, рассматривают агрессивность как одну из разновидностей тональности массмедийного дискурса, функционирующей посредством как чисто языковых, так и собственно дискурсивных средств выражения эмоций и имеющей манипулятивную направленность.

Рассматривая дискурсивные средства вербальной агрессии в рекламе, обратимся к наиболее часто используемой имплицитной речевой агрессии - демагогии. Приемы демагогии предусматривают внушение необходимой идеи, которые не высказываются прямо, а навязываются различными языковыми механизмами. Различают несколько разновидностей приемов языковой демагогии, однако самым распространенным является прием использования импликатур, базирующихся на внушении идеи, ко-

торая прямо не называется, а выводится из текста на основе логических законов речевого общения. Так во время рекламной кампании автомобильной фирмы Volvo накануне празднования Международного женского дня 8 марта был использован слоган *Ты создана для счастья, как Volvo для тебя.* В данной языковой единице используется сравнительная конструкция, которая сопоставляет две пропозиции, требующие отдельного рассмотрения. Пропозиция, выраженная компонентом слогана *Ты создана для счастья,* содержит в себе следующую имплицитную установку. Так интерпретацию данного элемента можно представить следующим образом: *ты создана для счастья → ты должна быть счастлива*. Компонент *как Volvo для тебя,* вступающий в компаративную связь с первой частью слогана, заимствует ее предикативные признаки и может быть представлен в виде *как Volvo создано для тебя*, имея следующее толкование: *Volvo создано для тебя → Volvo должно принадлежать тебе.* Соотнося имплицитно вытекающие идеи двух компонентов рекламного слогана, можно говорить о следующей логической связи: *ты должна быть счастлива, а Volvo должно принадлежать тебе.* Данная связь становится основой утверждения факта реальной действительности, не требующего доказательства. Иначе при размыкании данной цепочки взаимосвязей явлений действительности обе пропозиции приобретают противоположную направленность, то есть в случае если *ты не достойна счастья, то Volvo не должно принадлежать тебе* и наоборот, если *Volvo не принадлежит тебе, то ты не должна быть счастлива* и, соответственно, *чтобы быть счастливой, нужно иметь Volvo →чтобы быть счастливой, купи Volvo!* Следует отметить, что данная языковая единица имеет конкретную целевую аудиторию (женщины) и конкретные временные рамки функционирования, мотивированные событиями общественной жизни, а именно, празднование Международного женского дня. По исследованиям психологов, в период празднования профессиональных праздников или праздников, соотнесенных с отдельными группами общества, самооценка «виновников торжества» многократно повышается. Они становятся центром внимания окружающих и ориентированы лишь на получение положительных эмоций, что еще раз подталкивает к имплицитному восприятию побуждающей установки, а в конкретном рассматриваемом случае к восприятию установки *чтобы быть счастливой, купи Volvo*!

Одним из действенных способов дискурсивной вербальной агрессии является ирония, несмотря на то, что литературный энциклопедический словарь относит иронию к разновидности комического, определяя ее как скрытое, завуалированное выражение критического отношения к объекту действительности «Скрытность насмешки, маска серьезности отличают иронию от юмора и особенно от сатиры» (ЛитЭс 1990: 132). Ирония в языке СМИ является одним часто применяемых способов выражения авторского отношения и вместе с тем несет в себе опасность

восприятия иронии как оскорбления. «Если по каким-то причинам ирония не уместна, то она воспринимается как легкомыслие или цинизм», где цинизм рассматривается как грубая откровенность, бесстыдство, пренебрежительное отношение к нравственности, благопристойности к чему-либо, пользующемуся всеобщим признанием, уважением (Петрова, Рацибурская 2011: 125). В случае восприятия иронии как циничного, она может быть признана формой вербальной агрессии.

Насмешка, будучи неотъемлемой составляющей иронии часто находит свое утрированное выражение, приобретая саркастическую форму, форму «едкой, язвительной насмешки, выражающей негодование…» (КРР 2003: 227).

Рассмотрим лозунг партии Нацбол, размещенный на плакате на фоне портретов В.В.Путина и Д.А.Медведева: *«Они отдали им два острова. А что ты сделал для Китая?».* Данный слоган состоит из двух компонентов, выраженных простыми предложениями. В первом случае, компонент *Они отдали им два острова* представляет собой синтаксическую единицу, обладающую грамматической, смысловой и интонационной завершенностью, представленной в форме утверждения, на что указывает интонационное и пунктуационное оформление языковой единицы. Модально-временной план анализируемого компонента отсылает нас к прошлому по отношению к моменту речи и обладает значением реальности, завершенности действия. Второй компонент слогана *А что ты сделал для Китая?* представляет собой синтаксическую конструкцию, выраженную в форме вопросительного предложения с соответствующим лексическим, синтаксическим, интонационным и пунктуационным оформлением: наличие противительного союза, вопросительного слова в препозиции по отношению к предикату, вопросительной интонации и вопросительного знака. Модально-временной план компонента *А что ты сделал для Китая?* указывает на реальность обозначаемого действия, его соотнесенности с прошлым по отношению к моменту речи, завершенности действия. Однако, в отличие от первого компонента, компонент *А что ты сделал для Китая?* выражает субъективное отношение говорящего с побудительной модальностью благодаря наличию противительного союза *а*, отсылающего к первой части слогана и имплицитно выражающего призыв к действию. Соответственно, реципиент получает скрытую установку через выражение двух пропозиций «*они продали два острова*», «*и ты должен это сделать*», связанных между собой логически.

Обратимся к дискурсивной стороне описываемого явления. Субъект действия, обозначенный в компоненте *Они отдали им два острова* личным местоимением *они*, соотносится с фоновым оформлением плаката, а именно, с изображением портретов первых лиц государства. Пропозиция, выраженная в исследуемом компоненте, в данном контексте выражает действие, противоречащее закону о неприкосновенности государственных границ и характеризующее первые лица государства как некомпе-

тентных в своих полномочиях. Учитывая данные фоновые знания, можно говорить о том, что пропозиция«*и ты должен это сделать*», выраженная в компоненте *А что ты сделал для Китая?* слогана реализуется в переносном значении, выражая едкую, язвительную насмешку, негодование. В данном случае можно говорить о ярко выраженном ироническом тоне, переходящем в издевку, что является вербальной агрессией, примененной с целью воздействия на сознание реципиентов.

Рассматривая дискурсивное проявление вербальной агрессии, следует обратить внимание и на такое явление в языке СМИ, как перегруженность текста негативной информацией. Исследуя явление «тенденциозного использования негативной информации» (Петрова, Рацибурская 2011: 138) в рекламе, следует обратиться к цикличной рекламе, состоящей из нескольких самостоятельных компонентов, но обладающих сюжетным, композиционным, стилистическим единством. К цикличной «рекламе » можно отнести цикл лозунгов партии Нацбол, содержащие информацию предупреждающего характера о скором дефиците продовольствия: *«Пока не поздно: Меняйте Деньги на Еду.»; «Купи еды в последний раз! (на фоне Путина со злым выражением лица)»; «Купи, чтобы выжить: сахар, соль крупы спички чай консервы сухари»; «Нацболы предупреждают: Еды на всех не хватит».* Эффект агрессивности возникает из-за перенасыщения текста негативной информаций, вызывающей тягостное впечатление и внутренний протест.

Еще одной из дискурсивных характеристик языка СМИ стала интертекстуальность, являющаяся способом «порождения собственного текста и утверждения своей творческой индивидуальности чрез сложную систему отношений идентификации, противопоставлений и маскировки с текстами других авторов» (КРР 2003: 221). Говоря об интертекстуальности, следует обратиться к термину «вербальные прецедентные феномены», образованный от слова *прецедент*, обозначающий «случай, имевший место ранее и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода» (СИС 2003: 491-492). Среди прецедентных феноменов выделяют разновидности: прецедентная ситуация, прецедентный текст, прецедентное имя, прецедентное выражение.

*Прецедентная ситуация* – это ситуация, которая в сознании людей зафиксирована во взаимосвязи с определенными эмоциями и оценками. Примером употребления наименования прецедентной ситуации в рекламном дискурсе может послужить лозунг партии Нацбол *«Чечня…Москва…Волгодонск… «Норд-ост»…Беслан…Путин - твой президент!»*. В данной языковой единице приводятся наименований ситуаций, связанных с террористической деятельностью экстремистских групп, которые в сознании российского общества ассоциируются с эмоциями горя, негодования, протеста и скорби. Показательной является последний компонент лозунга *Путин – твой президент!*, чье расположение импли-

цитно наталкивает на логическую связь, реализованной в ней пропозиции с эмоциями, выраженными предыдущими компонентами лозунга. Агрессивная тональность прецедентных ситуаций трансформируется в результате в негативное восприятие личности Путина, тем самым манипулируя сознанием реципиентов.

*Прецедентное имя* – это имя собственное, с какой-то известной (прецедентной) ситуацией или прецедентным текстом. Рассмотрим лозунг партии Нацбол «*Берия придет за тобой!»*. В данной языковой единице применяется имя собственное *Берия*, которое ассоциируется с тоталитарным режимом Советского союза, вызывая негативные эмоции в сознании реципиентов.

*Прецедентное выражение* – это законченная, самодостаточная единица предикативного или непредикативного характера, неоднократно воспроизводимая в речи носителей лингвокультурного сообщества. Так выражение *I`ll be back!,* знакомое большинству как слова известного киногероя, был использован партией Нацбол. Обратимся к дискурсивной составляющей данного выражения. Фраза *I`ll be back!* употреблялась фантастическим героем кинофильма «Терминатор», который обещал вернуться из будущего с целью наведения порядка в обществе. Обратимся к эмоциональной составляющей выражения и самого героя. Образ героя-спасителя в фильме является исключительно положительным и ассоциируется со справедливостью, сочувствием, добротой, однозначностью и бескомпромиссностью в борьбе. Употребив данное прецедентное выражение, партия выражает свои намерения проявлять активные действия в будущем, добиваться установления своих порядков в обществе.

Распространенным приемом дискурсивной вербальной агрессии в рекламе является включение в основу слогана или лозунга «лингвокультурного типажа», то есть « узнаваемые образ представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет основу того или иного общества» (Карасик 2009:179), и «имиджа» как образа, основанного на каком-то одном отличительном признаке, обладающего моделирующей функцией и функцией формирования системы ценностей (Карасик 2009:179). Совокупность имиджей, по мнению В.И. Карасик, представляет собой некий инструментарий для воздействия на адресата, в чем и может проявиться агрессивность в силу навязывания одному лингвокультурному обществу постулатов другого. Так в рекламном слогане фирмы RIMMEL LONDON, специализирующейся на продаже парфюмерии и косметики, *Выгляди по-лондонски!* содержится призыв принять имидж, характерный другой культуре, тем самым является агрессивным вторжением в личностную сферу адресата.

Таким образом, определив основную функцию современных средств массовой информации как рекламно-информационную и манипулятивную, которая продиктована социальными условиями жизни общест-

ва, мы обозначили в качестве основного приоритета современных СМИ заманивание аудитории различными методами вплоть до эпатирования и апелляции к низменным инстинктам. Данная ситуация и породила феномен вербальной агрессии как рефлексии на реальную действительность и концептуальные сдвиги в обществе. Мотивируя эффективность воздействия агрессией на сознание реципиентов психологическими особенности сознания, мы определили перспективность применения приемов вербальной агрессии и актуальность исследования данного феномена в лингвистике, как необходимого условия обеспечения коммуникативной безопасности как отдельной языковой личности, так и общества в целом.

Мы выяснили, что согласно исследованиям, формы активной вербально агрессии реализуются единицами всех уровней языковой системы и средствами, которые функционируют на уровне дискурса, выделив две большие группы языковых средств вербальной агрессии: вербальная агрессия, выражаемая лексическими средствами и вербальная агрессия, которая реализуется в тексте-дискурсе. Руководствуясь тем, что дискурсивные средства выражения вербальной агрессии носят имплицитный характер и представляют большую коммуникативную опасность для коммуникантов, мы обратились к исследованию данного феномена в рамках рекламы и пропаганды, мотивируя это тем, что реклама и пропаганда, будучи изначально ориентированными на воздействие, активнее могут применять дискурсивные средства вербальной агрессии. При исследовании мы воспользовались классификацией, предложенной Н.Е. Петровой и Л.В. Рацибурской, но с некоторыми изменениями классификации и дополнениями, продиктованные характером исследуемого материала. Прежде чем обратиться к самой классификации дискурсивных средств выражения вербальной агрессии, мы определили значение термина «дискурсивный», обозначающий соотнесенность с дискурсом, то есть текстом в совокупности со всеми экстралингвистическими факторами.

В качестве одного из ярко выраженных средств дискурсивной вербальной агрессии мы обозначили демагогию, предусматривающую внушение необходимой идеи не прямо, а имплицитно, навязываемые различными языковыми механизмами. Самой частотно используемым приемом демагогии в рекламе и пропаганде выступил прием использование импликатур, имплицитного внушения идеи на основе логических законов речевого общения. Следующим действенным дискурсивным средством вербальной агрессии оказалась ирония, передающая с помощью насмешки завуалированное выражение критического отношения к объекту действительности. В качестве средства дискурсивного выражения вербальной агрессии был рассмотрен также прием тенденциозного использования негативной информации. В ходе исследования были рассмотрении и приемы агрессивного воздействия через интертекстуальность, основанных на различных видах вербальных прецедентных феноменов: преце-

дентной ситуации, прецедентного имени и прецедентного выражения. Следующим средством выражения дискурсивной вербальной агрессии, ранее не рассматриваемой в классификации Н.Е Петровой и Л.В. Рацибурской, явился прием использования в слогане или лозунге лингвокультурного типажа или имиджа, соотнесенных с другой социокультурой, которые стремятся навязать чужие концепты и тем самым агрессивно вторгаются в личностную сферу реципиента.

Следует отметить, что проведенное исследование показало, что наиболее часто дискурсивные средства вербальной агрессии функционируют в сфере пропаганды. Это еще раз доказывает тот факт, что данная группа приемов воздействия является наиболее действенной и требует более глубокого исследования.

**Литература:**


1. Воронцова Т.А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный поход: Автореф. дис. …д-ра филол. наук. – Челябинск, 2006.
2. Какорина Е.В. Стилистический облик оппозиционной прессы // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 1996.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М., 2004.
4. Карасик В.И. Языковые ключи. – М.: Гнозис, 2009.
5. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: Учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007.
6. Кузьмин И.В. Язык периодической печати: культурные традиции и современная социокультурная и экономическая ситуация // Социальные варианты языка IV. – Н.Новгород, 2005.
7. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева и др. – М.: Флинта: Наука, 2003. (КРР)
8. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.Н.Кожевникова, П.А. Николаева. – М., 1990. (ЛитЭС)
9. Петрова Н.Е., Рацибурская Л.В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учеб. пособие / Н.Е. Петрова, Л.В. Рацибурская. – М.: Флинта: Наука, 2011.
10. Сковородников А.П. Языковое насилие в современной российской прессе // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Научно-методический бюллетень. – Вып. 2. – Красноярск; Ачинск, 1997.
11. Словарь иностранных слов и выражений / Автор-сост. Е.С. Зенович. – М., 2003. (СИС).
12. Щербинина Ю.В. Вербальная агрессия. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2008.

*Е.В.Никифорова, S.Schröder*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,*
*Великий Новгород*

## GESICHTSPARTIEN ALS KOMPONENTEN DER PHRASEOLOGISMEN.VERGLEICHENDE ANALYSE DER DEUTSCHEN, ENGLISCHEN UND RUSSISCHEN PHRASEOLOGISCHEN SYSTEME

Die Sprache – und Phraseologismen als ein Teil der Sprache - entwickelt sich ständig. Neue Phraseologismen entstehen, die anderen hingegen verlieren an dem Grad der Geläufigkeit. Und auf solche Weise steht der Bereich der Phraseologie immer im Zentrum der wissenschaftlichen Untersuchungen. Damit ist dieses Thema zu einem der klassischen Themen geworden. Es gibt eine Menge der Sprachforscher, die sich mit dem Aspekt der kontrastiven Phraseologie beschäftigen. Unter ihnen würden wir solche Namen wie Korhonen, Földes, Dobrowolsky, Hessky, Eckert, Gak, Schemann, Burger, Buhofer, Sialm, I.I.Černyševa, V.V.Vinogradov nennen.

Als Materialbasis unserer Arbeit dienen Phraseologismen des Deutschen, Russischen, Englischen, die aus den phraseologischen und allgemeinen Wörterbüchen exzerpiert sind.

Es hat sich herausgefunden, dass viele Forscher bis heute im Bereich der Phraseologie nicht einig sind. Es gibt eine Reihe von Merkmalen, die Phraseologismen von freien Wortverbindungen unterscheiden. Das sind Stabilität, Reproduzierbarkeit, Idiomatizität und Lexikalisierung. Und alle diese Merkmale sind fürs Klassifizieren von Phraseologismen von großer Relevanz. Prinzipiell am vielseitigsten verwendbar ist wohl eine Klassifikation wie die von I. I. Černyševa (1975), die sich bewusst als Mischklassifikation versteht und mit Bündeln von semantisch-syntaktischen Kriterien arbeitet.

Unserer Arbeit legen wir weit gefaßte Definition des Oberbegriffs Phraseologismus von Burger/Buhofer/Sialm (Burger,H./Buhofer,A./Sialm,A. 1982:1) zugrunde:

Phraseologisch ist eine Verbindung von zwei oder mehr Wörtern dann, wenn (l) die Wörter eine durch die syntaktischen und semantischen Regularitäten der Verknüpfung nicht voll erklärbare Einheit bilden, und wenn (2) die Wortverbindung in der Sprachgemeinschaft, ähnlich wie ein Lexem, gebräuchlich ist. Die beiden Kriterien stehen in einem einseitigen Bedingungsverhältnis: Wenn (l) zutrifft, dann auch (2), aber nicht umgekehrt.

Trotz dieser Definition wird die Bestimmung eines Phraseologismus nicht immer eindeutig möglich sein. Nicht alle Phraseologismen sind lexikalisch nachweisbar, da bis heute einschlägige Nachschlagewerke einem Anspruch auf Vollständigkeit nicht gerecht werden können. Die lexikalische Abwesenheit eines Phraseologismus bedeutet demnach nicht unbedingt, dass kein Phraseologismus vorliegt.

**Zum Vergleich phraseologischer Systeme**

Es gab in der sowjetischen Phraseologie lange einen ziemlich fruchtlosen Streit darüber, ob es in den Sprachen ein phraseologisches System gebe (gleichberechtigt neben dem syntaktischen, lexikalischen bzw. semantischen System), oder ob die Phraseologismen der Lexikologie als Einheiten besonderer Bildung zugeteilt werden sollen. Heute ist man sich weitgehend einig, daß Phraseologismen „sekundär" entstandene Zeichenkomplexe darstellen, die aus den Einheiten der primären Systeme gebildet werden (Syntax, Morphologie und Lexik) und dass sie nur durch den komplexen Vergleich der sie bildenden primären Systemeinheiten erfasst werden können, d. h. bei der Kontrastierung wird praktisch immer ein lexikalischer, ein struktur-syntaktischer (manchmal getrennt ein morphologischer) und ein struktursemantischer Aspekt (semantische Organisation) unterschieden. Wo möglich, werden diese Aspekte auch quantitativ untersucht. Die hier möglichen Beobachtungen sind folgender Art:

*(l) Lexikalischer Aspekt (Komponentenbestand)*

Zunächst kann auf Grund von Wörterbüchern und speziellen phraseologischen Materialsammlungen untersucht werden, welche Komponenten (thematische Komponentengruppen) in den kontrastierten „Phraseologien" zweier oder mehrerer Sprachen häufig bzw. selten an Phraseologismen beteiligt sind. A.D. Rajchštejn stellt z. B. fest, dass im Deutschen und Russischen folgende Komponenten in 15%-20% aller Phraseologismen beteiligt sind: Auge/глаз, Nase/нос, Wort/слово, Ohr/ухо, Herz/сердце, Tag/день, Teufel/чёрт (Prozente nach Frazeologiceskij Slovar'(Райхштейн А.Д. 1980: 24). Am Material von rund 1000 Phraseologismen mit Gesichtskomponenten des Deutschen, Russischen und Englischen haben wir eine konfrontative Analyse durchgeführt. Die zu behandelnden Wendungen wurden schriftlichen Quellen, vor allem phraseologischen und allgemeinen Wörterbüchern entnommen. In unser Korpus gehören nur eigentliche Phraseologismen, die durch einen bestimmten Grad an Idiomatizität, Stabilität und Reproduzierbarkeit gekennzeichnet sind.

Das Vorkommen der verschiedenen Gesichtspartien im Bestand phraseologischer Wendungen lässt sich mittels des untenstehenden Schemas zusammenfassen:

| | Auge | Mund | Nase | Zahn | Zunge |
|---|---|---|---|---|---|
| Deutsch | 200 | 59 | 86 | 28 | 54 |
| Russisch | 150 | 40 | 59 | 25 | 46 |
| Englisch | 108 | 23 | 40 | 16 | 25 |
| Zusammen | 458 | 122 | 185 | 69 | 125 |

Die prozentuale Verteilung der Gesichtspartien als Komponente der Phraseologismen ergibt in den drei Sprachen folgendes Bild (jeweils in %):

| | Auge | Mund | Nase | Zahn | Zunge |
|---|---|---|---|---|---|
| Deutsch | 46,8 | 13,8 | 20,1 | 6,6 | 12,6 |
| Russisch | 50 | 13,3 | 19,7 | 8,3 | 15,3 |
| Englisch | 50,9 | 10,8 | 18,9 | 7,5 | 11,8 |

Die Gesichtspartien die Stirn und die Wangen wurden hier nicht angeführt, da mit diesen Komponenten relativ wenig Phraseologismen exzerpiert werden konnten, die wiederum jeweils kaum interlinguale Entsprechung aufweisen.

Es erschien aufschlussreich, dass die von uns behandelten Sprachen nicht genau über dieselben Gesichtspartien verfügen. Was wir in der obigen Tabelle unter dt. *Auge(*eng. *eye)* zusammengefasst haben, setzt sich beispielweise im Russischen aus zwei Substantiven:глаз und око, dt. Mund (eng. *mouth*): рот und уста.

Die Aktivität der Komponenten, in Phraseologismen aufzutreten, ist 3-mal höher im Deutschen. Grund dafür ist, nach Rajchstejn, die hohe Phraseologismusaktivität folgender deutschen Verben: *sein, haben, machen, kommen, gehen, sitzen, bringen, geraten,* die zusammen an 30% aller deutschen Phraseologismen beteiligt sind.

Im Deutschen ist die Festigkeit des Komponentenbestandes eines Phraseologismus niedriger als im Russischen: das Deutsche weist, nach Rajchstejn, mehr Varianten auf vom Typ:

*Seine Nase in jeden Dreck, in jeden Kram, in jeden Quark, in jeden Scheißdreck, in alles, injeden Topf stecken, usw.*

*(2) Struktur-syntaktischer Aspekt.*

Die zu analysierenden Sprachen zeigen eine Vorliebe für einfache syntaktische Wortverbindungsschemata. Bei der Untersuchung des grammatischen Systems der vorgefundenen Phraseologismen beziehen wir uns auf die struktursemantische Mischklassifikation von I.I.Černyšova. Verbale phraseologische Ganzheiten stellen die größte Klasse der vorhandenen Phraseologismen:

Dt.: *Mit einem lachenden und einem weinenden Auge reagieren, ein Auge auf jn. haben, das Auge beleidigen, mit einem blauen Auge davonkommen, jm. über den Mund fahren, jm. in die Nase steigen, jn. mit der Nase auf etw. stossen, eine beredte Zunge haben, bis an die Zähne bewaffnet (sein), jm. die Nase putzen* etc.

Russ.: *не спускать глаз с кого-л., смотреть на кого-л. широко раскрытыми глазами, стащить что-л. у кого-л. (прямо) из под носа, держать язык за зубами, держать рот на замке, пожирать глазами кого-л, сомкнуть навеки глаза* и т.д.

Eng.: *have one's eyes glued on smb./smth., meet smb.'s eyes, one's eyes draw straws, keep one's mouth shut, poke one's nose into smb.'s affairs, loosen smb.'s tongue* etc.

Die zahlenmäßig stärkste Gruppe bilden die verbalen phraseologischen Ganzheiten. Und diese Klasse ist besonders interessant semantisch, weil hier ein ganzer gegliederter Sachverhalt, eine Akton mit verschiedenen inhaltlichen Komponenten (Aktanten o.ä.) erfasst wird, wobei sich u.U. Muster zeigen, die mit unterschiedlicher lexikalischer Besetzung in verschiedenen Sprachen realisiert sind (eng. *hit the bull's eye* – russ. *попасть в яблочко*; dt. *die Nase von jm./etw. gestrichen voll haben* – russ. *быть сытым по горло кем-л./чем-л.*; dt.: *jm. jn. auf die Nase setzen* – russ.: *посадить кому-л. кого-л. на шею*).

Es gibt auch eine Reihe der phraseologischen Verbindungen und bevorzugten Analysen (70 Phraseologismen) wie z.B.:

Dt.: *vor aller Augen, unter vier Augen, in js. Augen, js. schöner Augen wegen, vor js. Nase, die rote Nase, der Zahn der Zeit, die dritten Zähne* etc.

Russ.: *насколько хватает глаз, на глазах у всех, со слезами на глазах, для отвода глаз, с пеной у рта, лишний рот, с носа, язык без костей* и т.д.

Eng.: *foam at the mouth, a black eye, in smb.'s eyes, under the very eyes of smb., in the public eye, evil eye, long in the tooth* etc.

In einem nicht so großen Umfang sind auch Modellbildungen zu finden: dt.*Auge um Auge, Zahn um Zahn*, russ. *око за око, зуб за зуб*, eng. *an eye for an eye and a tooth for a tooth, nose to nose, tooth and nail*; Phraseologische Vergleiche: dt. *Augen haben wie ein Luchs, js. Augen funkeln wie zwei Sterne*, eng. *eyes like gimlets* etc.; feste Phrasen: dt. *Du bist wohl auf der Nase gelaufen? Da bleibt kein Auge trocken.* russ. *У тебя что, язык отнялся? Где были твои глаза?* eng. *Where are your eyes?* etc. , Zwillingsformeln: *ganz Ohr und Auge sein, Ohr, Auge und Nase aufsperren*; und Sprichwörter und Gemeinplätze: eng. *a still tongue makes a wise head* – russ. *не ножа бойся, а языка*, eng. *a honey tongue, a heart of gall* – russ. *на устах мёд, а в сердце лёд*.

Dabei muss man hinzufügen, dass es im Bereich der Parömiologie auf dem Material der deutschen Sprache nur einen Beispiel gibt, und zwar „Aus den Augen aus dem Sinn". Diese Phraseologismen verlieren immer mehr an Grad der Geläufigkeit und werden heute im deutschen Sprachraum kaum benutzt. Wenn schon, dann meistens ironisch. Das bestätigt auch die Liste der 50 beliebtesten Sprichwötrer der Deutschen von Baur/Closta (Baur,R./Chlosta,C. 1994: 16). Die englische und Russische Sprache hingegen liefern eine Menge der Sprichwörter mit Gesichtspartien als Komponenten: eng. *the eyes are the mirror of the soul* – russ. *глаза – зеркало души*; eng. *out of the mouth(s) of babes and sucklings* – russ. *устами младенца глаголит истина*; eng. *one's tongue runs before one's wit* – russ. *язык наперёд ума рыщет* u.a.

Streckformen des Verbs gibt es unter diesen Praseologismen nicht. „Streckformen sind solche Phraseologismen, deren Substantiv ein Abstraktum ist und deren Verb in seiner Bedeutung von der des frei verwendeten Verbs abweicht".(Gladrow,W. 1993: 10) Unser Korpus stimmt mit dieser Definition nicht überein, weil wir die abstrakten Substantive nicht in Acht nehmen.

*(3) Struktur-semantischer Aspekt (semantische Organisation).*

„Der Großteil der deutschen und russischen Phraseologie berührt die gleichen thematischen Gebiete: bezeichnet werden mit Phraseologismen v. a. Gefühle, Affekte, Charakterzüge, Denken, Zeichen, Information, Gesellschaft, Ökonomie, Recht, Ethik (in dieser Reihenfolge), während phraseologische Bezeichnungen für Erscheinungen der Sphäre der unorganischen Natur, des Schrifttums, der Wissenschaft und Technik usw. äußerst selten sind. U.a. ist die Bildung von Phraseologismen vorzüglich in den der menschlichen Psyche nahestehenden Sphären ein sprachliches Universale"(Dobrovol'skij,D.1995: 43).

Russisch, Englisch und Deutsch bestätigen jedenfalls den inneren expressiven Charakter der Phraseologismen. Phraseologismen entstanden/entstehen da, wo der Sprecher subjektiv beteiligt ist: für Ausdrucksverstärkungen, Sterben, Vernichtung, Unglück, Glück, Erfolg-Mißerfolg, Erregung, Erstaunen, Zorn, Trauer, Wünsche, Angst, Liebe, Antipathie, Haß, Dummheit, Verrücktheit, Abwehr,Verneinung, Trunkenheit u. ä. Diese vom Großteil der Phraseologismen berührten Themata gehören zu den häufigsten und bedeutendsten im menschlichen Leben. Sie bestätigen das Synonymiegesetz von Ullman (Korhonen,J.1987: 262), nach dem gerade diese häufigen und relevanten Gebiete Tendenz zur Synonymbildung aufweisen.

Aus dem Vergleich der phraseologischen Systeme der deutschen, englischen und russischen Sprache ergibt sich, dass etwa 19% aller Phraseologismen Äquivalente in allen drei Sprachen haben. Wir sind dabei von der Hypothese ausgegangen, dass nicht alle Phraseologismen in allen drei Sprachen (Englisch, Deutsch, Russisch) Äquivalente haben. Die Mehrheit des Materials (45%) hat interlinguale Entsprechungen in zwei Sprachen. Deutsch-russische Äquivalente sind dabei am meisten verbreitet. Die volle und teilweise Äquivalenz seien die beste Möglichkeit für die Wiedergabe der Eigenartigkeit des Phraseologismus. Aber auch die Ersatzäquivalente haben ihren Äquivalenzwert. Sie sind immer noch besser als das völlige Übergehen und Nichtübersetzen einer phraseologischen Einheit.

Unter den Gesichtspartien als Komponenten der Phraseologismen ist ´das Auge´ in allen drei Sprachen die frequenteste.

**Литература:**


1. Baur,R./Chlosta,C. Kennen Kinder heute noch Sprichwörter? Überlegungen zur Altersgrenze in Arbeiten zur empirischen Parömiologie.- Bochum, 1994
2. Burger,H. und Zett R.: Aktuelle Probleme der Phraseologie.- Bern: Peter Lang, 1984
3. Burger,H./Buhofer,A./Sialm,A.: Handbuch der Phraseologie.- Berlin-New York: De Gruyter, 1982
4. Černyševa I.: Aktuelle Probleme der deutschen Phraseologie, in: Deutsch als Fremdsprache, 21.- Leipzig, S.17-22, 1984
5. Černyševa I.: Zum Problem der phraseologischen Semantik, in: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx.Universität.- Leipzig, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 30, Heft 5, 1981
6. Dobrovol'skij,D. Kognitive Aspekte der Idiom-Semantik.- Tübingen:Günther Narr, 1995
7. Eckert,R. Und H.Günther: Die Phraseologie der russischen Sprache.- Berlin:Langenscheidt, 1992
8. Földes,Cs.: Deutsche Phraseologie kontrastiv: intra- und interlinguale Zugänge.- Heidelberg: Groos, 1996
9. Gladrow,W.: Zur Äquivalenzfrage in der konfrontativen Linguistik, in:

Einführung in die konfrontative Linguistik.Ltg.:R.Sternemann.- Leipzig, 1983
10. Hallsteinsdottir,E.: Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg: Kovač, 2001
11. Hessky,R.: Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche. In: Greciano,G. (Hrsg.), 1989
12. Korhonen,J.: Überlegungen zum Forschungsprojekt ‚Kontrastive Verbidiomatik Deutsch-Finnisch'. Beiträge zur allgemeinen und germanischen Phraseologieforschung. Veröffentlichung des germanischen Instituts, 7.- Oulu, 1987
13. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии.- М., 1980

**Wörterbücher.**

1. Schemann, H.: Deutsche Idiomatik: die deutschen Redewendungen im Kontext. – 1.Aufl. – Stuttgart; Dresden: Klett Verlag für Wissen und Bildung, 1993
2. Lexikon der englischen Redewendungen. Idioms Englisch/Deutsch, Nebel Verlag GmbH.- Erlangen, 2000
3. Wotjak.B.: Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. Idiomatisches Wörterbuch der deutschen Sprache.- Mannheim, 1996
4. Бинович Л.Э., Чемоданов Н.С. Немецко-русский фразеологический словарь.- М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1956
5. Лубенская С.И. Русско-английский фразеологический словарь.- «Языки русской культуры», 1997
6. Молоткова А.И., Войнова Л.А. Фразеологический словарь русского языка.- М.: «Русский язык», 1987
7. Смирницкий А.И., Ахманова О.С., Русско-английский словарь.- М.: Государственное издательство интернациональных и национальных словарей, 1961

*Л.М. Николаева, А.Г. Питерякова*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ЭВФЕМИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.

В современной лингвистике нет единства мнений как относительно сущности и делимитации политического дискурса, так и в самом его определении. Наряду с понятием «политический дискурс» используются дефиниции «общественно-политическая речь», «язык общественной мысли», «политический язык». Существует также узкое и широкое понимание политического дискурса. Широкое определение дискурса представлено в работах Е.И. Шейгала, Н.А. Герасименко, которые рассматривают политический дискурс как речевые образования, субъект, адресат или содержание которых

относится к сфере политики, как сумму речевых произведений в контексте политической деятельности. Иное, узкое определение политического дискурса даёт Т.А. ван Дайк, включая в его состав набор жанров, ограниченный сферой политики: правительственные обсуждения, парламентские дебаты, речи политиков и др.

Однако, исследователи политического дискурса едины в оценке его прагматических свойств. Любое политическое выступление направлено на оказание воздействия на общественное мнение с целью убеждения адресата в правильности авторских позиций, причём осуществляется это не только путём логической аргументации, но в большей степени за счёт эмоционального воздействия на адресата, что следует из манипулятивной специфики текстов политического дискурса.

Этой спецификой объясняется тот факт, что в текстах политического дискурса используется огромный арсенал средств воздействия на общественное мнение и сознание людей и среди этих средств одно из центральных мест отводится эвфемизации речи.

Термин «эвфемизм» восходит к греческому eu (хорошо) и phemi (говорю) и с древнейших времён употребляется для обозначения стилистического тропа, выполняющего роль словесного смягчения. Эвфемия – исторически сложившееся явление в связи с существованием в культурах древних народов религиозного запрета (табу) на определённые действия во избежание отрицательных проявлений сверхъестественных сил. Табуированию подлежали не только различные стороны жизни древних народов, но и слова их называющие. По мере развития общества возникают и другие причины табуирования: запрет на употребление определённых слов, обусловленный социальными, культурными, эмоциональными и этическими факторами.

Эвфемизм – завуалированное описание неприятных, неприличных или таящих опасность вещей путём смягчающих и приукрашивающих суть вещей выражений. Эта сущность эвфемизма так или иначе отражена в определениях самого термина, встречающихся в работах отечественных и зарубежных лингвистов Л.П. Крысина, Б.А. Ларина, В.П. Москвина, З. Лихтенбера, В. Дикмана и др. Не останавливаясь на особенностях дефиниций термина рассмотрим некоторые особенности функционирования эвфемизмов в текстах политического дискурса, способы их образования.

Уже на эмпирическом уровне, очевидно, что эвфемия предстаёт как многогранное явление, имеющее несколько взаимосвязанных аспектов: социальный, этический, психологический и собственно лингвистический.

Социальный аспект обусловлен моральными и религиозными факторами эвфемии. Под их воздействием прямые наименования предметов и явлений вызывают неприятие общества, имеют отрицательную оценку, а потому становятся запретными и заменяются на приемлемые.

Этический аспект связан с культурными и этическими традициями общества, не позволяющими употреблять прямые наименования предметов и

явлений, которые противоречат правилам хорошего тона, нормам межличностных отношений и т.д. Речь идёт о так называемых этикетных эвфемизмах.

Психологический аспект обусловливает эффект смягчения прямых номинаций предметов и явлений, вызывающих негативные эмоции (чувство стыда, отвращения или страха). Новые обозначения, эвфемизмы, призваны в таких случаях нейтрализовать отрицательные эмоции.

Лингвистический аспект эвфемии состоит главным образом в том, что с заменой словесного табу на эвфемизм из речи исключается не само понятие, а слово-обозначение понятия, то есть происходит замена одного названия на другое (смягчающее).

В лингвистической литературе, описывающей эвфемистические системы современных языков, предлагаются различные классификации эвфемизмов, составленные по большей части на основе их семантических признаков.

В настоящем исследовании представляется целесообразным применить иной принцип классификации эвфемизмов. В соответствии с темой данной работы важно определить место политических эвфемизмов в эвфемистической системе немецкого языка и их отличие от иных типов эвфемизмов. Для этого предлагается функциональная классификация, в которой выделяются четыре группы эвфемизмов:

1. Бытовые (эвфемизмы обиходно-разговорной формы речи)
2. Политические эвфемизмы
3. Кодовые обозначения
4. Эвфемизмы – числительные

Первые две группы - это собственно эвфемизмы, третья и четвёртая группы – это слова, близкие по своим функциям к эвфемизмам. Самая многочисленная группа – ***бытовые эвфемизмы.*** Этот термин используют многие немецкие лингвисты: umgangssprachliche oder Alltagseuphemismen (Leinfellner 1971: 112). Эта группа эвфемизмов является следствием различного рода табу, обусловлена стремлением избегать употребления слов, вызывающих в обществе отрицательную оценку, что диктуется нормами приличия, правилами хорошего тона, культурой общения в целом.

***Политические эвфемизмы*** составляют основной корпус в политическом дискурсе, хотя и не единственный, так как тексты политического дискурса могут затрагивать самые широкие стороны жизни общества, а не только область политики.

Политика является тем обширным полем, где вопрос эвфемизации речи особенно актуален. Цель политических эвфемизмов – манипулирование общественным мнением, воздействие на сознание людей. Политики используют эвфемизмы для того, чтобы представить свои поступки и действия в наиболее выгодном свете, оказывая тем самым воздействие на граждан. Употребляя эвфемизмы в своей речи, политики тем самым стремятся избежать не столько жёстких и неприятных слов, сколько слов, слишком точно выражающих суть событий и фактов, то есть дело в завуа-

лированности не слов, а фактов. С помощью эвфемизмов политики пытаются завуалировать истинный смысл понятий, затемнить их предметную соотнесённость, тем самым усилить положительный эффект, за счёт этого создаётся несоответствие между обозначением и понятием, в результате чего имя становится в оценочном отношении выше, чем понятие.

Как правило, политики используют эвфемизмы там, где они сталкиваются с трудностями. В случае победы в войне эвфемизм не нужен, но он нужен в случае поражения. Не нужны эвфемизмы в случае успехов в экономике или социальной сфере, но при отрицательном эффекте своей деятельности политики прибегают к использованию эвфемизмов, скрывая таким образом неприятные стороны действительности за счёт смягчения описываемого факта, например:

| Прагматические причины использования эвфемизмов | Эвфемизмы | Лексические единицы с негативной окраской |
|---|---|---|
| 1. Для прикрытия агрессивных военных действий | Befreiung<br>Pazifikation | Besetzung<br>Krieg |
| 2. Для сокрытия поражения в боевых действиях | Frontbegradigung | Rückzug |
| 3. Для завуалирования непродуманных действий политиков и власти | Überdenken<br>Nochmals, abschätzen<br>Überreaktion | Innenpolitischen Kurs wegen Fehlschläge ändern müssen.<br>Ein zu brutales Vorgehen gegen Protestdemonstrationen |
| 4. Отвлечь население от негативных проявлений действительности | Mitarbeiter freistellen<br>Euthanasie | entlassen<br>Tötung kranker und Sterbender |
| 5. Затушевать негативные процессы в экономической и социальной политике | Diätenanpassung bedürftig | Gehalterhöhung von Beamtenarm arm |

В современном политическом дискурсе используется широкий спектр средств для образования эвфемизмов. Самым частотным из них является приём генерализации эвфемистических обозначений. К. Бернинг считает, что генерализованные эвфемизмы очень близки к «тотальной лжи» (Berning 1960: 86). Такие эвфемизмы создают впечатление неопределённости, вероятности и «наилучшим образом» способны затемнить подлинный смысл понятий и фактов. Характеризуя политические термины, В. Дикманн отмечает их особенности: всеобъемлимость, абстрактность, сложность, относительность, многозначность (Diekmann 1969: 33).

Эти свойства политической лексики дают политикам возможность широкой интерпретации понятий и их обозначений, а значит легко манипулировать общественным сознанием. Генерализирующими эвфемизмами изобилует вокабуляр германских нацистов.

| Эвфемизмы | Прямые значения |
|---|---|
| Aktion | Massenmord |
| Abwanderung | Deportation |
| Verlegung des Wohnsitzes | |
| Sonderbehandlung | Mord |
| Endlösung der Jüdenfrage | |
| Anschluss | Besetzung |

Один из ярких примеров генерализованных эвфемизмов политиков времён второй мировой войны – Frontbegradigung, который нацисты использовали, чтобы скрыть от населения неудачи на восточном фронте. Frontbegradigung (выравнивание линии фронта) передаёт факт передислокации войск, но не указывает конкретное направление: вперёд, что означало бы победу, назад -отступление (Rückzug). Конечно же, эвфемизм Frontbegradigung заменял неприятное для немцев слово Rückzug. Нередки генерализованные эвфемизмы в языке современных современных натовских политиков. Так, для обозначения оружия с ядерными боеголовками (Atomsprengköpfe) они используют эвфемизм Mehrzweckwaffen (многофункциональное оружие). Но большая часть гражданского населения не идентифицирует Mehrzweckwaffen и Atomsprengköpfe.

Кроме генералиции понятий частотными способами образования политических эвфемизмов являются: метонимическая номинация, метафоризация значений, аббревиация, мейозис (замена прямого значения словом, выражающим неполноту действия или слабую степень свойства), использование иноязычных обозначений.

| Способ эвфемизации | Примеры | Прямые значения |
|---|---|---|
| Генерализация | Anschluss<br>Aufenthaltsbeendende Maßnahmen | Annexion<br>Abschiebung |
| Метонимическая номинация | Schwert | Krieg |
| Метафоризация значений | Feld der Ehre<br>Im Feld stehen<br>ethnische Säuberung | Kriegshandlungen<br>im Krieg sein<br>Abschiebung |
| Мейозис | ziemlich erfolgreich | mit wenig Erfolg, erfolglos |
| Употребление иноязычных слов | Quarantine<br>Friendly fire | Blokade<br>irrtümlicher Beschuss eigener oder verbündeter Streitkräfte |
| Аббревиация | T-4<br>A-Fall | Tötung der Geisteskranke<br>möglicher Widerstand im KZ Auschwitz |

***Кодовые обозначения*** каких-либо политических или военных акций могут быть причислены к эвфемизмам. Их цель, как и у эвфемизмов, - утаивание истинного смысла фактов и действий. Однако между первыми и вторыми есть принципиальные отличия: политические эвфемизмы возникают путём манипуляции прямого значения слов и выражений. Этот процесс связан с изменением значения слов. Суть кодовых обозначений иная,

они являются результатом обычного процесса номинации. Кодовые обозначения получают новые наименования абсолютно произвольно, не зависимо от уже существующих у них значений. Так, план войны Германии против СССР получил обозначение „Fall Barbarossa“.

В систему эвфемии могут быть отнесены и некоторые ***числительные***, хотя это, на первый взгляд, и не бесспорно.

Тем не менее некоторые основания для вхождения чисел в состав эвфемизмов всё же есть. Во-первых, они используются в речи как замена целого ряда табуированных обозначений. Например, «Tausend» вместо «Teufel», «Numero Null» (или цифровые обозначения OO) вместо «Waschraum». Во-вторых, числа могут передавать некие символические значения, не связанные с их прямыми значениями. Так, в выражении «seine sieben Sachen nehmen» числительное sieben передаёт не прямое значение количества, а значение завершённости, целостности. Перевести следует: собрать все свои пожитки.

Использованное в эвфемистическом значении число передаёт не количество, а некую закодированную словесную фигуру.

Итак, использование эвфемизмов в политическом дискурсе обусловлено целым рядом прагматических причин, связанных с социально-политическими, экономическими, культурными и этическими проблемами в обществе. Одна из главных причин - стремление к манипуляции общественным мнением. С помощью манипулятивных эвфемизмов политики пытаются затемнять, скрывать истинное положение вещей и нейтрализовать эмоциональную реакцию населения на негативные явления в общественной жизни, добиваясь таким образом реализации своих политических интересов. В отличие от других групп эвфемизмов политические эвфемизмы в большинстве своём не связаны напрямую с табу, так как они используются не для смягчения значения слов, а для утаивания сути событий и фактов.

**Литература:**


1. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи//Русский язык конца XX столетия. – М., 2000, С.28-49
2. Ларин Б.А. Об эвфемизмах. // История русского языка и общего языкознания.- М., 1977. С.101-114
3. Москвин В.Г. Эвфемизмы: системные связи, функции и способы образования. // Вопросы языкознания, № 3, 2001
4. Лингвистический энциклопедический словарь, под ред. Ярцевой В.Н. – М., 1990
5. Berning K. Die Sprache des Nationalsozialismus, in: Zeitschrift für deutsche Wortforschung, Bd. 16.
6. Dieckmann W. Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der polnischen Sprache. Heidelberg, 1969.
7. Leinfellner E. Der Euphemismus in der politischen Sprache. Berlin, 1971.

8. Luchtenberg S. Euphemismen im heutigen Deutsch. Frankfurt/Main, 1985.
9. Van Dijk T.A. Critical Discourse Analysis, 1988: <http:// www. num. uva. nl./~teun/>
10. Schlosser H.D. Lexikon der Unwörter. München, 2000.

*Е.Н. Орехова*
*Адыгейский государственный университет, Майкоп*

## ПРАГМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Исследование политической коммуникации является одной их актуальных проблем в лингвистике (Шейгал 2004, Чудинов 2004). А.П. Чудинов рассматривает политическую коммуникацию как речевую деятельность, ориентированную на пропаганду тех или иных идей, эмоциональное воздействие на граждан страны и побуждение их к определенным действиям. Главная функция политической коммуникации, по А.П. Чудинову, - борьба за политическую власть, все остальные функции (коммуникативная, когнитивная, побудительная, эстетическая и т.д.) подчинены ее осуществлению. С этой точки зрения язык воспринимается как средство для завоевания социальной власти и управления обществом (Чудинов 2008: 81).

В политической коммуникации адресант часто не ограничивается рациональным убеждением, а стремится манипулировать сознанием адресата. Представленная информация (репортаж, интервью, беседа, аналитическая статья) зачастую политически интерпретируется. Таким образом, языковые средства, с помощью которых подается данная информация, становятся принципиально важными для достижения поставленных целей (Сергеева 2006: 196).

В данной статье будут рассмотрены случаи манипулирования через употребление прецедентных феноменов (далее - ПФ) наряду с приращением смысла, необходимого манипуляторам. Материалом исследования послужили следующие англоязычные издания: The Guardian, The Independent, The American Spectator.

ПФ в политическом дискурсе выполняют различные функции. Для выявления этих функций необходимо рассмотреть природу данного явления. Многие ученые отмечают схожесть механизмов воздействия ПФ с механизмами воздействия метафоры, благодаря такому сходству как связывание различных понятийных сфер (Ворожцова 2007; Чудинов 2003). Метафора позволяет представить одну понятийную область в терминах другой. Функционирование ПФ подобно. Отличие заключается лишь в том, что в процессе познания проводятся аналогии с нагруженными «культурно-значимой информацией» знаками, какими и являются ПФ. В силу схожести когнитивного механизма ПФ и метафоры представляется возможным перенести классификацию функций политической метафоры (по А.П. Чудинову) на функциониро-

вание ПФ в общественно-политическом дискурсе. Таким образом, можно выделить три основные функции ПФ в политической коммуникации: когнитивная, коммуникативная, прагматическая (Чудинов 2003: 59-66).

В данной статье нас интересует последняя функция, т.к., по нашему мнению, ПФ обладают ярко выраженным прагматическим потенциалом, так как способны к приращению смысла за счет порождения культурных и аксиологических ассоциаций, закрепления в культурной памяти сведений, формирующих общую картину действительности. За прецедентным феноменом всегда стоит инвариант его восприятия, который делает все апелляции к прецедентному феномену коннотативно окрашенными, экспрессивными и служит условием актуализации его прагматического потенциала. Прецедентные феномены обладают способностью выступать как средства коммуникативного воздействия также благодаря своей аксиологичности, наличию «шкалы оценок» в инварианте восприятия (Сорокин 1998 : 33).

Рассмотрим некоторые примеры употребления ПФ, с помощью которых, по нашему мнению, осуществляется языковое манипулирование:

*The future for Ukraine used to be **orange in 2004** and now it is a lot more grey, or, according to a lot of commentators, **white, blue and red**. (guardian.co.uk, Monday, February 8 2010, Colin Graham "Ukraine's future wasn't orange").*

В приведенном примере через прецедентную ситуацию «Оранжевая революция», автор интерпретирует политическую ситуацию, сложившуюся в Украине. Цветовая гамма «белый, голубой и красный» рисует в сознании российский флаг. Оппозиция цветов «оранжевый/ серый» неслучайна. Оранжевый цвет ассоциируется с чем-то светлым, радостным, серый - мрачным, унылым. В результате читателю навязывается негативный образ России, из-за влияния которой «будущее Украины неутешительно (букв. серо)».

***Sarkogate? Le Mondegate? L'Oréalgate?** Evidence continued to pile up yesterday that President Nicolas Sarkozy's office abused its powers, and broke the law, to staunch newspaper revelations flowing from […] L'Oréal family feud and political financing scandal. A beleaguered President has been directly challenged by the country's leading liberal newspaper. (The Independent, Wednesday, 15 September 2010 John Lichfield "**Sarkogate: All Le President's men?**").*

В данной статье рассматривается налоговый скандал, в центре которого оказались министр бюджета Франции Эрик Верт и наследница L'Oreal Лилиан Бетанкур. К прецедентным именам «Саркози», «газета Le Monde», «косметическая компания L'Oreal» добавлен ставший уже прецедентным суффикс -gate, который содержит в себе отрицательную коннотацию. В памяти всплывает политический скандал, разразившийся в 1972 году в Вашингтоне (Watergate, «Уотергейское дело») (Трофимова 2006: 289). Газета Le Monde ассоциируется с The Washington Post, которая в свое время обвинила президента США Никсона в незаконных действиях.

*Russian air superiority has also accounted for heavy destruction in the Georgian city of Gori. Basically it's been **Chechnya** all over again, and that is*

*exactly the type of indiscriminate warfare at which the Russian Army is so adept. From the Russian military standpoint their job is not so much a matter of defeating an opposing army as it is inflicting maximum destruction on all who oppose them, civilian and military. (The American Spectator, August 11, 2008, George H. Wittman "Showdown in Georgia").*

В данном примере автор умело использует ассоциации, порождаемые прецедентным именем «Чечня», сравнивая две различные ситуации - Чеченский конфликт (1994-1996 гг.) и вооружённый конфликт в Южной Осетии (2008). В двух прецедентных ситуациях присутствуют одинаковый компонент - непризнанные республики (Чеченская Республика, Южная Осетия, Абхазия), но только страной-агрессором выступает одна страна - Россия. Грузия, которая, как известно, развязала войну в 2008, изображена жертвой «беспорядочных военных действий российской армии, которая полностью уничтожает всех тех, кто противостоит ей, независимо военные ли это или мирные жители».

Данные примеры свидетельствуют о том, что в политической коммуникации одной из основных функций использования ПФ является функция воздействия на адресата, выраженная в умелом манипулировании ассоциациями, порождаемыми ПФ. ПФ используются для формирования необходимого отношения к фактам действительности, посредством создания позитивного или негативного эмоционального отношения к описываемым явлениям. Приращение смыслов способствует пробуждению в адресате необходимых эмоций, проявлению «нужной» реакции.

**Литература:**

1. Сергеева Е.В. Приемы манипулятивного воздействия в политическом дискурсе (на материале ораторских произведений В.И Ленина и И.В. Сталина) // Известия УрГПУ. Лингвистика. Екатеринбург, 2006. Выпуск 19. С. 195-209.
2. Сорокин Ю.А., Д.Б. Гудков, В.В. Красных, Н.П. Вольская. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык. Сознание. Коммуникация. М., 1998. Выпуск 4. С. 5-34.
3. Трофимова З.С. Dictionary of New Words and Meanings. Словарь новых слов и значений в английском языке. М., 2006.
4. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. - Екатеринбург, 2003.
5. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: Учебное пособие. - М., 2008.
6. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. - М., 2004.

*О.Н. Павленкова*
*Московский институт лингвистики, Москва*

## БЛОГОСФЕРА КАК НОВЫЙ ВИД ДИСКУРСА МАСС МЕДИА

В наше время высоких технологий и бурного развития глобальной сети Интернет, масс-медиальный дискурс переходит на новый уровень. Кроме

того, что многие печатные журналы и газеты, также как и телевизионные и радио передачи имеют свои аналоги в сети Интернет, нельзя не заметить появление новых видов масс-медиального дискурса, характерного именно для сети. В частности Интернет блоги. Возникает вопрос, имеем ли мы право относить статьи, которые печатаются в них к масс-медиа или они больше относятся к художественной литературе? На первый взгляд некоторые блоги похожи на мемуары. Однако если брать за критерий общие черты, присущие дискурсу масс-медиа, а именно: публичность, групповая соотнесенность, диссенсная ориентированность, инсценированность и массовая направленность, то с нашей точки зрения статьи, которые печатаются в блогосфере полностью соответствуют этим критериям. Более того, уникальность этого вида дискурса обусловлена тем, что блоги - это сайты, легко создаваемые и обновляемые пользователями, практически не имеющими технологических навыков и знаний. Часто авторы блогов выступают в качестве журналистов, редакторов, а иногда и экспертов, в одном лице. Соответственно изучая язык блогов, мы получаем доступ не только к разнородной информации, но и к живому языку народа, находясь практически в любой точке земного шара. Нельзя исключать и такие специфичные особенности блогосферы, предложенные А. Вейцкиным как обратная связь, скорость, мультиформатность, независимость от редакционной политики издания, полная свобода в рамках действующего законодательства (Материалы конференции «РИФ+КИБ 2010»). Некоторые ученые называют блогосферу пятой властью, наравне с профсоюзами. Однако нельзя исключать такую особенность блогосферы, как непроверенность информации. Согласно статистике, которую привел Арсений Вейцкин, блоги – это источник информации для профессиональных блогов (91%), сетевых журналов (68%), печатных газет (35%), печатных изданий (38%) (Материалы конференции «РИФ+КИБ 2010»). На наш взгляд представляется интересной ассоциация, предложенная Арсением: «Медиа – личность, а не издание», так как она соответствует идеям когнитивного подхода в лингвистике, когда язык рассматривается с точки зрения личности, а не изолированно, особенно ярко эта тенденция просматривается именно в блогосфере.

Дадим краткую этимологию этого понятия. Термин «блог» или «веблог» был введен Джоном Барджером в 1997 году (BBC News 2007). Как Интернет-сервис блоги стали известны в 2001 году, а в 2003 получили массовое распространение. Первый блог, в отличие от современного варианта, представлял собой аннотированный перечень закладок, открытых для широкой публики. Такой вид был в 1999 году назван Дж. Барджером веблогом (сокращенно Блог).

Блоги могут быть классифицированы, согласно А.В.Филатовой, по следующим признакам: по типу мультимедиа (формат размещенного в блоге материала), а также по жанру, технической основе, особенности контента, по автору, по правовому статусу (Филатова 2009: 59). Все блоги имеют определенные устойчивые характеристики. В частности, любой

блог носит личностный характер, ему свойственна социальность, так как блог - это сообщество писателей и сообщество читателей, которые, в свою очередь, образуют коммуникативную среду, характеризующуюся полилогом. Блог также имеет временную характеристику, так как существует во времени. Следует отметить, что в блоге автор имеет никем не ограниченные права на выражение и публикацию своего мнения, ответы на комментарии читателей или полное их игнорирование, наложение запретов на комментарии и т.д. Интерес к тому ли иному блогу вызывается, по мнению В.Волохонского (Волохонский 2006: 119) такими характеристиками, как событийность, эмоциональность, интимность, рефлексивность, цитатность, коммуникативность, художественность, тематичность, размер и частота сообщений, наличие фотографий, стихов, иных форм творчества.

Следует отметить, что совокупность всех блогов как сообщество или социальную сеть, принято называть блогосферой. О'Рейли связывает блогосферу с мышлением человека. Он считает, что «если использование коллективного разума превращает веб в некое подобие глобального мозга, то блогосфера – это его внутренний голос. Может он и не связан с глубинными структурами мозга (подсознанием), но является аналогом мышления» (О'Рейли 2005). Неудивительно, что в сентябре 2007 года в мире было зарегистрировано, согласно исследованиям, проведенным компанией Tehnorati.com более 111,2 миллиона веблогов (Tehnorati 2007) . Таким образом, согласно статистике, на шестьдесят пять жителей Земли приходился один электронный дневник.

В современном мире блоги получили широкое распространение. Согласно утверждению R.Blood, блоги являются «первой естественной формой дискурса в Интернете» (Blood 2000).

Марина Литвинович выделяет следующие технологические аспекты блогосферы (Материалы конференции «РИФ+КИБ 2010»):

- новые жанры (не ньюс, а история);
- новая скорость (массовое мероприятие создано за 9 часов);
- новый способ получения информации;
- право первой интерпретации;
- навязывание тем и своей повестки дня;
- формирование стандартных схем и приемов (технология Дымовского – видеообращение президенту);
- манипулирование СМИ

Все вышеперечисленное отражает, с нашей точки зрения новый этап в развитии СМИ – глобально-когнитивно-ориентированный. Однако мы считаем, что блогосфера еще не закончила своего формирования. Она находится сейчас в процессе своего становления и нуждается в дальнейшем исследовании.

**Литература:**

1. Волохонский В.Л. Психологические механизмы и основания классификации блогов. // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet. Блоги: новая реальность/под ред. В.Л. Волохонского, Ю.Е. Зайцевой, М.М. Соколова. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2006. – С.117–131.
2. Материалы конференции «РИФ+КИБ 2010» [сайт] URL: http://2010.rif.ru/program/socialmedia/allowed/181/ (дата обращения: 04.01.2010)
3. О'Рейли Т. Что такое Web 2.0. Использование коллективного разума– URL: http://www.computerra.ru/think/234344 (дата обращения: 19.10.2005)
4. Статистические показатели компании Tehnorati [сайт] URL: http://www.sifry.com/alerts/archives/000493.html (дата обращения: 02.11.2010)
5. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог технологий: для студентов языковых специальностей вузов: дис. …канд. пед. наук. – М.,2009. – 197 с.
6. Blood R. (2000). Weblogs: A History and Perspective URL: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html (дата обращения: 02.11.2010)

*З. А. Петрова*
*Санкт-Петербургский государственный университет,*
*Санкт-Петербург*

## ПОВСЕДНЕВНЫЙ БЫТ РУССКОЙ КРЕСТЬЯНСКОЙ СЕМЬИ (ПО МАТЕРИАЛАМ НОВГОРОДСКОГО ОБЛАСТНОГО СЛОВАРЯ И СЛОВАРЯ «СЕЛИГЕР»)

Повседневный быт русской крестьянской семьи радикально изменился по сравнению с предвоенными и послевоенными десятилетиями XX века, но ещё не все, скажем так, предметы материальной культуры стали экспонатами местных, главным образом, школьных краеведческих музеев или просто снесены на чердак.

Своевременная запись диалектных текстов и издание региональных словарей продлевают им жизнь в слове, передают новым поколениям не столько упорядоченное, сколько конкретное представление о реальной повседневной жизни крестьянской России. Издание одних словарей завершено, например Новгородского областного словаря (НОС), другие, например, вузовский словарь «Селигер: Материалы по русской диалектологии» (Селигер), выходят с относительной регулярностью.

Эти словари привлекли наше внимание не случайно: уже в 1930-е годы бассейн оз. Селигер осознавался как специфический лингвогеографический объект благодаря историческим контактам древних земель и старому водному пути из варяг в греки. По программе академической экспедиции (руководители Ф. П. Филин, М. Д. Мальцев) было обследовано 47 населённых пунк-

тов Осташковского района и 9 населённых пунктов от Демянска к Полнову (тогда Ленинградской, в настоящее время Новгородской области) и опубликован «Лингвистический атлас района озера Селигер» (1949). Работу продолжил С. А. Копорский, обосновав в своей монографии утверждение о несомненно северной, новгородской основе лексики осташковских говоров (Копорский 1946: 77–79). Он привёл список общих новгородско-тверских слов: *азарод, бабка, дербина, жерздь, жито, косовище, ладонь* ‘ток на гумне’*, мостинка, набирашка, напалок, нетель, одонье, поворина, пожня, приуз, пуня, севалка, тина, тын; пахать* ‘мести (золу, сор)’*, грабить* ‘грести сено’, *опружить, осмонить, тропать; вместях, досыти* и др.

Теперь известно, что эти слова с таким же правом могут быть названы новгородско-псковскими и даже шире – северо-западными. Важно, однако, что, по существу, перед нами список названий предметов и действий, напрямую связанных с трудом пахотных крестьян.

На Селигере и на озере Шлино́, по одному берегу которого проходит административная граница Валдайского р-на Новгородской области, а по другую – Фировского р-на Тверской области, с незапамятных времён были рыболовецкие артели, которые не занимались землепашеством и зависели не от власти земли, а от власти ветра и путины. Артели снимались с места и уходили на Волхов, Ильмень, Белое море. По народному преданию, в Ст. Скребель (Демянский р-н) неведомо откуда «прискреблись» на своих лодках четыре крепких рыбака, построили избы, обзавелись семьёй – и с тех пор у коренных жителей Н. Скребля́, Красоты и других деревень четыре фамилии: Нечаевы, Коровкины, Черменины, Щипонниковы. Свидетельствуют, что для первых рыбацких артелей на Валдае набрали рыбаков из Осташкова – осташей. Неудивительно, что в новгородско-тверских и олонецких говорах общей рыболовецкой лексики тоже немало.

По программе словаря «Селигер» в качестве источника материала включены диалектологические записи, сделанные с 1990 по 2010 гг. в Андреапольском, Осташковском, Пеновском, Торопецком, Фировском р-нах, граничащих с Демянским, Валдайским, Холмским р-нами Новгородской области, и, кроме того, записи бесед в деревнях на севере Селигера и на оз. Шлино.

С. А. Копорский назвал осташковские говоры архаическими. Словник и иллюстративная часть словарной статьи в любом региональном словаре, включая НОС и «Селигер», неизбежно опираются на архаический материал, в настоящее время, как правило, в опосредованной передаче того, что запомнилось в родительском доме. Если бы не прямые упоминания (*раньше – теперь; мама – бабушка рассказывала; у нас в доме; сейчас так не называют*), из иллюстративной цитаты не всегда ясно, сохранилась ли сама реалия или только слово, ушедший это быт или актуальный: «*Квасовы́е горшки* были, в них всё солили, горшки разного калибера, *мура́вка* горшок, внутри глазурью облита. Была специально кадушка *квасни́к* – ка-

пусту солили; *лоха́нь* специально под воду, *лоха́нька, ша́йка* с одной ручкой в бани мыться; *квашня́,* в чём хлебы растворяли» (*Ост.)*

Предоставим слово самим информантам – и тогда мы увидим динамическое движение времени в виде изменений в крестьянском быту.

«Первые времена крыли [крышу] соломой, потом *стру́жкой*, потом дранкой, потом шифером; *стру́жку* строгают *ва́гой* на станке вручную»; «Наш отец и братья прикуривали так: *мусато́м* высекали искру́, клали *жа́гру* на кре́мень и *мусато́м ля́скали* о кре́мень – а в шутку скажут: дай-ка мне *серя́нок* [спичек]»; «Тоже меняемся и мы; теперь «*подпаши́* избу́» не говорим... Кухню раньше *чула́ном* звали»; «Часов-то не было, время по солнцу знали, *навыре́вши* на это солнце мы» (*Тор.).* «Уже позже-позже радио появилось, тарелка»; «Поезд увидели в году пятидесятом – никуда не ездили» (*Ост*.). «Нам мама шила *точивны́е* [из холста] портки, делала прорех, чтоб не развязывать портки – резинок ведь не было... Были платья *точивные*... Кто побогаче, шили блузку в талию с воланом. Были платья и блузки с *пы́шками* [рукав на сборке у плеча] до войны у мамы, она по праздникам одевала только» (Селиж.). «Собрала баба кваску с луком, сыты, слава богу». «Раньше спали на соломы и дерюгой *одева́лися* и *в чу́нях* ходили на скотный двор» (Ост.).

*Чуни* – верёвочные лапти, чаще из пеньки. Зимой в них ходили в лес: в них было теплее, чем в *берещаных* лаптях, а плести быстрее: для лаптей надо было ещё надрать лыка. Новые лапти были предметом тщеславия: на посиделках *ма́льцы* выставляли их из-под скамейки напоказ. Тут надо пояснить, что в войну и сразу после войны ребятишки ходили *босячи́ной,* а в школу в лаптях, *чу́нях, поршо́нках* – самодельных галошах из автомобильной шины. Рассказывали, что, в за неимением другой обуви, мог появиться в *чу́нях* на занятиях и приезжий учащийся техникума.

Стоит ли говорить, что многие бабушки таких учащихся остались неграмотными, так как «на всех детей валенок не хватало», к тому же надо было нянчиться с младшими: «тогда была мода много детей держать» (*Ост*.).

Вот типичный рассказ о детстве: «Маленькая-то я хорошо жила. Отец не бил нас никогда. А как-то я пошла в школу, а мать догнала, *отлупа́хала* меня чересседельником, так *исхлобыста́ла*. Хватит, говорит, в школу ходить, надо с ребятишками сидеть. Так и отходила я учиться один год только, детей надо было *ня́ньковать*». (Н. С. Доброхвалова, 1918 г. р., д. Ширково Пеновского р-на, запись 1995 г.).

Кормилицей в таких семьях была корова, главным в избе – печь: русская, *битю́г (битая), голла́ндка (шведка), столбо́вка*. В печь на хлебной лопате «*шувы́кали*» ржаные караваи, осторожно доставали *кокóрки, баба́шки, карава́шки, кали́тки, преснý шки, наliва́шки, со́чни*; пироги со сложной начинкой и без (был пирог *соленúк,* с крупинками соли, пирог «с не́том», т. е. без начинки). Выпекали *баба́хи* ‘пышные оладьи’. Стоит упомянуть блины с кашей, *шу́льчины* (*Валд., Дем., Фир*.). Их пекли чаще на

Вознесение, уподобляя тонкий блин, «такой тонкоты́, аж свет светит», лапоточкам, в которые был обут Христос, возносясь на небо. В Валдайском, Демянском, Фировском р-нах помнят о разнообразных булочках из гороховой муки или с гороховой начинкой: *ку́кки, ку́бки, к[о]пачки́, ку́рзики*; упоминаются и овсяные лепёшки з*ы́калки* - от новг. *Зы́кать*

В боковой стенке печи были *печу́рки* для рукавиц, валенок, спичек; в большой *печу́рке - самоварнике, самоварнице* - держали холодный самовар, а иногда отогревали новорождённого поросёнка. В боковую стенку вмазывали большой чугун для воды (*Андр., Пен*. р-ны). Если не было места на лежанке и полатях, ребёнка клали спать на *ошо́сток* перед *челóм* печи. (*Фир*.)

Русская крестьянская кухня не всегда сводилась к быстрому рациональному питанию для ощущения сытости, чтобы *нажмя́каться, натибо́каться, натеребе́ниться* и т. п.: «Картошки *намя́кались* – и спать» (Ост.). О том, как долго держалась традиция скудного, на наш взгляд, рациона, можно узнать из статистического отчёта по Тверской губернии за 1898 г. (Русские крестьяне : 415–459). Была, однако, традиция *засто́лиц* по семейным поводам, где главным, а иногда и лакомым блюдом, была каша. Каша, пирог с кашей как гостинец и пожелание здоровья были обязательным элементом первого посещения роженицы вплоть до середины XX в.: «Когда родила сына, все в *навиды* пришли, каши принесли, так я каши наторолась» (*Пен*.). Была еще *гу́ща* – каша, густой суп из ячменя (ржи) и гороха: «После каши *гу́щу* несут»; «Вначале несколько каш, *гу́щу* дадут ещё, что из гороха варили, горох и жижа, толчёное с растительным маслом»; «А потом кашу варят, тоже *гущей* зовут» (НОС: 2; Селигер: 1). За пристрастие к *гу́ще* новгородцев прозвали *гущее́дами*. У тверичей тоже были свои *гущее́ды* и даже особый горшок — *гущóвка* (*Пен*.). До нашего времени дошли другие кушанья: *квас* (окрошка), тюря, *развáрка, саламáха, крупéня, крошево, крошёнка, картофница, топлёнка* и мн. др.

Для того, чтобы усадить за стол семью, не менее 11 человек, чтобы задавать корм домашним животным, нужны были деревянные *каду́хи*, бочки, *дощаны́, де́жи* и *де́жки*, ушаты гулливеровских размеров. В бочку или *дощáн* входило не менее 10 ведер зерна или до 50 ведер воды. Во время войны одной семье удалось спрятать в дощан швейную машину, 2 одеяла, 2 мешка зерна. В Осташковском районе бочка с накладным замком заменяла сундук для приданого, и отсюда шутливое присловье: *Сколько дочек — столько бочек*. В *до́шниках* рубили капусту на зиму: для этого созывали *капустную толоку́* из соседних домов. В том же Осташковском районе и в Селижаровском были ушаты на 2–3 ведра воды; ушат несли от колодца на толстой жерди, которую называли *стягом* (*Ост*.), *матарзóй, тырмасóй* (*Селиж*.), всегда вдвоем.

Для белого теста сейчас предназначены большие глиняные горшки — *раствóрники, опáрники, тестеники́*. Ржаной хлеб практически не пекут, а поэтому забыты огромные деревянные квашни — *дежи́*. Остались по-

меньше — *квашóнки*. *Дежá* могла быть в форме деревянного ящика по пояс: в такой *дежé* месили тесто вымытыми сухими ногами (*Селиж.*). В *дежé* и *дощáне* могли дубить кожу, варить пиво; в Пеновском районе для варки пива были специальные чаны — *кýблы*, *повáрни*. Пиво мешали выдолбленной из липы поварешкой вдвоем: деревянная ручка такой поварешки была полтора метра длины; потом его разливали по *корчáгам*, бочонкам, *сýсникам*. В Демянском районе *повáрней* называют и обычную поварешку, и место коллективной варки пива (НОС: 8).

Трудно представить, в каких количествах утоляли жажду: «*Хлобы́сь шайку* кваса на два-три литра» (*Пен.*); «*Мáлец* подал ей *налóй* целый — там ведро небось; *налóй — чáшка* большая, мама попросила попить» (*Торон.*). У слова *налóй* есть и другое значение — ‘миска с отверстием по центру для стока воды’, оно известно в Тверской и Новгородской области (НОС: 5; Селигер:4).

Понятно, что крестьяне и в единоличном, и в колхозном хозяйстве *бúлись в кужлёвую нúтку, рвáлись в тóнкую нитку*, с темна до темна работали; «*чýтенько лýненько* — и мы уже отправляемся на работу, это примерно в четвертом часу утра» (*Ост.*). Некоторые с вечера привязывали косу к дверной ручке, чтобы наощупь взять её и бежать на покос.

«*Впотемáшках* уже косили на свою корову *крáдучью*, а сено тоже на себе таскали» (*Ост.*).

При этом выкраивалось время на разнообразную работу и по дому. Высоко ценилось умение всё делать своими руками: «санки я сам *смастéривал*: берёзки искали согнýтые на болотах»; «отец шил *пóршни* из кожи»; «у меня прялка была *саморучнáя*»; «*кокóры* делали для лодок из ели, и телеги одноколки, и кáмли из осины по глухим озерам плавать», «печки с чистой глины в избе делали»; «зимой на *прорýбку* общую хожу с пешней, мне отец выковал, он кузнецом был» (записано в Осташковском районе в 2003 г.). Трудоемкой, на весь день, была стирка белья *бýченьем* с помощью горячего щелока, о чем можно прочитать в первом выпуске НОС (**бук**[1], **бýченье**).

Слом патриархального крестьянского быта произошел в тех новгородских, псковских, тверских деревнях, которые оказались в зонах боевых действий и массовой эвакуации. Появились новые слова: *тошнóтики* ‘лепешки из перемерзшей в поле картошки’, *лелю́шки* ‘лепешки из головок клевера, мха, шишек, лебеды и т. д. с примесью муки, отрубей’; *поколóтный хлеб (мука, сено* и т. д.*)* ‘о том, чего не хватает в нужном количестве; особенно о зерне, хлебе’ (*Дем., Ост., Пен., Фир.*). «Кастрюль и чугунов не было, ели из каски», «Мы клеверные шишки ели, *пóльтов* не было, в *трýнках* ходили»; «В доме ни *черепúны*, ни *мясúны*, ни *молочúны*»; «Тетрадки в *торбéшке* носили, чернила из свекольного сока, а арифметику на газетине писали» (*Дем.*).

С 1970 года семьи стали «разживаться», появились алюминиевые кастрюли, цинковые ведра, стеклянные банки, фаянсовые тарелки — каждому своя вместо общей деревянной миски *долбя́шки* (НОС: 2), тазы вместо шаек, пальто вместо *шушу́нки* и т. д. Время больших ларей, бочек, *сева́лок, ночёвок* (деревянных корытец для веяния крупы), *гуменных корзин* и т. п. прошло. Капусту солят не в *дощ́ане*, а в стеклянной банке, в лучшем случае — *кубанке* (глиняном кувшине).

Работать стало легче. «Шестнадцать коров три раза в день доим вручную, и выходных не было, *сдяка́нье* такое; воду носили с *пру́дки*: *рассякёшь* лед топором, наливаем в корыта, потом поим с ведёр, и как я дожила до этих пор… Даже *водопо́лки* (автопоилки) не было долго. А как сделали, так и ферм не стало, и коров сдали» (рассказ доярки А. Д. Алексеевой, 1930 г. р., д. Наговье Торопецкого района, запись 2010 г.).

Привыкание к новому полугородскому интерьеру, к пустоте хозяйственных построек и помещений для скота уже произошло.

Дети, закончив сельскую школу, живут в больших городах. Дочь В. П. Щипонниковой из дер. Красота врач, кандидат медицинских наук. О сыне писали в «Известиях»: диспетчер аэропорта Шереметьево, он предотвратил авиакатастрофу.

Изучение повседневного быта русской крестьянской семьи продолжается. Но основное внимание исследователей уже переключено на специфику современной разговорно-диалектной речи.

**Литература:**

1. Копорский С. А. Архаические говоры Осташковского района Калининской области // Ученые записки КГПИ им. Калинина. Т. X. Вып. 3. Калинин, 1946.
2. Русские крестьяне: Материалы Этнографического бюро кн. Тенишева. Т. 1. М., 2001.

**Сокращения:**

1. НОС — Новгородский областной словарь / Отв. ред. В. П. Стогова. Вып. 1-13. Новгород. 1992–2000.
2. Селигер — Селигер: Материалы по русской диалектологии. Словарь. / Под ред. А. С. Герда. Вып. 1. СПб., 2003. Вып. 2. 2004. Вып. 3. 2007. Вып. 4. 2010.

*С.Е. Тупикова*
*Педагогический институт Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, Саратов*

# СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ОФИЦИАЛЬНО-ФОРМАЛЬНОЙ ТОНАЛЬНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Термин «тональность» или в более общем значении «тон», приобретает многочисленные оттенки смысла, так или иначе связанные между собой. «Лингвистический энциклопедический словарь» закрепляет за понятием «тон» собственно фонетическое значение: «Тон (от греч. Tonos - натяжение, напряжение) – наделенное значимостью контрастное варьирование высотно-мелодических голосовых характеристик при произнесении языковых единиц» (ЛЭС 1990: 514). Отметим, что большинство лингвистов понимают под тоном произведения не только собственно фонетические характеристики, но и связанную с ними эмоциональную нагруженность высказывания, которая репрезентируется на нескольких уровнях языка. Так, В.В. Виноградов в работе «О теории художественной речи» хотя и не употребляет прямо термин «тон», рассматривает типы ораторской речи «в которых главное – фоника, смена интонаций – словом, синтактика словесных рядов в их звучании» (Виноградов 2005: 130). Однако, он же указывает, что в патетической речи, например, интонация эмоционального нагнетания и подъема связана с фигурой лексических повторов, сцеплением синонимов, большим количеством вопросительных и восклицательных конструкций, наличием разговорно-речевых конструкций (Виноградов 1975).

М.М. Бахтин также рассматривает экспрессивность текста, отмечая, что «в разных сферах речевого общения экспрессивный момент имеет разное значение и разную степень силы, но есть он повсюду: абсолютно нейтральное высказывание невозможно»(Бахтин 1997:188). Под экспрессивным моментом исследователь понимает оценивающее отношение говорящего к предмету речи (Бахтин 1977: 148), и этот момент возникает лишь тогда, когда происходит контакт языка с действительностью, потому что экспрессия возникает лишь в процессе живого общения, высказывания.

Подчеркнем, что тональность и тон в лингвистике рассматриваются как взаимосвязанные, но отличающиеся понятия. Тон понимается как «спектр эмоций в тексте», а тональность как категория, «связанная с эмоциональными доминантами, выраженными в тексте в виде различных языковых и речевых средств» (Тагильцева 2006: 55). Большинство лингвистов закрепляют за тональностью статус текстообразующей или дискурсивной категории. В настоящей работе коммуникативная тональность рассматривается как модусная категория; когнитивный, прагматически, культурно и ситуативно обусловленный, эмоционально-стилевой и жанровый формат общения, основная категория выражения эмоций, возникающая в процессе взаимодействия коммуникантов как языковых личностей и определяющая их установки и выбор всех средств общения.

В качестве инструментов передачи коммуникативной тональности, а именно официально-формальной тональности, в политическом дискурсе используются разнообразные фонографические, лексические средства, морфологические категории, синтаксические конструкции, текстовые категории, в основном во взаимодействии и вперемежку. В данном исследовании нами предпринята попытка проанализировать языковые средства передачи официально-формальной коммуникативной тональности в англоязычном политическом дискурсе на примере текста англоязычных газет, взятых путем сплошной выборки из интернет ресурсов, на фонографическом уровне речевого воздействия на адресата. Понятие коммуникативной тональности в первую очередь связано с понятием тон, поэтому фонографический уровень является первостепенным при реализации и передачи коммуникативной тональности.

На *фонографическом уровне* передача коммуникативной тональности осуществляется с помощью особого звукового и графического оформления высказывания. Использование фонетических средств – это привилегия устной речи, в которой применяются и интонация, и тембр, и выделение голосом, и паузы. В политическом дискурсе фонетические инструменты воздействия на адресата широко применяются в устных видах дискурса. Но в нашем исследовании материалом служат тексты интернет изданий, поэтому интерес представляют инструменты письменной речи - фонографические.

Некоторые инструменты передачи коммуникативной тональности фонографического уровня одинаково присутствуют и в устной, и в письменной речи, например, *рифмизация и ритмизация*. Так, следующие примеры иллюстрируют явление ритмизации:

*Re-win, re-run, re-up.*

*The Palatinate was not worth the rewinning, regaining and reusing.* (www.thetimes.co.uk)

Авторами статей применяется параллельная конструкция с префиксом *re-* плюс односложные корни. Таким образом, создается особый ритм и динамика, которые задают бодрый и динамичный тон всему последующему тексту, при этом не снижая его формальной направленности.

Использование *идиоматических выражений и пословиц* в политическом дискурсе довольно частотно, оно несколько снижает официальную тональность, но не принижает формальности текста.

*With numerous wars a home can be made a heaven or a hell. But East or West home is best.*

*Certainly, every dog has his day.*

*He covers every blade of grass* (http://www.bbc.co.uk).

Другие инструменты передачи коммуникативной тональности на фонографическом уровне не имеют аналогов в письменной речи. Однако, некоторые из таких средств (интонация, регистр голоса, темп речи и паузация) можно компенсировать с помощью графических средств: *пунктуация, метаграфические средства:*подчеркивание, выделение шрифтом, заглавные буквы. Например:

**MP 'HAS NO DUTY TO CONSTITUENT'**

No matter *what they do* - ***they can do nothing***, *just report in, grab the money and walk off and there is* ***nothing you can do*** *about it (http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/politics/).*

Средства графики могут являться и самодостаточным средством речевого воздействия, провоцирующим определенное произнесение письменной речи, а также являются маркерами других инструментов официально-формального стиля. Фонографические средства передачи коммуникативной тональности составляют не самую широкую и часто употребляемую область воздействия на адресата. Но, являясь обширным классом, инструменты передачи коммуникативной тональности на фонографическом уровне допускают интерпретацию коммуникативной тональности как официально-формальной или праздно-речевой. Первый вид коммуникативной тональности направлен на информирование читателя или слушателя, причем о чем-то важном, официальном. В то время как праздно-речевая коммуникативная тональность имеет своей целью не сообщение и информирование, а развлечение и поддержание интереса к новостям. Данный вид коммуникативной тональности широко представлен в таком жанре публицистического стиля как светская хроника.

Необходимо отметить, что в ходе проведенного исследования при передачи официально-формальной тональности в политическом дискурсе фонографические средства часто сопровождались дейктиками (73%), которые сами по себе относятся к лексическим инструментам передачи тональности. Воздействие лексико-прагматических инструментов передачи тональности основано, главным образом, на передаче отношения автора сообщения к объекту и/или адресату.

*Дейктики* служат «для актуализации компонентов ситуации речи и компонентов денотативного высказывания» (ЛЭС 1990: 128). Различные формы адресации часто используются как риторический прием - обращение к аудитории, и как прием демагогии - особенно использование местоимения солидарности «мы».

*"It's my country," Fadhil said. "This is the place I was born, and I want to die here. I don't want to go outside. We - the students - we will change it. It's our duty"* (http://news.bbc.co.uk/asia_news/politics/).

В данном высказывании взаимодействуют несколько дейктиков – I (я), *my* (мой), *we* (мы), *our* (наш), *here* (здесь). Главная роль отводится местоимению солидарности *we,* которое повторяется в пределах одного предложения и характеризуется уточнением *the students.* Социальная группа студентов, к которой принадлежит субъект высказывания, представлена как единое целое, ей приписываются общие интенции.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что инструментарий передачи коммуникативной тональности в англоязычном политическом дискурсе присутствуют на всех уровнях языка. Инструменты передачи тональности разных уровней вступают во взаимодейсвие друг с другом, что позволяет добиться более эффективного воздействия на адресата и сделать тональность дискурса максимально формальной. Официально-формальная коммуникативная тональность в рамках политического дискурса помогает достигать одну из главных задач - воздействие и управление общественным мнением.

**Литература:**

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собрание соч. в 7 томах. – Т 5. – М.: Русские словари, 1997. – С. 188
2. Бахтин М.М. Проблема автора // Вопросы философии. – 1977. № 7. С. 148 – 160.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике: Избранные труды. – М.: Наука, 1975.
4. Виноградов В.В. О теории художественной речи: Учеб. пособие для студентов вузов. – М.: Высш. шк., 2005.
5. Лингвистический энциклопедический словарь/гл.ред В.Н. Ярцева. – М.: Сов.Энциклопедия, 1990. – С. 128, 514
6. Тагильцева Ю.Р. Категория тональности в жанре очерка//Бюллетень Урал. лингвист. общ-ва– Екатеринбург.:Урал.гос.пед.ун-т., 2004.

*Ушанова И.А.*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## КОММЕНТАРИИ ЧИТАТЕЛЕЙ В НОВЫХ МЕДИА КАК ФОРМА ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

Сегодня мы наблюдаем процесс глубинных изменений средств информации и коммуникации. Установка Web 2.0 или Social Web открыла новую страницу в развитие Интернета и повлекла за собой расширение понятия «интернет-коммуникация». Особенности Web 2.0 позволяют говорить скорее об онлайн-коммуникации. Новые медиа стали «естественной средой обитания современного человека, в особенности, естественной для представителей так называемого «цифрового поколения», у которых сформировалась привычка коллективно действовать *online* и выработался особый «комплиментарный» стиль поведения по отношению к масс-медиа, когда человек легко переключается с одной технологии на другую» (Соколова 2010: 20).

Интерактивность - центральный признак новых СМИ - открывает для пользователя многообразие возможностей обратной связи, в особенности, в блогах, комментариях и на форумах. Активный пользователь является сегодня одновременно реципиентом и продуцентом новой информации, нового содержания, то есть так называемым «продьюсером» (Schmidt 2008: 26). Яркий пример тому – Интернет-энциклопедия Википедия, где читатель может быть одновременно и автором, создателем нового или дополнительного текста.

«Продьюсерами» являются и читатели, оставляющие комментарии к статьям в онлайн-медиа. Авторитетных немецкие газеты и журналы дают возможность своим читателям комментировать статьи, участвовать в блогах и форумах. По данным исследований, проведенных в Германии в 2009-2010 гг., 9 из 10 жителей Германии в возрасте до 50 лет используют Интернет, старше 50 – каждый второй, среди 14-19 летних – 100% онлайн-пользователей (Eineren, Frees 2010: 334-349). Для немецкой блогосферы наиболее частотными являются ссылки на Википедию, Spiegel online, Sueddeutsche.de, Welt, Zeit, FAZ (в порядке убывания). Поэтому в данной

статье обратимся к текстам комментариев и особенностям онлайн-коммуникации в рубриках Leserkommentare в Sueddeutsche.de и ZEIT ONLINE, Kommentare в WELT ONLINE и FOCUS Online.

Анализ текстов показал, что для комментариев в данных медиа характерно соблюдение языковых норм, что не типично для Интернет-языка. Большинство текстов соответствуют нормам письменной речи, соблюдаются основные правила немецкого синтаксиса, орфографии, используются сложные временные конструкции и коньюктив. Эти результаты свидетельствуют об уровне читательской аудитории данных СМИ.

В комментариях присутствуют элементы переписки. Так, в отдельных случаях сохраняются даже формы обращения и прощания, характерные для традиционного письма. Но в большинстве примеров для обращения используются привычный символ и речевые формулы Интернет-языка *@+никнейм:*

«*@Kirschtorte*»

*«kantorowicz* schreibt @ unkefrosch»

«*unkefrosch* schreibt @weserlotse»

Задача онлайн-медиа, как и традиционных СМИ, привлечь как можно больше читателей, направить их внимание на тот или другой материал. Пользователи Web 2.0 выступают реципиентами уже имеющейся информации, которую можно выбирать из существующей публичности по различным критериям, обрабатывать и передавать дальше. Каковы же эти критерии? Какие каналы онлайн-коммуникации наиболее эффективны для вовлечения «продьюсеров»? Актуальные дискуссии о Web 2.0 показывают, что на сегодняшний день выигрывают те онлайн-предложения, которые созданы с учетом интерактивности, партиципации и селективности.

На главной странице WELT ONLINE над анонсами статей можно увидеть цифры-ссылки, обозначающие число комментариев на тот момент и ведущие на их страницу. Тем самым маркируются материалы, уже вызвавшие отклик у читательской аудитории. Внизу станицы расположена постоянная строка с указанием числа новых статей и новых комментариев. При наведении курсора на число новых комментариев высвечиваются темы(цитаты) десяти последних с функцией гиперссылки. Непосредственно над текстом статьи отдельно указано количество согласных и несогласных с конкретным комментарием.

Например, к статье "Was Assange tut, ist unglaublich wichtig" от 27.01.2011, которая представляет собой интервью с Интернет-гуру Джеффом Джарвисом, в период с 18.16 27 января по 10.53 28 января было дано 25 комментариев. Интерес читателей был вызван актуальностью темы: немцы обеспокоены проблемой защиты личных данных в Интернете и новыми формами контроля в сети. Интерактивность Web 2.0 в определенной мере сужает приватность пользователей, и активные пользователи социальных сетей, популярных поисковиков теряют свою анонимность. Каждый из комментариев получил «оценки» в виде числа согласных и несогласных с мнением комментатора:

*28.01.2011, 09:06 Uhr (7) (15)*

*Nachdenken sagt:*

*UND wer kontrolliert Assange???!!!*

*Hier veröffentlicht ein selbsternannter und selbstgefälliger Mensch mit massiven MInderwertigkeitskomplexen nach SEINEM Gutdünken, nach seiner Auffassung, WAS er für wichtig hält, hochsensible Daten.*

Возможность выразить согласие или несогласие актуальна для многих пользователей, которые не являются активными авторами, но с интересом читают чужие комментарии и могут так выразить свое мнение.

Еще одним эффективным способом привлечения внимания пользователей являются всевозможные топ-листы статей. Так, на главной странице ZEIT ONLINE, справа сразу под рубрикатором даны два списка статей «Meistgelesen» и «Meistkommentiert». Кроме того, на главной странице после анонса каждой статьи в скобках указано число комментариев на данную минуту.

Например, в 12.00 28 января 2011 список «Meistkommentiert» выглядел следующим образом:

- *Meistkommentiert*

1. *Alice Schwarzer Die große Zwangsentschleierung(209)*
2. *Stromversorgung Auf Effizienz getrimmt(161)*
3. *Guttenberg Abgekämpft, erschöpft, dünnhäutig(154)*
4. *Holocaustgedenktag Für immer Teil der deutschen Geschichte(133)*
5. *Helmut Kohl Bloßgestellt vom eigenen Sohn(131)*

Рассмотрим комментарии к статье под номером 4 «Holocaustgedenktag: Für immer Teil der deutschen Geschichte» от 27 января. Статья вызвала активную дискуссию читателей. В следующем примере автор комментария обращается еще к двум участникам *Kirschtorte* и *hdflp*, и полемизирует с ними:

den-m-s 27.01.2011 um 19:16 Uhr

*17. Interessantes Bild in den Kommentaren*

*Die Kommentare scheinen mir repräsentativ für das allgemeine Stimmungsbild in Deutschland und sind Grund genug keinen Schlussstrich ziehen zu wollen.*

*@Kirschtorte: Warum müssen Sie einen Schlussstrich ziehen? Ich persönlich sehe den Holocoust als Teil deutscher Vergangenheit an. Einen persönlichen Bezug zum Holocoust habe ich nicht. Ich jedenfalls identifiziere mich nicht mit dem "traditionsbewusst edlem tüchtigen" Bild des Deutschen, der nun von dem Furunkel des Holocousts beschmutzt wird.*

*Wenn man seinen persönlichen stolz aus der Vergangenheit einer Nation ableitet, sollte man sich überlegen, was für ein arme Gestalt man doch ist.*

*@hdflp: Mit ihren Aussagen versuchen sie ausschließlich den Holocoust zu relativieren. Der millionenfache systematische industrielle Mord an Menschen einzig und allein auf Grund ihres Glaubensbekentnisses bzw. ihrer Herkunft ist einzigartig!*

Никнейм den-m-s выделен цветом и является гиперссылкой, так как все читатели, зарегистрированные на этом сайте, имеют собственную страничку-профиль и могут писать личные сообщения другим читателям. Непосредственно после комментария читателям ZEIT ONLINE предлагаются несколько вариантов реакции на прочитанное:

*Eine Leser-Empfehlung* (рекомендовать для чтения)

*Kommentar als bedenklich melden* (отметить как «сомнительный»)

*Reaktionen auf diesen Kommentar anzeigen* (прочитать ответы на этот комментарий)

И, конечно, можно написать свой ответ к комментарию. Критические комментарии присутствуют. Не допускаются лишь личные оскорбления. Удаленные редакцией сообщения маркируются фразой *«Entfernt. Bitte verzichten Sie auf persönliche Beleidigungen. Die Redaktion/ew».* Результаты недавнего исследования комментариев в ZEIT ONLINE показывают, что в 86,1% текстов не выражаются эмоции, и только 2 % передают такие сильные эмоции как отвращение или энтузиазм (Taddicken M., Bund K. 2010: 184).

На главной странице FOCUS Online рядом с анонсом статьи прописывается количество комментариев на данную минуту с отдельной ссылкой. В правой крайней колонке есть рубрика «Favoriten unserer Leser» с подрубриками «meistgelesen», «meistkommentiert» и «bestbewertet», и под ними соответствующий Top 20. В FOCUS Online 27 января 2011 также была опубликована статья на тему Холокоста «Auschwitz**:** Wulff gedenkt Holocaust-Opfern». В течение суток статья заняла 9е место в Top 20 (подрубрика «meistkommentiert»). Пример одного из комментариев и ответа на него:

> ***27.01.11, 19:16 2 Antworten***
> *Herr Weisz hat da wohl leider recht..*
> *von Verwunderter Leser*
> *wenn er sagt, dass aus dem Holocaust nichts gelernt wurde. Auch danach hat es immer wieder Völkermorde gegeben, wenn auch in kleinerem Ausmaß. In Ruanda, in Kambodscha, im Sudan, auf dem Balkan, etc. Und von Rassen- und Glaubenshaß braucht man wohl gar nicht mit dem Aufzählen anfangen. Manchmal frage ich mich, ob die Menschheit überhaupt irgendwelche Lehren aus der Geschichte zieht... Antwort schreiben*

На примере видно, что структура комментариев в FOCUS Online строится традиционно: можно написать комментарий или на него ответить. Количество ответов прописывается отдельно (над комментарием рядом с датой) и сигнализирует о том, насколько актуален данный комментарий для остальных.

В середине правой колонки онлайн-газеты SUEDDEUTSCHE.DE размещен небольшой топ-лист наиболее комментируемых статей. Так, 28 января 2 место в топе занимала статья «Holocaust-Gedenktag: Wulff in Auschwitz: "Ewig einstehen gegen das Vergessen"», опубликованная 27.01.2011 в 16:24. В статье акцентируются высказывания президента Вульфа о том, что Германия по-прежнему несет историческую ответственность за преступления нацистов, независимо от индивидуальной вины. Комментарии к данной статье весьма критичны. Читатели могут ответить на комментарий. Некоторые комментарии удалены редакцией с указанием «Diesen Kommentar können wir leider nicht veröffentlichen. Bitte beachten Sie unsere netiquette und unsere AGB». В целом, возможностей для читателей здесь меньше, чем в вышерассмотренных примерах.

Итак, онлайн-комментарии включают в себя восприятие проблемы читателями, их оценочное суждение и формирующееся общественное мнение. Количество комментариев, их объем зависит от релевантности (актуальности) тем статей. Селективность в комментариях высока, так как не все медиатексты рассматриваются как заслуживающие внимания. Тексты комментариев образуют «резонансное пространство» для медийного дискурса. Используя темы, предложенные СМИ, они «обрабатывают» их,

и дают им дальнейшее развитие. С другой стороны, они могут и сами выступать источником новых тем для дискуссий.

**Литература:**

1. Соколова Н.Л. Популярная культура в эпоху «новых» медиа: социальный анализ культурных практик. Автореф.диссертации. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2010
2. Eineren B., Frees B. Fast 50 Millionen Deutsche online – Multimedia fuer alle? // Medien Perspektiven #7\8, 2010, S.334-349
3. Schmidt J. Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen // Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web 1. Grundlagen und Methoden: von der Gesellschaft zum Individuum. – Köln: Herbert von Halem Verlag, 2008, S.18-38
4. Taddicken M., Bund K. Ich kommentiere, also bin ich. Community research am Beispiel des Diskussionsforums der *ZEIT Online* // Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsobjekt Internet. – Koeln: Halem, 2010, S.167-190

**Источники:**

1. http://www.welt.de/wirtschaft/davos/article12361884/Was-Assange-tut-ist-unglaublich-wichtig.html (28.01.2011)
2. http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2011-01/holocaust-gedenken (28.01.2011)
3. http://www.focus.de/politik/deutschland/auschwitz-wulff-gedenkt-holocaust-opfern_aid_594290.html (28.01.2011)
4. http://www.sueddeutsche.de/politik/holocaust-gedenktag-wulff-in-auschwitz-ewig-einstehen-gegen-das-vergessen-1.1052094 (28.01.2011)

*Е.В.Фадеева*
*Академия ФСО России, Орел*

## ТИПЫ СИТУАТИВНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКОМФОРТА

Исследованием аномальных коммуникативных ситуаций занимались многие зарубежные и отечественные лингвисты (Дж. Остин, Дж. Серль, Т.А. ван Дейк, Дж. Лич, Х.П. Грайс, Н.Д. Арутюнова, Б.Ю. Городецкий, В.З. Демьянков, И.М. Кобозева, Е.В. Падучева, А.А. Романов, Л.П. Семененко, Н.К. Кънева, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, Б.С. Кардинский и др.). Явления коммуникативного дискомфорта (КД) занимают особое место в ряду типовых отклонений от некоторой идеальной ситуации общения. Несмотря на то, что коммуникативная лингвистика все чаще обращается к проблематике КД, в целом этот феномен недостаточно изучен, и его исследование продолжает оставаться актуальным. Проблема коммуникативного дискомфорта не менее существенна при описании динамики коммуникативного акта, чем проблема коммуникативных неудач и конфликтов, уже хотя бы потому, что намеренное создание КД-ситуаций отражает достаточно важ-

ные вехи стратегической линии речевого поведения коммуникантов. В диалогическом общении могут быть представлены все явления, создающие трудности коммуникации. Понятие коммуникативной неудачи (КН) соотносится с понятием коммуникативного конфликта (КК). Коммуникативный дискомфорт может присутствовать в диалоге вне зависимости от наличия КН, которая, в свою очередь, практически не существуют без КД, являющегося ее составной частью. Коммуникативные неудачи могут привести к коммуникативному конфликту, который может закончиться либо коммуникативной удачей для одного из коммуникантов, либо коммуникативным компромиссом.

Л.П. Семененко рассматривает коммуникативно-дискомфортную ситуацию общения как произвольное или непроизвольное отклонение от идеально комфортной коммуникативной ситуации, т.е., существуют определенные препятствия, мешающие осуществлению комфортного общения, в рамках которого говорящие имели бы возможность в полном объеме реализовать свои коммуникативные намерения и/или ожидания (Семененко 1996: 105). Вслед за Л.П. Семененко мы считаем, что дискомфортная ситуация общения может являться как причиной, так и следствием коммуникативной неудачи. "Но между дискомфортным и неудачным общением нет жесткой взаимообусловленности, поскольку, с одной стороны, дискомфорту не обязательно предшествует коммуникативная неудача, а с другой стороны, дискомфорт может служить предупреждением о будущих коммуникативных неудачах и указывать на необходимость принятия регулятивных мер для их предотвращения" (Семененко 1996: 105). Приведем пример КД-ситуации:

*Здесь было неспокойно: в кабинете химии у Евдокии Матвеевны Гириной, в просторечье – Гири, кого-то шумно выгоняли из класса.*

*– Нет, ты выйдешь! –* ***истошно приказывала*** *Гиря.*

*… Говоря языком химических терминов, за дверью шла бурная реакция – и было неизвестно, кто в конце концов выпадет в осадок.*

*… У порога,* ***судорожно сжимая*** *в одной руке портфель возмутителя спокойствия, а другой указывая теперь уже не на дверь, а на меня, стояла Гиря:* ***лицо бордовое, в глазах слезы, очки запотели.*** *Нарушитель (опять Кирибеев!) монолитно сидел на своем месте, образуя со столом единое целое.* (Поляков 2009: 20)

Очевидно, что данная ситуация не благоприятна для общения. Здесь описание происходящих событий ведется не от лица участников, а от лица внешнего наблюдателя. Участник коммуникации, испытывающий дискомфорт – Гиря – выражает нежелание продолжать общение, выгоняя нерадивого ученика, второго коммуниканта, из класса. Выделенные курсивом слова свидетельствуют о дискомфортном состоянии коммуниканта К1. Слезы в глазах, бордовое лицо, повышенный тон и т.п. – «симптомы» некоторого психологического состояния человека, при котором он испытывает сильные эмоции, в данном контексте резко отрицательные.

Причины и следствия коммуникативного дискомфорта Л.П. Семененко описывает в своей монографии «Аспекты лингвистической теории монолога» (Семененко 1996: 63-85). Автор этой работы рассматривает проблему коммуникативного дискомфорта относительно источников его возникнове-

ния. В нашей работе мы рассматриваем описания коммуникативных ситуаций с точки зрения показателей коммуникативного дискомфорта. Так же как делал автор книги мы разграничиваем типы показателей в отношении коммуниканта, испытывающего дискомфорт, связанный с определенными особенностями того или иного компонента коммуникативной ситуации. Однако, в отличие от Л.П. Семененко, мы рассматриваем проблематику КД на более высоком уровне абстракции. В частности, мы считаем целесообразным использовать в качестве параметра типологического описания КД-ситуаций понятие ситуативного показателя КД. Под ситуативным показателем КД мы понимаем любой наблюдаемый аспект коммуникативной ситуации, позволяющий судить о том, что в данный момент диалогического взаимодействия возникают те или иные препятствия, которые затрудняют реализацию в полной мере коммуникативных намерений/ожиданий коммуниканта/коммуникантов. Понятие ситуативного показателя КД значительно шире понятия источника КД. Мы имеем в виду то, что лишь в частном случае ситуативный показатель КД может совпадать с источником возникновения дискомфорта или включать в себя отсылку на источник КД.

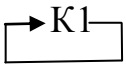
Применительно к типологическому разграничению ситуативных показателей коммуникативного дискомфорта мы используем конкретизацию базовой понятийной системы, относящейся к комплексной теории моделей общения, принципы и возможные пути развития которой рассматриваются в ряде работ Б.Ю. Городецкого. Центральное место в этой системе занимает коммуникативный акт, который является законченной частью языкового взаимодействия, имеющей естественные границы. Основными компонентами структуры коммуникативного акта, предложенными в работе Б.Ю. Городецкого, являются: коммуниканты, коммуникативный текст, процессы вербализации и понимания, обстоятельства данного коммуникативного акта, практические цели, коммуникативные цели (Городецкий 1990: 42).

Мы рассматриваем основные составляющие коммуникативного акта как исходное множество параметров, на основе которых можно строить типологию КД-ситуаций по метакоммуникативным показателям. А функцию типовых регулятивных ограничений, неукоснительное соблюдение которых позволяет коммуникантам избежать возникновения КД, выполняют принципы и правила рационального взаимодействия, сформулированные в работах Х.П.Грайса, Дж. Лича и др. Данную систему параметров мы рассматриваем не в каузальном аспекте (источник КД), а в "индикативном" аспекте (показатель КД).

Для выявления ситуативных показателей КД нами использован корпус примеров, представляющих фрагменты диалога между персонажами художественных произведений или авторские описания тех или иных коммуникативных ситуаций. Вслед за Л.П. Семененко, мы считаем возможным рассматривать подобного рода тексты как метакоммуникативные дескрипции. Элемент "мета-" в этом терминологическом словосочетании указывает на то, что в данном случае мы имеем дело с коммуникацией, так сказать, второго порядка, с коммуникацией, в которой передаются сообщения о прошлых, будущих, текущих или потенциальных коммуникативных актах.

Обратимся к рассмотрению схемы ситуативных показателей дискомфортного общения. При этом мы будем пользоваться некоторы-

ми символьными обозначениями: К1, К2 – коммуниканты; КТ – коммуникативный текст; В – вербализация; П – понимание; О – обстоятельства коммуникативного акта; КЦ – коммуникативные цели; ПЦ – практические цели; КП – конвенциональные правила; КА – коммуникативный акт.

1. Тип  ;

2. Тип К1 ⟶ К2;
3. Тип К1 ⟶ КТ (К1);
4. Тип К1 ⟶ КТ (К2);
5. Тип К1 ⟶ В (К1);
6. Тип К1 ⟶ В (К2);
7. Тип К1 ⟶ П (К1);
8. Тип К1 ⟶ П (К2);
9. Тип К1 ⟶ О;
10. Тип К1 ⟶ КЦ (К1);
11. Тип К1 ⟶ КЦ (К2);
12. Тип К1 ⟶ ПЦ (К1);
13. Тип К1 ⟶ ПЦ (К2);
14. Тип К1 ⟶ КП (К);
15. Тип К1 ⟶ КП (К2);
16. Тип К1 ⟶ КА.

Прокомментируем данную схему.

1. Ситуация, показателем которой является внутреннее состояние коммуниканта (К1), испытывающего КД.

2. В данной ситуации показателем КД является негативная реакция К1 (испытывающего КД) по адресу К2, который, в частном случае, может быть и самим источником дискомфорта.

3. Показателем КД в данном случае является коммуникативный текст, вербализуемый К1, который, испытывая КД, как бы "выдает себя".

4. Показателем КД в данной коммуникативной ситуации является коммуникативный текст, вербализуемый К2. То сообщение, которое содержится в нем, и вызывает ощущение дискомфорта у К1.

5. Ситуация, при которой дискомфорт, испытываемый К1, вызван трудностями вербализации тех или иных смыслов.

6. В данном случае К1 испытывает дискомфорт по причине вербализации К2 своего сообщения.

7. В данной ситуации показателем коммуникативного дискомфорта К1 является его непонимание собеседника (К2).

8. В этой ситуации показателем коммуникативного дискомфорта К1 являются трудности понимания К2, которому тяжело понять своего собеседника, испытывающего КД.

9. Данный тип иллюстрирует коммуникацию, ситуативным показателем которой являются, например, негативно-оценочные коммуникативные или деструктивные практические действия, предметом которых является тот или иной элемент обстоятельств общения.

10. Ситуативным показателем КД является невозможность осуществления коммуникантом К1 своих коммуникативных целей вследствие

неправильной интерпретации их партнерами, что и вызывает у К1 ощущение дискомфорта.

11. Ситуативный показатель КД – неправильное понимание К1 коммуникативных целей К2, что приводит к состоянию коммуникативного дискомфорта у К1.

12. В данном случае ситуативный показатель КД – неправильное толкование партнерами по коммуникации практических целей К1 или создание препятствий для их реализации, которые могут сделать невозможным общение, что и вызывает КД у К1.

13. Ситуативный показатель КД – неосуществление своих практических целей К2 ввиду того, что К1 не может их понять, ощущая дискомфорт общения.

14. Ситуативный показатель КД – нарушение К1 конвенциональных правил, что и свидетельствует о дискомфорте, испытываемом им.

15. В этом случае ситуативным показателем КД также является нарушение конвенциональных правил, но не К1, а К2, что и вызывает ощущение дискомфорта у К1.

16. В данном случае в рамках коммуникации ситуативным показателем КД является прекращение коммуникативного акта в целом, ввиду испытываемого К1 дискомфорта общения.

Обратимся к примерам, иллюстрирующим некоторые из постулируемых нами шестнадцати типов КД-ситуаций. При этом мы будем пользоваться диагностическими примерами метакоммуникативных дескрипций, которые, на наш взгляд, в наибольшей степени соответствуют прогнозируемым абстрактным типам.

*Вера вдруг вырвалась из рук моих и, с выражением ужаса в расширенных глазах, отшатнулась назад...*

*– Оглянитесь, – сказала она мне дрожащим голосом, – вы ничего не видите?*

*Я быстро обернулся.*

*– Ничего. А вы разве что-нибудь видите?*

*– Теперь не вижу, а видела.*

*– Кого? Что?*

*– Мою мать, – медленно проговорила она и затрепетала вся.*

*Я тоже вздрогнул, словно холодом меня обдало. Мне вдруг стало жутко, как преступнику.* (Тургенев 1980: 124)

В данном случае мы имеем в виду ситуацию коммуникативного дискомфорта (тип 1, см. схему), показателем которой является внутреннее состояние коммуниканта (К1), испытывающего КД. Так как внутреннее состояние человека может обуславливаться различными причинами, то, соответственно, можно рассмотреть различные варианты этого явления: физическое недомогание, плохое самочувствие; эмоциональное состояние – дискомфорт, обусловленный психологическими причинами и т.д. Данный пример иллюстрирует коммуникацию, в которой ситуативным показателем КД является внутреннее состояние К1 – ментальное. К1 неожиданно, внезапно начинает испытывать дискомфорт, причем источник КД – ее больное воображение. Т.о., ситуативный показатель КД – изменение ментального

состояния самого К1 – дискомфорт, обусловленный внутренними когнитивными процессами в интеллектуальной системе коммуниканта.

Приведем еще один пример к данной схеме (тип 4).

*Защитник говорил и говорил... Факты он миновал, а напирал больше на психологию.*

*Судебный пристав перестал глядеть угрожающе и полез в карман за платком. Вынесли из залы еще двух дам. Прокурор, этот камень, этот лед, бесчувственнейший из организмов, беспокойно завертелся на кресле, покраснел и стал глядеть на стол... Слезы засверкали сквозь его очки.*

*– Взгляните на его глаза! продолжал защитник (подбородок его дрожал, голос дрожал, и сквозь глаза глядела страдающая душа).*

*… Они, эти глаза плачут!.. И вы, люди, дерзнете сказать, что он виноват?!*

*Тут не вынес и сам подсудимый. Пришла и его пора заплакать….*

*– Виноват! – заговорил он, перебивая защитника. – Виноват! Сознаю свою вину!*

*И подсудимый рассказал, как было дело.*

*Его осудили.* (Чехов 1986: 309-310)

Здесь ситуативный показатель КД обусловлен коммуникативным текстом К2. С целью оправдать подсудимого, воздействуя на психику обвиняемого, защитник ненамеренно создает КД для К1 – тот, в свою очередь, осознает свою вину и, сознается в преступлении. КТ (К2) – ситуативный показатель КД (К1), но не прямой источник, т. к. дискомфорт вызывает не только текст, но и его смысл, а также артистизм, ораторские данные К2, для которого перлокутивный эффект собственного сообщения является неожиданностью.

Для иллюстрации типа 9 приведем следующий пример.

*– Простите, Вы папа Родимцевой? – спросила учительница.*
*– Да, Жени Родимцевой, – встаю.*
*– Но Женя учится в параллельном классе. В девятом «Б».*
*… Идиотское положение.*
*Принужденно улыбаюсь. На меня смотрят иронически.*
*Готов провалиться сквозь пол.* (Клепиков 1988: 279)

В данном случае К1 испытывает дискомфорт, оказавшись в контексте не нужных для него обстоятельств. Придя первый раз на собрание, К1 попадает не в тот класс. Т. о., он не обеспечен необходимыми обстоятельствами для осуществления коммуникативных намерений, которые он имел.

Проанализировав примеры, иллюстрирующие нашу схему, сделаем некоторые выводы. Все рассмотренные нами типы ситуативных показателей коммуникативного дискомфорта подтверждаются примерами. Т.о., каждый компонент коммуникативного акта, а также взаимодействие компонентов и отношение коммуникантов к установочному содержанию конвенциональных правил диалога могут являться составной частью ситуативного показателя КД, иногда (в частных случаях) совпадающего с источником дискомфорта.

**Литература:**
1. Городецкий Б. Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. – М.: Центр. совет. филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1990. – с. 39– 56.
2. Клепиков Ю. Пацаны. – Л. Искусство, 1988.
3. Поляков Ю. Работа над ошибками. – М.: Астрель: АСТ, 2009.
4. Семененко Л. П. Аспекты лингвистической теории монолога. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996.
5. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем. – Том 5. – М.: Наука, 1980.
6. Чехов А.П. Драма на охоте. – М.: Правда, 1986.

*И.Р.Шведова*
*Челябинский государственный университет, Челябинск*

## МУЗЫКАЛЬНЫЙ ДИСКУРС КАК АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭЗОТЕРИЧЕСКОГО

Современное языкознание позволяет рассматривать объект исследования в разных парадигмах знания с применением комбинации общенаучных методов. Приоритетность антропоцентрического подхода в сочетании с достижениями неориторики позволили рассматривать речевую деятельность на новом интегративном уровне, включающем в себя семантический, синтаксический и прагматический потенциалы языка. Социокультурная реализация данного синтеза потенциалов становится возможной в процессе общения языковых личностей автора и реципиента, а переданная информация становится медиатором их духовного общения. Данный лингвориторический подход позволяет проанализировать комплекс средства воздействия на аудиторию для достижения целей эффективной коммуникации с учетом условий и параметров на экстралингвистическом и интралингвистическом уровнях.

Речевое воздействие, пронизывающее весь процесс жизнедеятельности человека и являющееся онтологической характеристикой языкового существования этноса, можно рассматривать в широком понимании как воздействие информации любого рода. Лингвориторический подход позволяет выявить механизмы реализации различных аспектов речевого воздействия с учётом прагматических принципов организации передаваемой информации, психолингвистической природы её порождения и восприятия, герменевтических особенностей интерпретации, суггестивного потенциала и фоносемантической функциональности. Понятие ” речевое воздействие” не является однозначным, т.к. подразумевает различные виды речи: устную, письменную и внутреннюю. Эффект воздействия проявляется на уровне поведения человека, как следствие изменений в его когнитивных структурах, эмоциональном состоянии и отношении к обсуждаемому событию, т.е. имеет место переориентация личностных смыслов. В более широком смысле, речевое воздействие изменяет картину мира субъекта посредством введения дополнительной информации. Лингвисты подразделяют воздействие речью на информирование, убеждение и внушение

(Леонтьев, Шахнарович, Батов 1977: с.38-40), что, по сути, является введением информации различной плотности и разной степенью имплицитности установок или намерений автора. Содержательный компонент модели воздействия можно описать схемой *изменение информированности – изменение эмотивной оценки – изменение поведения* (Баранов 1996: с.5-6). На стадии изменения информированности инициатор воздействияформирует цель, собирает информацию о модели мира объекта, сопоставляет её со своей моделью и выбирает формы воздействия. На стадии изменения эмотивной оценки имеет место собственно введение информации и формирование отношения реципиента к коммуникативному событию посредством сравнения предлагаемой модели мира сего собственной. В случае положительного восприятия объект воздействия меняет поведение в соответствии с установками инициатора.

В психолингвистике речевое воздействие трактуется как преднамеренная перестройка смысловой сферы личности (Леонтьев 1999: 256). С помощью вводимой информации инициатор воздействия решает следующие психологические задачи: привлечение внимания, оптимизация восприятия и оптимизация переработки содержания реципиентом. Процесс восприятия делится на две фазы: собственно восприятие эксплицитной информации и понимание имплицитного плана. Характер восприятия задаётся структурой текста, а результат восприятия программируется с достаточной степенью жёсткости.

Существенное влияние на воспринимающую языковую личность оказывает информация, передаваемая в формате *эзотерического дискурса*. Данный вид дискурса представляет собой материализованный процесс речемыслительной деятельности, направленной на решение проблем духовно-нравственного и этического порядка посредством трансформации сознания реципиента и выведения его на новый уровень духовных ценностей невидимой реальности четвёртого измерения. Коммуникативной целью инициатора общения в эзотерическом дискурсе является стремление изменить модель мира в сознании реципиента и вызвать, таким образом, изменения в его поведении и ощущениях объективного мира, т.е. погрузит его в новую реальность. Создавая произведение, нагруженное проблемами мировоззренческого порядка, автор создаёт условия для воздействия коммуникативного (цель – передача информации) и воздействия эстетического (цель – вызов эмоционально-ментального отклика). В итоге, понимается смысл преданной информации и воспринимается система залаженных в ней концептов. Процесс восприятия может быть как осознанным, так и неосознанным, если имеет место скрытое воздействие, определяемое как суггестия. При суггестивном воздействии используется арсенал средств и приёмов, направленных на изменение установок личности на уровне подсознания (Черепанова 1996: 7-8). Подобное информативное воздействие вызывает у субъекта определённое чувство, состояние, поведение, которое может и не соответствовать нормам, принимаемых им осознанно (Шатин 2002: 220). Согласно принципам суггестивной лингвистики язык в целом рассматривается как суггестивное явление. Это значит, что суггестивной может быть информация, переданная в любой форме в том или ином виде дискурса. Суггестивная информация апеллирует не к логике, а к вообра-

жению человека, используя тематические и ритмические звуковые ассоциации, актуализирующие подсознание. Фоносемантика позволяет достичь выразительности и эмоциональной насыщенности предаваемой информации и глубже воздействовать на восприятие, особенно на чувства и эмоции (Журавлёв 1982: 104-105).

Существенным воздействующим потенциалом обладает эстетическая форма передаваемой информации в эзотерическом дискурсе. Когнитивная лингвистика рассматривает порождение и восприятие дискурса с позиций имеющихся у субъекта фоновых знаний. Теория глобального вертикального контекста указывает на значимую роль фоновых знаний и общего или взаимного кода при восприятии художественного произведения, дающего возможность личности автора и личности реципиента воспринимать систему концептов друг друга (Менджерицкая 1995: 340). Концепт – это единица ментальных и психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека. Являясь оперативной совокупностью содержательных единиц памяти и “квантов структурированного знания” система концептов представляет собой картину мира, отражённую в психике человека (Кубрякова и др.1996: 90).Объёмно-прагматические варианты репрезентации концептов могут быть различны: слова, звуки, ощущения и другие визуальные и не визуальные системы знаков.

С позиций синергетической лингвистики при рассмотрении восприятия дискурсивной информации особое значение имеет прямая зависимость устойчивости природных систем от их разнообразия. Это означает, что глубина понимания дискурса зависит от общей компетенции человека. Кроме этого, реципиент информации способен синергетически изменять свою концептуальную систему следующим образом. Восприятие реципиента направляется аттракторами, которые представляют собой структурные компоненты сообщения, навязывающие реципиенту определённые способы познания и подчиняющие его концептуальную систему себе. С другой стороны, реципиент включает полученную информацию в свою концептуальную систему, ассимилирует её, и только так или иначе присвоив её, становится способен порождать новые системы смыслов. (Герман 2000: с.37-38).

Таким образом, эзотерический дискурс можно представить как многогранное коммуникативное явление , включающее процесс порождения определённой информации и отражающее зависимость этой информации от экстралингвистических обстоятельств, таких как фоновые знания о мире и установки создателя информационного произведения. В эзотерическом дискурсе отражается сложная иерархия системы знаний об окружающем мире, необходимых ,как при его порождении, так и при его восприятии.

Понятие “дискурс” можно экстраполировать в область существования музыки, т.к. данное понятие является категориальным и может быть исследовано в различных сферах науки. С другой стороны, за аксиомы можно принять положения о том, что музыка – это коммуникация, музыка – это мышление, музыка – это речевая деятельность. Трихотомия *музыкальный язык – музыкальная речь – музыкальная деятельность* сопоставляется с подобными лингвистическими явлениями язык – речь – деятельность. Интегративный подход позволяет представить музыкальный дис-

курс как коммуникативное речевое произведение, порождаемое и воспринимаемое с учётом экстрамузыкальных факторов: прагматических, психологических, социокультурных.

В процессе музыкального общения происходит взаимодействие на личностном уровне автора, исполнителя, слушателя. Особенность художественной коммуникации заключается в том, что она изначально задумывается как общение, как диалог с будущим собеседником (Бахтин 1976: 281). Коммуникативная функция искусства проявляется в двух ракурсах. Во-первых, это коммуникация, протекающая в реальном времени. Во-вторых, это общение сквозь время и пространство. Музыкальный дискурс обладает способностью сближать людей общностью вызываемых в них переживаний (Савранский 1979: с.207-208). Художественная коммуникация имеет дело с передачей особого рода информации, которая оказывает эмоциональное и эстетическое воздействие на реципиента, используя язык индивидуализированных ассоциативных образов. К свойствам художественной информации относятся: раскрытие индивидуальной сущности отображаемого объекта особыми знаковыми средствами и раскрытие мировоззрения автора через данную систему знаковых средств. Многозначность художественного знака и отсутствие в искусстве двух различных знаковых систем с одинаковым значением делает интерпретацию произведения, зависимой от контекста, определяя тем самым его уникальность и неповторимость. В процессе восприятия музыкального произведения слушатель становится сотворцом автора, в процессе интерпретации – истолкователем и критиком. Но его толкования в определённой степени запрограммированы автором, т.к. в процессе создания автор сам старается оценить своё произведение, принимая роль критика.

Основной функцией музыкального произведения является аффективно-коммуникативная или эмоциональная функция. Силу эмоционального воздействия музыки можно попытаться объяснить тем. Что она обобщает и умножает многократно возможности таких выразительных средств как интонация и ритм. Аналогию между музыкой и речью можно провести с учётом общих принципов выражения чувств: повышение мелодии передаёт возбуждение, накал чувств, понижение – успокоение, спокойная музыка выражает нейтральные эмоции, перепад мелодий – взлёт эмоций. Ритмическая сторона музыки тоже позволяет сравнить её с ритмом движений и жестов человека: учащённый ритм выражает беспокойство, тревогу, смятение, ровный и неторопливый – спокойствие и уверенность.

Речь это средство выражения мыслей человека, а интонация выражает эмоции, т.е. чувства, настроения, страсти. Монотонная фраза, произнесённая без интонации, передаст смысл, но не вызовет эмоций. Напротив, слушая иностранную речь с богатыми интонациями, мы поймём смысл на уровне эмоций и чувств, без перевода. Такова же роль жестов: они лишь частично передают смысл, поскольку их основная функция – передача эмоций и чувств. Психология называет ритм, интонацию и жесты – выразительными движениями.

Не менее важна функция эстетическая. Источник удовольствия, которое доставляет музыка – это единство прекрасного (правдивого, глубокого, передового в эстетическом смысле), содержания и прекрасной, т.е.

совершенной с точки зрения выполнения формы. Огромная ценность музыкального дискурса как разновидности эзотерического заключается в том, что давая эстетическое наслаждение и вызывая всплеск эмоций и чувств, он в самом слушателе рождает творца истинных духовных ценностей, гармоничного внутреннего мира.

Не менее важной функцией музыкального дискурса считается информационно-коммуникативная. В музыкальном произведении система образов строится не на точном воспроизведении объектов действительности, как в других видах искусства, но на своеобразном отражении мира субъективного и объективного. В содержании музыкального произведения отражается мировоззрение и мироощущение композитора, его отношение к жизни, к искусству, что является индивидуальным проявлением идеологии, психологии, система оценок той или иной общности. Эмоциональный тонус музыки не является причиной её создания. Как всякая познавательная и перестраивающая действительность деятельность человека, музыка руководится сознанием и представляет собой разумную деятельность по преобразованию окружающего мира. Музыка – это искусство интонируемого смысла, т.е. человек не мыслит своё существование без выражения различного отношения к действительности (Асафьев 1971: 357). Отражение мира отличается от его изображения, которое подразумевает внешнее сходство, образную аналогию. Отражение мира, присущее музыкальному произведению, дает представление не только о внешнем мире, но и субъективном внутреннем мире автора.

Воспринимая музыку, слушатель прибегает к своей фантазии, постигает мир высокой духовности и посредством него понимает замысел автора. Отметим, что сходство с эзотерическим дискурсом заключается в том, что композитор или музыкант создаёт музыкальный образ как художественную целостность, а слушатель, получив музыкальную информацию и подключившись к ней на эмоционально-ментальном уровне, конкретизирует и развивает её, дополняя новыми ассоциативными образами. Одарённый композитор или музыкант творит духовность и даёт возможность к ней прикоснуться, познав иной мир, иную реальность (Рагс 1999: 142).

Итак, отличительной чертой музыкального дискурса является отсутствие реально существующего текста в виде совокупности привычных глазу букв, если не считать набора знаков, отражающих звуковое содержание, доступное лишь пониманию профессионала. Тем не менее, в нём присутствует калейдоскоп событий, позволяющий рассматривать музыкальное произведение в качестве дискурса, порождающего ассоциативные образы, воспринимаемые участниками данного процесса общения. Композитор или исполнитель в некоторой степени задаёт направление ассоциаций, как правило, отражённое в названии музыкального произведения. Одно слово может определять информационное поле ассоциаций, по крайней мере, его ядро. В любом музыкальном произведении содержится совокупность смыслов, которую в первом приближении можно разделить на две группы: смыслы явные и смыслы скрытые. В музыкальном дискурсе в отличие от дискурсов, основанных на тексте, возникает информационно-энергетическое поле иного рода. Активность получателя информации в отношении интерпретации смыслов возрастает во много раз. Он становит-

ся создателем собственного дискурса, стараясь постичь как явный, так и скрытый смысл переданной в музыкальной форме информации. Композитор даёт формулу некоторого пространства и предлагает слушателю по его указанию самому представить конкретные образы, которыми данное пространство должно быть проявлено. В качестве второй отличительной особенности музыкального дискурса как разновидности эзотерического можно назвать опосредованный характер коммуникации в отношении пространства и времени. Произведения, созданные много веков назад, находят своих интерпретаторов и сегодня. Третьей особенностью музыкального дискурса можно считать свойство порождения множественных интерпретаций, которые могут и не координироваться в рамках понятного всем пространственно-временного реального мира.

**Литература:**


1. Асафьев Б.В. Музыка как процесс. - Москва.: Музыка. 1971.
2. Баранов А.Г. Модель речевого воздействия: автор vs реципиент // Проблемы речевого воздействия (Лиманчик 96). Матер. Всерос. науч. Конф. – Вып.1: Речевые цепи и средства их реализации. – Ростов-на-Дону., 1996 – С. 5-7.
3. Бахтин М.М. Проблема текста // Вопросы литературы. 1976.№10.
4. Герман И.А. Лингвосинергетика: Монография. Барнаул: Издательство Алтайской экономики и права.2002.- 160с.
5. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996 – 352 с.
6. Журавлёв А.П. Звук и смысл.- М.: Просвещение, 1991-160 с.
7. Кубрякова Е.С, Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов/ Под общей ред. Е.С.Кубряковой . - М., 1996.
8. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики – М.: Смысл, 1999 – 287 с.
9. Мджерицкая Е.О. Когнитивные аспекты изучения синтаксиса художественной литературы. Лингвистика на исходе XX века: исходы и перспективы. Тез. Междунарконф. Т.2 - М.: Филология, 1995 - С. 340-341
10. Савранский И.Л. Коммуникативно-эстетические функции культуры.- Москва.: Наука, 1979. - 230с.
11. Рагс Ю.Н. Музыка как выражение высшего смысла бытия: художественное восприятие музыки и наука о ней.//Искусство как способ познания.- М., 1999. - С.136-145.
12. Шатин Ю.В. Построение рекламных текстов. – М.: Бератор-Пресс, 2002 - 128 с.
13. Черепанова И.Ю. Дом колдуньи. Язык творческого Бессознательного. – М.: КСП, 1996 – 384 с.

*Ю.М. Шемчук*
*Московский государственный гуманитарный университет*
*имени М.А. Шолохова, Москва*

# ЛИЧНОСТНО-СУБЪЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ЗАМЕНЯЮЩЕЙ ЛЕКСИКИ ОТ СУЩЕСТВУЮЩИХ ЛЕКСЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Язык подстраивается ко всеобновляющимся задачам общения людей. Нередко важным становится факт, кто говорит. Ставший аксиомой социальный характер языковых изменений неразрывно связан с языковой личностью. Огромное значение имеют иногда такие экстралингвистические факторы, как возраст, пол, образование, настроение, отношение говорящих между собой и к существу дела (См. работы Крысина Л.П., Девкина В.Д.).

Индивидуальность и избирательность критерия выбора одной лексемы диктуются уникальностью каждого коммуниканта. «Носитель языка, имея в своем распоряжении широкий круг лексических средств, с большей или меньшей степенью осознанности осуществляет лексический выбор, обнаруживая при этом черты своего речевого портрета» (Черняк 2000: 464).

Речевая деятельность, которая эго- и социоцентрична, выступает как процесс и результат расшифровки языковых кодов личности. Можно говорить о влиянии личностно-субъективного аспекта разграничения заменяющей лексики от существующих лексем на выбор языковых средств. Так, в молодежной среде при упоминании «школы» возникает множество ассоциаций, и от восприятия её на тот момент происходит называние: либо почтительное: *Zentralanstalt, Lernfabrik*, либо связанное с чувством отвращения: *Kotzhütte*, могут встретиться и *Penne, Pennbude, Pennertreff, Poofe, Paukerhöhle, Quarkladen, Leerinstitut, Gymnastiker-Anstalt (für* «*Gymnasium*»*), Schwachstromakademie (für* «*Sonderschule*»*), Streberkaserne, Stressbude, Dschungelkaserne.* Употребление данных лексем способствует передаче эмоциональной насыщенности диалога, позволяет более точно отобразить психологическое состояние говорящего, обрисовать его социальный статус. «Разные комбинации соотношений стилистической и ценностной характеристик могут осложняться еще и включением персонологических моментов» (Девкин 1973: 98).

Аналогично, персонологически, переименовывают *Lehrerzimmer* в уважительное *Olymp, Zentralanstalt* и в пренебрежительное *Paukersilo, Sprengstoffkammer, Wespennest*. Отношение к учителю как к руководству наиболее ярко проявляется в названиях *Löwenkäfig, Parteibüro, Mafia-Treff.* Как известно, отбор единиц в любой сфере общения субъективен. Исходя из этого принципа, говорящие выбирают из системы языка единицы, наилучшим образом подходящие для общения в данной конкретной сфере.

Другие примеры, нейтральную лексему *Zimmer* говорящий пере-

именовывает в жаргонное *Bude*, его вариант *Pennbude* или даже в стилистически заниженное *Wohnklo*. И наоборот, чтобы повысить имидж *комнаты* в диалог может быть включено вместо *Zimmer* слово *Viereckpalast* с оттенком престижа. Тем самым подтверждается, что результат смены названия зависит от внутреннего состояния называющего.

Рассматривая личностно-субъективный аспект разграничения заменяющей лексики от существующих лексем необходимо также отметить наметившееся в последнее время отражение образа современного делового человека в словарных изменениях немецкого языка (подробнее см. (Шемчук 2005)).

Слова – внешняя оболочка, своеобразная «одежда», по которой, как известно, встречают. Не случайно, монография «*Wörter machen Leute*» (ср. известную немецкую поговорку *Kleider machen Leute*), в которой В. Шнайдер подчеркивает значимость языка, как инструмента характеристики человека, пережила такое большое количество переизданий (Schneider 2000). Слова, используемые в речи определенной личности, дают многое понять о говорящем. Их выбор свидетельствует о влиянии личностно-субъективного аспекта разграничения заменяющей лексики от существующих лексем.

**Литература:**

1. Девкин В.Д. Немецкая разговорная лексика. – М., 1973.
2. Крысин Л.П. Речевой портрет представителя интеллигенции // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 483 – 495
3. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
4. Черняк В.Д. Синонимическое варьирование в современной речи // Русский язык сегодня. Вып. 1. Сб. статей. / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. Отв. ред. Л.П. Крысин. – М.: «Азбуковник», 2000. – С. 463 – 471
5. Шемчук Ю.М. Отражение образа современного делового человека в лексических изменениях немецкого языка// Разноуровневая прагматика. Сб. лингвистических статей. Под ред. В.Д. Девкина. М.: Прометей. 2005. – С.171 – 174
6. Schneider W. Wörter machen Leute: Magie und Macht der Sprache. – 9. Aufl. – München: Piper Verlag, 2000.

# РАЗДЕЛ VII. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ

*М.В. Балко*
*Донецкий юридический институт, Донецк (Украина)*

## СЛОВОСОЧЕТАНИЕ В СИСТЕМЕ ЗНАЧИМЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ

В современном языкознании словосочетание представляет собой одно из наиболее противоречивых и недостаточно изученных грамматических явлений. На сегодняшний день актуальным заданием теоретического синтаксиса является определение места словосочетания в системе значимых языковых единиц.

Язык во всей полноте своего существования представляет сложную, органично связанную совокупность разнообразных единиц (Адмони 1988; Бондарко 1998; Золотова 2001; Потебня 1958 и др.). Если взять за основу главную коммуникативно-когнитивную функцию языка – осуществление речевой коммуникации между людьми, во время которой центральным моментом является передача относительно целостного сообщения с определенным значением, то все виды языковых единиц можно разделить на пять основных групп, исходя из специфики передачи ими значения:

– единицы, которые не выражают значений, но обеспечивают образование и функционирование языковых единиц-носителей значений (например, фонема, слог, речевой такт). Они являются необходимым условием существования и функционирования языка, поскольку без них никакие языковые значения не могут быть выражены;

– единицы, которые характеризуются наличием у них значения, однако без раскрытия реального содержания этого значения, без его спецификации. Это такие единицы, как фонетическое слово (то есть слово в его формальной, фонетической характеристике) – в тех языках, где такое слово есть; синтагма как целостное фонетическое, ритмико-интонационное единство, которое может быть, однако, заполнено самым разнообразным содержанием, – совпадать как с предложением, так и с его частью;

– единицы, которые выражают специфические обобщенные значения. К этим единицам принадлежат морфема, слово, словоформа, словосочетание, предложение. Все эти единицы могут быть разделены на определенное количество разрядов и подразрядов. Эти единицы „можно назвать значимыми языковыми единицами. Они составляют основное ядро языковой системы, наиболее непосредственно выявляя знаковую природу языка” (Адмони 1988: 10);

– единицы, которые осуществляют отдельный акт коммуникации в целом, – это высказывание, отдельные сентенции, диалог, художественное литературное произведение, научная книга и под.;

– единицы, промежуточные между целостными высказываниями (текстом) и предложениями (наиболее законченными грамматическими целыми). Эти единицы называют иногда синтаксическим целым или надфразным единством. Сюда же относится и абзац.

Бесспорно, „и высказывания, и надфразные единства также являются значимыми языковыми единицами, однако значительно более усложненными, чем морфема, лексема, словосочетание и предложение, а целые высказывания, к тому же, характеризуются особенным коммуникативно-когнитивным статусом” (Адмони 1988: 10). Следовательно, лексему, морфему, словосочетание и предложение можно определить как значимые языковые единицы в узком понимании этого слова.

Поскольку составляющими частями словосочетания являются слова и словоформы, необходимо охарактеризовать также и эти значимые языковые единицы.

Слово (лексема) представляет собой номинативную языковую единицу, которая „специализируется на простом назывании лексического содержания как уже „постоянного” значения” (Бондарко 1998: 52). Вместе с тем, слово существует в языке (и тем более в речи) не просто для номинации чего-либо, но и как единица, которая в сочетании с другими единицами с помощью ритмико-интонационных средств, ситуации и контекста участвует в высказывании о том, что названо словом. Чистая номинация является лишь одной из функций слова. Другая, не менее важная, функция слова – это его участие в процессе речи, причем закономерности такого участия заложены в языковой системе. Таким образом, слово является не только лексикологической единицей, но и единицей грамматической.

Когда слово не ограничивается чистой номинацией, а выступает в речи, то в нем актуализируется, вместе с лексическим значением, одно или несколько обобщенных (грамматических) значений, причем для фиксации этих значений слово должно употребляться в одной из присущих ему форм (словоформ). Следовательно, словоформа – это грамматическая форма слова в его употреблении, то есть это форма слова в его отношении к выражению в нем собственных грамматических значений и в его синтаксических отношениях к другим словоформам в речевой цепочке. Словоформы являются модификациями слова и его конкретными проявлениями. Среди словоформ есть такие, в которых грамматическое значение, накладывающееся на лексическое, выступает очень ярко (ср.: *в книге, умом, поддерживают, на опушку* и под.), и такие, в которых грамматические значения менее очерчены, а лексическое значение выступает почти в „чистом” виде. Словоформы последнего типа являются репрезентантами всей совокупности словоформ, образованных от одного слова, и берут на себя функцию

номинации. Такой формой, например, для имени существительного является именительный падеж.

Рассматривая слово как единство словоформ, оно квалифицируется уже не как единица только лексическая, но как единица грамматическая. Однако грамматическое слово не становится чем-то „инородным" по отношению к слову лексическому. „Это единая целостность с двумя сторонами, что подтверждается, в частности, тем влиянием, которое лексическая семантика часто оказывает на функционирование грамматических форм" (Адмони 1988: 15).

Сочетания слов и словоформ (а именно, конструкции „слово + форма слова" и „форма слова + форма слова") образуют две из семи возможных типичных синтаксических конструкций (Белошапкова 1977: 16). Таким образом, словосочетание – это такаю значимаю языковаю единица, компоненты (слова и словоформы) которой „не связаны друг с другом как застывшие образования, но приводятся в связь друг с другом в процессе речи как образование становящееся" (Адмони 1988: 15). Конечно, такое сочетание происходит по определенным образцам, структурным схемам, отработанным в каждом языке по-своему. Однако наличие структурных схем словосочетаний не противоречит тому факту, что в процессе речи эти схемы каждый раз наполняются по-новому. Свобода лексического наполнения структурных схем словосочетаний (в пределах грамматических и лексических закономерностей сочетаемости) подтверждается наличием в языке фразеологических единиц, которые по форме являются соединением словоформ, однако соединениями устоявшимися, застывшими с такой же устоявшейся семантикой.

Итак, словосочетание представляет собой значимую языковую единицу, которая строится по определённым структурным схемам из языковых единиц низшего уровня (слов и словоформ) и функционирует в составе наиболее законченной грамматической языковой единицы – предложения.

**Литература:**

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. – Л., 1988.
2. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис. – М., 1977.
3. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. – СПб., 1998. С. 51-63.
4. Золотова Г.А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 107-113.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – Т. I-II. – М., 1958.

*А. Ю. Бессалов*
*Московский государственный областной университет, Москва*

# УПОТРЕБЛЕНИЕ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ПРИДАТОЧНЫМ ПРИЧИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В сложноподчиненных предложениях синтаксическая связь их частей получает довольно часто эксплицитное выражение в подчинительных союзах. Союзы because, for, since и as, выражая каузальные отношения, в функциональном плане синонимичны, однако каждый из них несет в себе особый оттенок значения.

Степень зависимости придаточного предложения от главного определяется, наряду с другими средствами, употреблением знаков препинания в сложноподчиненных предложениях с союзами.

Английская пунктуационная система регламентирована менее четко, чем русская. Это объясняется тем, что правила английской пунктуации, не подвергаясь влиянию формальной логики, с самого начала их возникновения предназначались не для предложения – единицы синтаксической, а для периода – единицы риторико-стилистической (Иофик 1961: 103).

По мнению некоторых авторов, пунктуация в английском языке, несмотря на определенный набор правил, во многом зависит от писателя, отражая семантико-синтаксические особенности текста. Подчеркивается также прагматическая направленность использования пунктуации для достижения особого лингвопоэтического эффекта. Правильное использование знаков препинания возможно только на основе здравого смысла, наблюдений и вкуса (Аганесов 2003: 6). Такие интуитивные критерии пользования знаками препинания в английском языке отражают закономерности семантико-синтаксических связей между компонентами каузальных высказываний.

Наблюдения показывают, что графически граница между частями английского сложноподчиненного предложения может быть отмечена различными пунктуационными знаками – запятой, точкой с запятой, тире, двоеточием, скобками. Поэтому связь придаточной части с главной в таких конструкциях может быть и более и менее тесной. По словам М. Я. Блох, интенсивность связи между частями сложного предложения непосредственно отображает степень их независимости, и поэтому является существенной чертой сложного предложения в целом (Блох 1983: 328).

В то же время некоторые обстоятельственные придаточные, в том числе и придаточные причины, не разделяются знаком препинания, что является выражением характерного для этого типа сложных предложений слитного произнесения придаточной и главной частей. Примером такого предложения может быть следующая цитата: *What I did was not for the dresses and the taxis* (Шоу 2006: 126). Здесь между главным и придаточным

предложением имеет место интегративно-объединительная связь, которая на письме не маркируется никакими знаками препинания, то есть маркируется нулевым знаком препинания (Аганесов 2003: 10). По поводу отсутствия знаков препинания в предложениях с придаточными причины высказывались разные мнения. Например, В. Л. Каушанская, А. Никольс, П. Робертс и С. Миллер пишут о том, что придаточное причины в постпозиции знаками препинания от главного предложения не отделяется (Каушанская 1959: 316, Nichols 1965: 104, Miller 1968: 262). Последний подчеркивает, что в сомнительных случаях запятую лучше опустить, чем употребить неправильно (Miller 1968: 261). Б. А. Ильиш, сравнивая употребление запятой в русском и английском языках, говорит, что в русском языке запятая имеет логико-синтаксический характер и отделяет подчиненное предложение от главного, а в английском имеет характер интонационный и отмечает наличие паузы, конец ритмической группы. Поэтому логико-синтаксическая грань между главным предложением и придаточным причины может при отсутствии интонационного членения не отразиться в пунктуации (Ильиш 1948: 288). Отсутствие знаков препинания наиболее характерно для сложноподчиненных предложений с союзом because и наименее характерно для сложноподчиненных предложений с союзом for.

Чаще всего из всех знаков препинания в предложениях со всеми вышеназванными союзами употребляется запятая. Например:

- *They never met before lunch, **because** Lady Lechdale had a large correspondence to deal with* (Aldington 1967: 103);
- *He stopped at the water, **for** he hated getting his feet wet* (Wells 1958: 129);
- *Eddie refused to play, **since** Constance refused to give him any extra money to play with* (Aldington 1967: 120);
- *I am very sorry you are going away, **as** I have not seen you for ages* (Wilde 1958: 181).

Гораздо реже встречаются сложноподчиненные предложения, где после главного предложения употребляются такие знаки препинания, как точка с запятой, тире, скобки и двоеточие, свидетельствующие о том, что придаточные причины находятся в несколько независимом положении и представляют собой некое добавочное суждение, мотивировку или разъяснение. Примером могут быть следующие предложения:

- *An Englishman has always special facilities of intercourse with French gymnasts; **for** England is the natural home of gymnasts* (Stevenson 1972: 413);
- *His practice had been sold to Doctor Lowry, not for the full amount which Turner had stipulated – **since** under the circumstances no introduction had been given – but for a figure near enough that sum* (Cronin 1966: 453-454);
- *This uncle was not addicted to expensive present giving, least of all to children (**for** he was a man of limited means and self-indulgent habits)* (Waugh 1980: 244);

- *"…if you're going to hell, you'll go on your own. With no further help from me." An inaccurate statement:* ***because*** *seconds after he'd made it a chauffeured limousine drew up outside the bar* (Capote 1974: 183).

Такие знаки препинания употребляются чаще всего в сложноподчиненных предложениях с союзом for. И это закономерно, так как предложения с for выражают причину (основание) в некоторых случаях с дополнительным оттенком значения – пояснения доказательства.

Следует отметить, что вид причинных отношений не влияет на употребление знаков препинания. То, что характерно для сложноподчиненных предложений с рассматриваемыми союзами в отношении знаков препинания вообще, соблюдается и в предложениях, выражающих и несобственно-причинные отношения (Зеленская 1984: 171).

Когда придаточное предложение находится в препозиции, оно тесно связано с главным. В сложноподчиненных предложениях с таким расположением частей придаточное предложение в подавляющем большинстве случаев отделяется от главного запятой, даже если оно имеет структуру, не осложненную наличием других придаточных предложений, причастных конструкций, однородных или вводных членов:

- *…****because*** *he had been sinking down in his chair, he pulled himself up and looked at the jury…* (Dreiser 1951: 256);
- *…****since*** *I was silent, he added suddenly, "I say, you do remember me, don't you?"* (Waugh 1980: 327).

Придаточное предложение, находясь в препозиции, может и не отделяться от главного никаким знаком препинания:

- *And* ***because*** *she was frightened she grew angry with him* (Maugham 1981: 49);
- *…****as*** *she had asked for no extra money he had consented* (Green 1970: 167);
- *…****since*** *she must see him she might just as well see him at once…* (Maugham 1981: 208).

В основном, придаточное предложение не отделяется от главной части знаком препинания, когда оно короткое, как в приведенных выше примерах, либо если его структура осложнена наличием других придаточных предложений или причастных оборотов:

- *…and* ***because*** *she herself had repeatedly appealed to him for a personal interview in* ***which*** *she should be allowed to present her deepest convictions in regard to all this the Governor had at last consented to see her* (Dreiser 1951: 385).
- *…****because*** *were over there* ***having a look round*** *we're ready to pay anything* (Mansfield 1959: 131).

Таким образом, знаки препинания имеют значение для выражения степени зависимости придаточного причины от главного предложения. Их связь может быть более или менее тесной. Пунктуация в причинно-следственном предложении имеет не только интонационный и ритмиче-

ский характер, но придает предложению и смысловой оттенок. Это необходимо учитывать при переводе с английского языка на русский.

**Литература:**

1. Aldington R. Short Stories. – Moscow, 1967.
2. Capote T. The Grass Harp. Breakfast at Tiffany's. – Moscow, 1974.
3. Cronin A. J. The Citadel. – Moscow, 1966.
4. Dreiser Th. An American Tragedy. Volume 2. – Moscow, 1951.
5. Green G. The Basement Room. Short Stories. – Moscow, 1970.
6. Mansfield K. Selected Stories. – Moscow, 1959.
7. Maugham W. S. The Painted Veil. – Moscow, 1981.
8. Miller C. A Grammar of Modern English. – London, 1968.
9. Nichols A. E. English Syntax. – NY, 1965.
10. Stevenson R. L. Selected Stories. – Moscow, 1972.
11. Waugh W. Prose. Memoirs. Essays. – Moscow, 1980.
12. Wells H. G. The Door in the Wall and Other Stories. – Moscow, 1958.
13. Wilde O. The Picture of Dorian Gray. – Moscow, 1958.
14. Аганесов В. С. Типы связей в каузальных высказываниях и их пунктуационное оформление: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Пятигорск, 2003.
15. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка. – М., 1983.
16. Зеленская Е. П. Каузальные связи в английском сложноподчиненном предложении: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Львов, 1984.
17. Ильиш Б. А. Современный английский язык. – М., 1948.
18. Иофик Л. Л. Об основах английской пунктуации в связи с проблемой сложносочиненного предложения // Вопросы языкознания. М., 1961. № 4.
19. Каушанская В. Л., Ковнер Р. Л., Кожевникова О. Н. и др. Грамматика английского языка. – Л., 1959.
20. Шоу Б. Пигмалион. Цезарь и Клеопатра. – СПб., 2006.

*Н.Г. Гавриленко*
*Тверская государственная медицинская академия, Тверь*

## РОЛЬ ШИРОКОЗНАЧНЫХ ЕДИНИЦ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛА

С точки зрения синхронии, грамматическая система носит относительно закрытый характер. По сравнению с лексикой, которая в большей степени открыта для инноваций, грамматика представляется более традиционной, устойчивой и стабильной, что, несомненно, обеспечивает выполнение ею определенной функциональной нагрузки на некотором историческом промежутке. Однако если посмотреть на грамматический строй с ди-

ахронических позиций, становится очевидным, что имеет место процесс постоянного (хотя и не настолько заметного в пределах небольших хронологических рамок) уточнения, переосмысления или дифференциации существующих значений. Потребности системы изменяются в сторону постоянного расширения, поэтому грамматический строй вынужден видоизменяться, чтобы соответствовать данным потребностям.

Наибольший интерес для исследователей в этом отношении представляет система английского глагола, которая прошла значительный «путь» от двучленной временной парадигмы до достаточно разветвленной системы, в которую на протяжении истории английского языка постепенно включались разного типа аналитические образования. Для того чтобы понять, каков потенциал для новообразований в ней на современном уровне развития языка, необходимо уяснить, что может послужить «строительным материалом» в этом процессе и каков его механизм.

В рамках системы английского глагола (как, впрочем, и любой другой) исследователи выделяют центр (ядро) и периферию. Элементы, составляющие ядро, характеризуются вхождением в единую систему грамматических оппозиций, регулярностью употребления, им принадлежит ведущая роль при выражении соответствующих грамматических значений, они не зависят от условий контекста и не определяются функциональным стилем речи. Заняв свое место в системе, они начинают выполнять строго определенные функции, выражать четкий спектр значений, что делает их малопригодными для переосмысления.

В отличие от центральных элементов, компоненты периферии не обладают всеми вышеперечисленными свойствами. Для них характерны:

1) отсутствие противопоставленности конкретному элементу системы и, следовательно, отсутствие привязанности к выражению строго определенного значения;

2) ограниченная лексическая сочетаемость, т.е. зависимость от условий контекста;

3) отсутствие у сочетания «идиоматичности», т.е. составляющие оборот компоненты не представляют собой единого целого;

4) зависимость от функционального стиля.

Примером подобной неопределенности в плане отнесения в центру или периферии может служить в современном английском языке перифрастическая конструкция с глаголом do, судьба которой оказалась в полной зависимости от коммуникативного типа высказываний, в которых она используется. В вопросительных и отрицательных предложениях перифрастический do является носителем грамматических признаков и восстанавливает характерную для английского языка структуру предложения. В повествовательных предложениях необходимость использования перифразы с do диктуется по преимуществу не структурными факторами (хоть это и не исключается), а необходимостью эмфатического выделения вспомогательного глагола.

Во-первых, необходимость использования перифрастического do в предложениях с *SVO* порядком слов возникает при противопоставлении желательности, необходимости, возможности, вероятности действия факту его реального осуществления, т.е. do реализуется в значении “действительно, на самом деле”, тем самым более других модальных глаголов приближаясь к значению индикатива как основного средства выражения модальности реальности, но не дублируя его. Например: He promised to come and did come “Он обещал прийти и действительно пришел (пришел-таки)”.

Во-вторых, перифрастический do, делая акцент на реальном факте осуществления действия, может выступать в роли семантического противовеса отрицательной конструкции или ясной из контекста либо потенциально возможной, идеальной, типичной или ожидаемой ситуации. В подобном случае перифрастический do реализуется в значении “в противоположность ожиданиям, кажущемуся и т.д.” Например: Philosophers sometimes do say outrageous things “Философы иногда говорят возмутительные вещи (хоть от них этого и не ожидают…)”.

Функция do-перифразы в повествовательных предложениях в процессе развития английского языка так и не определилась окончательно. С одной стороны, мы имеем полное исчезновение неэмфатической do-перифразы из литературного языка, а с другой стороны, многообразное ее использование в территориальных и социальных диалектах, как менее кодифицированных вариантах языка, для выражения различных аспектуальных или модальных значений, в частности, повторяемости действия в диалектах Дорсета или Сомерсета, модальности ирреальности в условных и временных придаточных предложениях в юго-восточных диалектах английского языка. Например:

1) He went to town on Monday (once). -- He did goo to town every Monday (many times). “Он поехал в город в понедельник (один раз)” –“Он ездил в город по понедельникам (много раз)”
2) If you did buy up a load of peat in them days, it used to cost you ten shillings “Если вы покупали партию торфа в те дни, это стоило вам десять шиллингов” (Ihalainen 1976: 617).

Аналогичная ситуация имеет место и в других германских языках, в частности, немецком и нидерландском. Диалекты этих языков, не скованные нормой в той степени, как это происходит с литературной формой языка, демонстрируют широкий спектр использования перифразы с tun / doen.

Перифраза с do – один из типичных примеров использования сочетания широкозначного глагола с инфинитивом для «достраивания» парадигмы глагола. Появлению подобных сочетаний в рамках системы глагола способствует нечеткая, «размытая» семантика широкозначных глаголов, соотнесенность с понятием довольно широкого объема, высокая степень обобщенности и отсутствие смысловых отношений между элементами их смысловой структуры. Что касается нефинитных форм глагола, они спо-

собны создавать «семантическое» наполнение аналитической формы по причине своей двойственной морфологической природы, располагающей их на границе между именной и глагольной системами, т.е. на периферии.

В истории английского языка примером использования периферийного элемента для “достраивания” системы, служит постепенное втягивание в нее сочетаний “финитный глагол + причастие I”. С ранних периодов развития языка причастие I представляло собой двойственную морфологическую форму, с одной стороны, имеющую именной характер, будучи по происхождению отглагольным прилагательным, а с другой стороны, обладающую достаточно сильной предикативностью и вошедшую в глагольную парадигму. Причастие I широко использовалось в сочетании с финитными глаголами различной семантики: бытия, состояния, говорения, движения и т.д. При этом функция причастия I нередко сводилась к обозначению второстепенного действия. С течением времени сочетания причастия I с глаголами “бытия” (да. beon, двн. wesan, ди. vera) количественно превзошли все другие типы сочетания “финитный глагол +причастие I”. В частности, перспективы грамматикализации сочетания “глагол ‘говорения’ + причастие I” уменьшались именно в связи с его ограниченным распространением. Стимулирующее влияние, наряду с активным использованием аналогичной конструкции в латинском языке, оказывала чрезвычайно широкая и неопределенная семантика финитного глагола, в результате чего семантический и предикативный центр смещался на причастие I, которое постепенно стало обозначать не второстепенное, а основное действие, однако, не самостоятельно, а в сочетании с финитной формой. Препятствием на пути грамматикализации были лексические ограничения, налагаемые на используемые в конструкции глаголы, от которых образовывались причастия I. Только после их преодоления составляющие оборот компоненты стали представлять единое целое и смогли с течением времени войти в единую систему английского глагола (Логутенкова 1996: 464-501).

В группе широкозначных глаголов (наряду с do, be, have) находятся единицы с более сложной семантической структурой (такие как want, take, get, go, come, give, look, keep), однако, как показывает изучение практического материала, это не является препятствием для их грамматикализации, т.е превращения неграмматических единиц в грамматические. Подобные единицы являются чрезвычайно удобным средством для заполнения “пустот” и устранения несовершенств в развивающейся глагольной системе, иногда лишь на короткий промежуток времени.

В связи с тем, что на современном этапе в английском языке практически не осталось грамматических средств выражения наклонения, возниакет необходимость в привлечении альтернативных сочетаний модальных и широкозначных голаголов с инфинитивом для выражения значений, в большей или меньшей степени соответствующих значениям наклонений. Так, например, на наших глазах происходит постепенное «втягивание» глагола want в число модальных единиц. Он все чаще ис-

пользуется в качестве эквивалента must, выражая долженствование. Например:*When proposing the first toast, you* ***want to make*** *sure that all the glasses are filled before you begin you speech.*

Изучение собранного автором практического материала показывает, что сочетаниям want с инфинитивом, несмотря на явный всплеск их употреблений в речи, пока не удается перемеситься к центру системы выражения модальных значений ввиду явной конкуренции с must, ought to, have to. Ограничения накладываются *преимущественным* употреблением данной конструкции с you, наблюдается так же явная зависимость от функционального стиля (преимущественного разговорного) и неполная десемантизация служебного компонента (что может вести к различным трактовкам высказываний, содержащих сочетание want с инфинитивом), недостаточная изолированность от синонимичных сочетаний.

Положительная тенденция, однако, проявляется в возможности употреблять данное сочетание в будущем или прошедшем времени, что невозможно, например, в случаях с must и ought to. Например: 1*)* When selecting the flowers, you **will want to** keep in mind the color premise and theme of your wedding. 2) We had guests at the flat so as the hostess I wanted to cook lunch for them.

Вопросы «взаимоотношений» сочетаний have и want с инфинитивами и разграничения сфер их «влияния» еще предстоит выяснить в дальнейших исследованиях.

Интерес для исследователя, несомненно, представляют сочетания с нефинитными формами и других широкозначных глаголов. Отчетливую тенденцию к грамматикализации демонстрируют look, get, go/come с последующими инфинитивами. Например: 1) We are waiting for anyone who **is looking to sell** products. 2) Turn off the TV and play a board game or **go learn** to play a sport as a family.

Судьба этих сочетаний на данный момент представляется достаточно неопределенной, однако, как указывал Л.В. Щерба, «это-то неясное и колеблющееся и должно больше всего привлекать внимание лингвиста, так как именно здесь подготовляются те факты, которые потом фигурируют в исторических грамматиках, иначе говоря, так как здесь мы присутствуем при эволюции языка” (Щерба 1958: 35-36).

**Литература:**

1. Логутенкова Т.Г. Историко-типологическое исследование древних германских литературных языков (древнеанглийского, древневерхненемецкого, древнеисландского): Дисс. … докт. филол. наук. – М., 1996.
2. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Т.1. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958.
3. Ihalainen O. Periphrastic do in affirmative sentences in the dialect of east Somerset / Neuphilologische Mitteilungen. – 1976. – №4. – P. 608-622.

*Е.Н. Грушецкая*
*Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова, Могилев (Беларусь)*

# СМЕЩЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ВРЕМЕН КАК СПОСОБ ПРОЯВЛЕНИЯ ГОЛОСА ГОВОРЯЩЕГО В ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Подход к тексту как единице коммуникации позволяет объяснить и интерпретировать многие «неправильности», отклонения от грамматической нормы. Особенно показательным в этом плане является употребление в тексте грамматических времен, которые во французском языке строго подчиняются правилам согласования.

Грамматические времена относятся к основным лингвистическим средствам организации текста. Согласно теории Э. Бенвениста, всякий текст состоит из истории/рассказа и дискурса, имеющие свои отличительные особенности. В рассказе события «рассказываются сами по себе» (без какого-либо участия говорящего), соотносятся с планом прошедшего. Соответственно, признаками рассказа/истории являются третье лицо il, грамматические времена le passé simple, le plus-que-parfait, l`imparfait и др., временные дейктики alors, à ce moment-là, la veille, le lendemain и др.

Э. Бенвенист определяет дискурс как «всякое высказывание, предполагающее говорящего и слушающего» (Бенвенист 1966: 126). Следовательно, дискурс принадлежит тому, кто говорит. Он характеризуется использованием первого лица Je, настоящего времени (le présent), le passé composé, референцией к моменту и месту высказывания (ici, maintenant).

Таким образом, в большинстве текстов наблюдается противопоставление безличного повествования (рассказа) и дискурса, в котором говорящий обращается к слушающему/читателю.

По А. Клюму, существует две системы наречий и времен: нинегоцентрическая, центром которой является Я/эго, и аллоцентрическая, основанная на иной точке зрения, чем Я/эго (Клюм 1961). Первая система используется говорящим, а вторая – повествователем/нарратором.

В тексте

*Les bêtes* ***dorment*** *à l`étable. Les chiens et les chats* ***cherchent*** *le coin. C`****est*** *l`heure de causer et de rêver en attendant la soupe. <…> Je* ***vais*** *te* ***raconter*** *l`histoire de Vidal le potier et de ses amours.*

*Un soir, au retour d`un bal dans un village des environs, Maurice annonça à sa mère qu`il s`était déclaré à Odette et que la fille acceptait de l`épouser* (Гамарра 1981: 331)

наблюдается смещение временных планов. Первый абзац принадлежит плану настоящего, т.е. высказыванию говорящего, описывающему ферму, на которой происходят основные события новеллы. На присутствие

говорящего указывают сказуемые в настоящем времени ((le présent): *les bêtes dorment* (животные спят); *les chiens et les chats cherchent le coin* (собаки и коты ищут укромный уголок); *c`est l`heure de causer* (пора побеседовать). Говорящий называет себя «я» и обращается к слушателю/читателю на «ты»: *Je vais te raconter l`histoire de Vidal le potier et de ses amours* (Я расскажу сейчас тебе историю гончара Видаля и его любви).

Однако во втором абзаце le passé simple, третье лицо (*Maurice*) свидетельствует о плане прошедшего, плане рассказа/повествования.: *Maurice annonça à sa mère qu`il s`était déclaré à Odette et que la fille acceptait de l`épouser* (Морис объявил матери, что признался Одетте, и что девушка согласилась выйти за него замуж).

Таким образом, мы видим, что смещение временных срезов, грамматических времен, вплетение в ткань рассказа/истории дискурса не является отклонением от норм традиционной грамматики, а свидетельствует о проявлении голоса говорящего, его желании обратиться к слушающему/читателю.

**Литература:**

1. Benveniste E. Problèmes de linguistique générale, 1. – Paris, 1966.
2. Klum A. Verbe et adverbe . – Stocholm, 1961.
3. Gamarra P. Les amours du potier. – M., 1981. – С. 323–341 (на франц. яз.).

*М.В. Заботина*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМАЯ РЕЧЬ И ПОЛИФОНИЧНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Традиционно в грамматике несобственно-прямая речь рассматривается в связи с проблематикой передачи чужой речи. Среди способов передачи чужой речи (le discours rapporté) выделяют:

прямая речь - le discours direct

косвенная речь - le discours indirect

несобственно-прямая речь - le discours indirect libre

Для Шарля Балли несобственно-прямая речь – это одно из употреблений косвенной речи. Но при этом она выходит за рамки языка и ее следует рассматривать как «фигуру мысли». Отсюда и так называемая «гибридность» анализируемой формы. Продолжая эту мысль, Д. Менгено пишет, что несобственно-прямая речь (далее НПР) долгое время представляла собой вызов традиционному грамматическому анализу, так как она представляет собой смешение двух актов речи, а также характеристик

прямой и косвенной речи (Цит. по: Fromilhague, Sancier 1991: 50). В грамматиках и стилистиках французского языка НПР именуется le discours indirect libre или le style indirect libre (напр., Dubois, Lagane 1993: 213; Grevisse, Goosse 1993: 122).

По мнению некоторых французских авторов, НПР является исключительно романным средством. Действительно, гораздо реже она встречается в публицистике и в устной речи. Так, во французской литературе эта форма речи начинает особенно активно использоваться в 19-ом веке Г. Флобером, Э. Золя, в 20-м веке Н. Саррот и др. (Fromilhague, Sancier 1991: 52). По нашему мнению, в литературе 21-го века этот прием получает дальнейшее развитие. Стилистически этот вид речи отличается экспрессивностью и богатством передаваемых интонаций, что дает основания исследователям рассматривать НПР как фигуру экспрессивного синтаксиса.

Среди специфических (речевых/текстовых) свойств несобственно-прямой речи, как правило, выделяют:

1. субъективность НПР, что позволяет автору одновременно передавать речь и оценку этой речи
2. «двуголосие» НПР, т.к. в ней особым образом сочетаются голоса автора и персонажа
3. отсутствие в НПР четких границ между речью произнесенной и непроизнесенной.

В результате создается двуплановость высказывания: передается «внутренняя речь» персонажа, его мысли, настроения (и в этом смысле «говорит» персонаж), но выступает за него автор; объективная оценка событий сочетается с преломлением их сквозь призму восприятия персонажа. В связи с этим в тексте не всегда легко определить точные границы НПР.

*Au 226 rue Marcadet, les cassettes audio-visuelles prolifèrent. Elles débordent des placards, s`empilent sur les guéridons, le meuble-téléphone, composent à même le plancher de sombres gratte-ciel d`une vertigineuse et menacée... C`est venu tout seul, de film en reportage, sans attitude concertée. D`emblée, monsieur Spitzweg s`est senti bien avec son magnétophone. Les petites lettres bleues qui défilent sur l`écran de contrôle, les hoquets tranquilles des ressorts quand on introduit la cassette. La télécommande, surtout.* ***Ah ! oui, ce petit geste du bras dominateur qui se tend vers l`appareil, de la main qui se penche avec une autorité condescendente : obéis-moi, ma chose, soumets-moi tes fonctions****. Monsieur Spitzweg a rarement senti tant de docilité. Il n`a pas de chien, pas de jardin, pas de voiture : ce qui lui obéit, c`est son magnétophone.*

*Et puis, il s`agit d`enregistrer. De prévoir. De garder. De conserver. Au début, monsieur Spitzweg s`est retrouvé des justifications. Toutes les bonnes émissions sont tardives. On diffuse les films intéressants parfois après minuit. Enregistrer, c`est la télévision intelligente. Avec le temps, ces prétextes n`ont pas tenu. Monsieur Spitzweg enregistre,* ***oui.*** *Mais il ne regarde pas souvent.* ***Alors, pourquoi garder ? Pour plus tard ? Pour très tard. Ou pour presque***

***toujours. Pour se bâtir une mémoire.*** *Monsieur Spitzweg ne veut pas effacer. Sans se l`avouer, il y verrait un risque. Comme on évite les chats noirs, ou de passer sous une échelle, Monsieur Spitzweg se refuse à gommer le temps cueilli, classé, domestiqué. C`est une part de sa vie, abstraite, inconsomée, mais virtuelle. Monsieur Spitzweg a moins peur de la mort au milieu des cassettes enregistrées (Delerm 1998: 45-46).*

Данная синтаксическая разновидность передачи чужой речи совмещает грамматические признаки прямой и косвенной речи: высказывание построено от лица автора, как косвенная речь; связь между чужой речью и словами автора бессоюзная, как в прямой речи, причем могут сохраняться особенности речи говорящего (персонажа).

Среди грамматических характеристик НПР отмечаются:

1. использование относительных времен (при условии развертывания текста в плане прошедшего), имперфекта в значении настоящего времени («отрывает» произнесенное от момента речи), использование формы на –rais, передающей отнесенность к будущему (зачастую именно этот внезапный переход на данную временную форму и указывает на наличие НПР) (Grevisse, Goosse 1993: 122-123).

*Il se souvient encore de l`avalanche qu`il avait déclenchée. Avec des gens comme lui, on en* ***serait*** *encore à l`enceinte de Philippe Auguste! Et Haussmann ? Est-ce qu`il* ***trouvait*** *vraiment beau tout ce qu`****avait fait*** *Haussmann ? Est-ce qu`il* ***pouvait*** *seulement imaginer le débat qui* ***avait eu*** *lieu à l`époque ? (Ph. Delerm).*

2. использование соответствующих местоимений (3-е лицо для обозначения говорящего) и притяжательных прилагательных

3. использование восклицательных, вопросительных, неполных предложений, обращений, междометий.

Данный «стиль» исключает подчинительную связь (que для декларативных предложений, si для вопросительных).

В вопросительных предложениях сохраняются вопросительные слова, порядок слов, оборот est-ce que.

*Dans le metro, à Saint-Lazare, au pied de l`escalier, direction Mairie d`Issy, il y a un aveugle. Les années passent, mais lui, on dirait qu`il est toujours là –* ***est-ce qu`il se couche seulement, est-ce qu`il abandonne parfois son point de guet, de veille ?*** *Autrefois il chantait, des chansons de Piaf le plus souvent – une belle voix : L`hymne à l`amour vous faisait frissonner de peur et de plaisir, répercuté sur les voûtes. (Ph. Delerm).*

Для восклицательных предложений сохраняются характеристики прямой речи: восклицания, слова-фразы (к ним относятся междометия), номинативные предложения. Для выражения побуждения используется que + subjonctif.

***Oh! Il y eut de jolis jours!*** *Un dimanche, à midi , à la Foire, à la ferraille et aux jambons de Chatou, ils s`éloignèrent de la foule, et piochèrent à deux dans un barquette de frites, en marchant près de la Seine. (Ph. Delerm).*

Таким образом, пункты № 1 и № 2 сближают НПР с косвенной речью, а пункт № 3 с прямой речью (Nikolskaïa, Goldenberg 1965: 349).

На наш взгляд, рассматриваемая «фигура мысли» достаточно неплохо изучена с позиций грамматики, но не так много внимания уделяется ее стилистическим возможностям. Художественный потенциал данной формы должен быть тщательно проанализирован в свете теории полифоничности художественного текста.

**Литература:**

1. Delerm Ph. Il avait plu tout le dimanche. – P., 1998.
2. Dubois J., Lagane R. La nouvelle grammaire française. – P., 1993.
3. Fromilhague C., Sancier A. Introduction à l`analyse stylistique. – P., 1991.
4. Grevisse M., Goosse A. Nouvelle grammaire française. - 1993.
5. Nikolskaïa E. K, Goldenberg T.Y. Grammaire française. – M.,1965.

*Е.О. Заляева*
*Казанский государственный финансово-экономический институт, Казань*

## СИНТЕЗ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ОДИНА В АНГЛИЙСКИХ НОМИНАЦИЯХ С ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРОЙ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ПЕРЕВОДОВ «СТАРШЕЙ ЭДДЫ» И «МЛАДШЕЙ ЭДДЫ» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Песни о богах и героях, условно объединяемые названиями «Старшая Эдда» и «Младшая Эдда», созданные в 1200-х годах н. э. на исландском языке являются наиболее важным источником сведений о дохристианской религии в Скандинавии. Название данному культурно-историческому памятнику было дано в XVII в. первым исследователем рукописи, епископом Бриньольвом Свейссоном, который перенес на нее наименование книги исландского поэта и историка XIII в. Снорри Стурлусона. Книга представляет собой учебник поэтического искусства, содержащий обзор языческой мифологии, обзор поэтической фразеологии с многочисленными иллюстрациями из старых исландских авторов и образцы стихотворных размеров, сочиненные Снорри Стурлусоном и составляющие вместе целую поэму.

В силу своих текстовых характеристик как уникальный культурный и художественный памятник, создававшийся в течение длительного вре-

мени, тексты «Старшей Эдды» и «Младшей Эдды» издавна привлекают внимание ученых. В работах Т.В. Топоровой изучены особенности имен собственных как средств идентификации мифологических персонажей на примере наименований древнеисландского бога Браги и древнегреческого бога Гермеса (Топорова 2005: 45-51). На материале номинаций флоры и фауны определены принципы описания эпического слова в древнеисландском поэтическом памятнике, отражающем мифопоэтическую модель мира, – «Старшей Эдде» (рукопись конца XIII - начала XIV в.). Исследования О.А. Смирницкой имеют целью выявление символики и мотивировки цветообозначений в эддических песнях (Смирницкая 2001: 215-233), а также особенностей переводов «Эдды» на русский язык. В. Ханзен стал первым ученым, осуществившим попытку установить местоположение описанных в «Эдде» событий: на основе тщательного сравнения древних текстов он предложил модель карты мифологических событий (Ханзен 2009). Все опубликованные исследования «Старшей Эдды» как исследования *языка и смысла* «Эдды» нацелены на выявление уникальной картины мира, реализованной в «объективном» («структурно-языковом») воплощении.

Исследования верховного бога древних скандинавов немногочисленны. В работах В.И. Щербакова детально изучены миграции асов, подробно описаны путь следования Одина, взаимоотношения асов и ванов, их совместный вклад в формирование современных скандинавских народов (Щербаков 2009). Из лингвистических работ известно только исследование А. Лассен, которая занималась моделированием текстовых образов Одина на материале «Саг об Инглингах» и «Младшей Эдды» (Lassen 2006: 280-284).

**Актуальность** синтеза английского варианта модели семантического портрета (далее СП) Одина детерминирована важностью выявления особенностей восприятия данного референта представителями англоязычной культуры. Дополнительную **актуальность** представленному исследованию сообщает значимость выявления методологических основ моделирования *семантического портрета* в параллельных текстах поэтического дискурса, поскольку исследование такого рода заполняет естественную теоретическую лакуну, сформировавшуюся из-за отсутствия комплексных междисциплинарных работ, посвященных этому феномену.

Впервые семантический портрет как объект исследования был представлен в диссертации С.В. Первухиной на материале перевода библии New International Version. Вслед за С.В. Первухиной, под **семантическим портретом** персонажа текста понимаем структуру единиц метаязыка – сем или семантических признаков, входящих в разноуровневые номинации персонажа в данном тексте и упорядоченных по тематическому признаку (Первухина 2003: 159).

Метаязык, используемый для представления значений различных языковых единиц, определяется в работе как язык, средствами которого описываются и исследуются свойства некоторого другого языка. Метаязык

состоит из отдельных знаков и правил их комбинирования, т.е. из лексики и синтаксиса.

В качестве источников исследования были избраны английские переводы “Старшей Эдды” К. Ларрингтон (Larrington 1996: 323) и перевод “Младшей Эдды” И.А. Блэквелла (Blackwell 2007: 433), а также ряд иллюстративных источников по исследованию рунической письменности древних скандинавов, скальдической поэзии и ее стилистических особенностей.

Номинации Одина в «Эдде» представлены различными в структурно-языковом отношении единицами: однословные единицами, представленными как именами собственными (**Хрофт/Hropt**, **Гримнир/Grimnir**, **Глапсвинн/Glapsvinn** и др.), так и именами нарицательными (**воин/warrior**, **гость/guest**, **пришелец/wanderer** и др.); словосочетаниями (**Отец павших/Father of the Slain**, **Отец дружин/Father of Hosts**, **отец колдовства/father of magic** и др.); предложениями (*Назавтра собрались и двинулись хриммурсы к палатам* **Высокого** *спросить у* **Высокого***.../The next day the frost-giants went to ask for the* **High One***’s advice, in the* **High One***’s hall* и др.); сверхфразовыми единствами (*Руны найдешь и постигнешь знаки, сильнейшие знаки, крепчайшие знаки,* **Хрофт** *их окрасил, а создали боги, и* **Один** *их вырезал/The runes you must find and the meaningful letter, a very great letter, a very powerful letter, which the* **mighty sage** *stained and the powerful gods made and the* **runemaster of the gods** *carved out* и др.).

Номинации с грамматической структурой предложения выполняют особую роль в моделировании СП Одина. Номинируя ситуацию, они эксплицируют широкий спектр характеристик, важных для идентификации скандинавского бога в широком лингвистическом контексте. Например, предложение, как правило, показывает социальные связи референта с объектами его окружающими, демонстрируют функциональные характеристики. Например, в номинации *[Odin said]: “***Hnikar** *they called me, when young Volsung / gladdened the raven when there was fighting”* (букв. *«Они называли меня* **Хникаром**, *когда молодой Вольсунг радовал ворона, когда была битва*) (Larrington 1996: 155) рассматриваем в структуре значения 2 семные структуры, выявляемые на основе компонентного анализа (далее КА): 1) Odin-Hnikar + generated + emotions (positive) + of an object (bird); 2) Odin-Hnikar + killed + a person (Volsung) + young.

Лексема **Thund** в номинации *“<...> So* **Thund** *carved before the history of nations <...>” (букв. «Так вырезал* **Тунд** *до рождения людей<...>»* (Larrington 1996: 35) реализует представление об Одине как создателе рода человеческого. Семный состав: Odin-Thund + made (by carving) + human beings.

Номинации с грамматической структурой предложения представлены 26 единицами. Среди них выделяем повествовательные (23) и вопросительные (3) предложения. Частотность всех номинаций с грамматической структурой предложения в текстах “Эдды” равна 1.

Важно отметить, что при анализе компонентов значения, реализуемых в предложении, одновременно могут рассматриваться более одной объектной и субъектно-предикативной связи. Например, номинация *"Vali, another god, is the son of Odin and Rind"* (букв. *«Вали, другой бог, - сын Одина и Ринд»*) рассматривалась дважды: первоначально для включения в спектр исследования сем: Odin +had + relationship (relative + male child), и второй раз – для включения в спектр исследования сем: Odin + had + relationship (sexual) + with a person (woman). Общее количество выявленных семных структур составило 34.

Алгоритм КА включал 3 ступени: 1) составление списка единиц перевода; 2) наведение сем каждой языковой единицы; 3) КА денотативного макрокомпонента значения. Процедуры 1), 2) в некоторых случаях носили рекуррентный характер.

Продемонстрируем логику исследования на примере ряда номинаций. В тексте "Старшей Эдды" фиксируем номинацию: *[The Seeress]: "***Father of the Slain***, you wished that I should declare / the ancient histories of men and gods, those which I / remember from the first?"* (букв. *«***Отец убиенных***, ты хотел, чтобы я поведала древние истории людей и богов, тех, кого я помню с самого начала?»*) (Larrington 1996: 4). В соответствии с алгоритмом исследования посредством КА эксплицируем 2 семные модели в составе денотативного макрокомпонента значения: 1) Odin + had + a wish + to listen to + histories (ancient) + of people/beings; 2) Odin + had + contact + with a being (dead).

Рассмотрим номинацию *"<…> Eager for slaughter on the island ran* **Odin***'s hounds"* (букв. *«Жаждущие трупов, по острову рыщут собаки* **Одина***»)* (Larrington 1996: 116). Семный состав, выявленный при помощи КА, можно представить следующим образом: Odin + has + objects + hounds-killers (living on the island).

В составе номинаций с грамматической структурой предложения зафиксирован ряд однословных номинаций: **All-father, General, man, guest, sage** и номинаций словосочетанием: **Father of the Slain, Fther of Hosts, Father of men, Father of magic, High One, Mighty One, the wisest of beings**.

Номинации Одина с грамматической структурой предложения содержат дополнительные семы и семные конкретизаторы, характеризующие референта и эксплицируемые при КА всего предложения. Например, КА лексемы All-Father дает только 3 семы: a being + made (first) + everyone/everything. С помощью КА номинации "**All-father** took Night, and Day, and gave them two horses and two cars, and set them up in the heavens that they might drive successively one after the other, each in twelve hours time, round the world" фиксируем дополнительные семы: 1) Odin + *had + power + over phenomenon* (*times of a day)*; 2) Odin + *gave + two horses + two cars + to phenomenon* (*times of a day* ). В дополнении к семному составу номинации **Father of the Slain:** a being + took care of + people (killed in a violent way) посредством КА номинации [The Seeress]: "**Father of the Slain**, you wished

that I should declare / the ancient histories of men and gods, those which I / remember from the first?" объективируем 2 семных состава: 1) Odin + *had* + *contact* + *with a being* (*dead)*; 2) Odin + *had* + *a wish* + *to listen to* + *histories* + *of people/beings*.

Для большинства исследуемых номинаций Одина (14 единиц) семы: Odin и had являются интегральными, общими для значениявсей исследуемой группы номинаций. Сема *Odin* является архисемой во всех номинациях.

Таким образом, посредством логико-лингвистического метода и КА номинаций с грамматической структурой предложения выявлены дополнительные семы в составе метаязыка описания референта. Общий семный инвентарь составил 56 элементов.

Классификация семного инвентаря номинаций Одина с грамматической структурой предложения вербализует параметры референта через другие лица и «не-лица» (экстраобъектная детерминированность), а также его внешние и внутренние параметры (интраобъектная детерминированность).

Экстраобъектная детерминированность, мотивируемая «не-лицом», реализована в 21 номинации. Например, *[Vafthrudnir said]: "All the Einheriar fight in* **Odin***'s courts / every day*: Odin + had + a place of living (not covered by a roof + surrounded by buildings); *"<…>* **Odin** *best of the AEsir <…>"*: Odin + had + superiority + among beings и др.

В качестве иллюстрации экстраобъектной детерминированности, мотивируемой лицом (11 единиц), рассмотрим следующие номинации: *"***Odin** *sends Valkyrjor to every field of battle, to make choice of those who are to be slain, and to sway the victory"*: Odin + had + power + over people (women); *[Dag said]: "<…>* **Odin** *alone caused all the misfortune, / for he cast hostile runes between the kinsmen"*: Odin + had + the ability + to cause the misfortune + to people + using magic symbols и др.

Интраобъектная детерминированность реализуется через внутренние (2) характеристики Одина. Например, *[Vafthrudnir said to Odin]: "****Wise*** *you are, guest, come to the giant's bench, / and we will speak together in the seat"*: Odin + had + wisdom; *[Vafthrudnir said]: "****The wolf will swallow*** *the Father of Men (Odin), / Vidar will avenge this"*: Odin + is considered + to be mortal.

КА всех номинаций с грамматической структурой предложения выявил соотнесенность с тремя периодами жизни Одина, что позволяет рассматривать параметры референта с позиции трех уровней прошлого: I уровень – от рождения Одина до начала его правления; II уровень – от начала правления Одина до его смерти; III уровень – после смерти Одина.

Рассмотрим все три уровня на примере ряда номинаций: I уровень реализован лишь в одной номинации *"<…> So* **Thund** *carved before the history of nations <…>"*: Odin-Thund + made + by carving + human beings (Один-Тунд + создал + путем вырезания + людей).

II уровень представлен в ряде номинаций: *"Odin sends Valkyrjor to every field of battle, to make choice of those who are to be slain, and to sway the*

*victory"*: Odin + is in charge + of people (women) (Один + имеет + в подчинении + лиц (женщин); *"The next day the frost giants went / to ask for the High One's advice, / in the High One's hall <…>"*: Odin + has + wisdom + to give advice + to beings (Один + имеет + мудрость + давать советы + существам и др.

III уровень иллюстрирован в номинации *"The AEsir meet on Idavoll / and they converse about the mighty Earth-gildler, / and they* ***remember*** *there the great events / and the ancient runes of the Mighty One"*: Odin + is remembered [1]+ by beings (Одина + помнят + существа).

По результатам исследования можно заключить, что Один обладает социальными характеристиками: 20 номинаций (58,82%): семы *power, is in charge of, relationship и т.д.*и функциональными параметрами: семы *ability, emotions, actions и т.д.* содержатся в 14 номинациях (41,18%).

Как видим, три этапа жизни Одина вербализуют преимущественно социальные связи референта с объектами его окружающими на основе экстраобъектной детерминированности, мотивируемой «не-лицом».

**Литература**:


1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
2. Первухина С.В. Семантический портрет Иисуса Христа в переводе Библии New International Version [Текст] / С.В. Первухина: дис. … канд. филол. наук. – Волгоград, 2003. – 159 с.
3. По следам непознанного – необъяснимые явления, загадки истории: Ханзен В. <http://www.7chudesmira.ru/> , (дата доступа – август-сентябрь 2009).
4. Смирницкая О.А. Цветообозначения в «Эдде» в освещении исторической поэтики: rauðr и fölr [Текст] / О.А. Смирницкая // Скандинавские языки. Диахрония и синхрония. – Вып. 5. – М., 2001. – С. 215–233.
5. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи [Текст] / И.А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1985. – 170 с.
6. Топорова Т.В. К вопросу об именах собственных как средстве идентификации мифологических персонажей [Текст] / Т.В.Топорова // Вопросы ономастики. – 2005. – № 2. – С. 45-51.
7. Феномен параллельных миров: Щербаков Владимир Иванович <http://www.big-library.info/?act=read&book=5256&page =1>, дата доступа – август-сентябрь 2009.
8. Cambridge Advanced Learner's Dictionary <http://dictionary.cambridge.org/>, дата доступа – август-сентябрь 2009.
9. The Cambridge Encyclopedia Of The World's Ancient Languages / ed. by R.D. Woodard – N.Y.: Cambridge University Press, 2004. – XX, 1162 p.


[1] Подчеркиванием выделены потенциальные семы.

10. Oxford Language Dictionaries Online <http://www.oxfordlanguagedictionaries.com/Public/PublicHome.html?url=%2Fapp%3Fservice%3Dexternal%26page%3DHome&failReason>
11. Larrington C., trans. The Poetic Edda [Текст] / C. Larrington. – Oxford university press, Inc, New York, 1996. – 323 p.
12. Lassen A. Textual Figures of Óðinn [Текст] // Anders Andrén, Kristina Jennbert and Catharina Raudvere (Eds.). Old Norse Religion in Long-Term Perspectives. – Lund: Nordic Academic Press, 2006. – P. 280–284.
16. Blackwell I.A.,Thorpe B., trans. The Elder Eddas and The Younger Eddas [Текст] / B. Thorpe, I.A. Blackwell. – Lulu Press, Inc. USA, 2007. – 433 p.

*Г.Р.Искандарова*
*Уфимский юридический институт МВД России, Уфа*

## ИНТЕРПРЕТАЦИОННО-ОЦЕНОЧНАЯ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ МИРА СРЕДСТВАМИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Когнитивная лингвистика исходит из того, что познание (концептуализация) мира осуществляется на трех уровнях: эмпирическое познание, понятийное обобщение, интерпретационно-оценочное осмысление (Магировская 2009: 11-12). Рассмотрим реализацию уровня интерпретационно-оценочного осмысления средствами словообразования. Интерпретативно-оценочное осмысление вторично. Оно опирается на результаты предшествующих уровней познания. Данный уровень познания предполагает оценочность (положительную, нейтральную, отрицательную) как частную функцию интерпретации. Оценочность, в свою очередь, связана с познанием объективной действительности, она вторична, поскольку субъективна, индивидуальна, облачена в конкретную языковую форму (например, оценочные полуаффиксы в немецком словообразовании).

По мнению Е.М. Вольф, «важнейшей особенностью оценки является то, что в ней всегда присутствует субъективный фактор, взаимодействующий с объективным» (Вольф 1985: 22). Этой же точки зрения придерживается и А.С. Самигуллина: «… объективная оценка скорее формируется на доязыковой стадии, она первична и не имеет каких бы то ни было эксплицитно выраженных языковых маркеров, в то время как субъективная оценка (эмоциональная, экспрессивная оценка) «облачена» в конкретную языковую форму (наличие маркеров эмоциональной оценки в языке), что и придает ей большую «наглядность» и определенность» (Самигуллина 2003: 50).

В противоположность рациональной оценке, лежащей в основе номинации многих явлений, эмоциональная оценка всегда сопровождается эмоциональными переживаниями. Выражению чувств служат самые разные словообразовательные конструкции, в том числе и гибридные суффиксальные.

Модель «немецкая основа + иноязычный суффикс» следует рассматривать как аномалию, как своеобразное нарушение внутренней валентности словообразовательных моделей. Подобного рода гибридные образования получают эмоциональную оценочность. Нарушение норм внутренней валентности модели ведет к возникновению дуги стилистического напряжения (Мурясов 1992: 75). За счет нарушения морфолого-семантической и стилистической валентности создается комический эффект при присоединении заимствованных суффиксов к немецким производящим основам. При этом стилистическая нагрузка гибридных образований не зависит от характера производящей основы (производящие основы остаются в основном стилистически нейтральными). Приведем некоторые примеры гибридных дериватов, многие из них имеют помету «разговорно-шуточные» или «фамильярно-шуточные»:

*Fütterage* «жратва» (*Futter*), *Lausoleum* «воен.жаргон: санпропускник» (*Laus*), *Luftikus* «ветрогон, ветреник, шалопай» (*Luft*), *Dichteritis* «болезненная страсть к сочинительству, графомания» (*Dichter*), *Lumpazius* «бродяга» (*Lump*), *Bubbelatius* «болтливость; болтун» (*bubbeln*), *Buckelanes, Buckelines, Buckolini, Buckelinski* «горбун» (*Buckel*), *Schenkeritis* «помешанность на подарках» (*Schenker*), *Millionarium* «отель-люкс» (*Million*), *Bierologe* «любитель пива» (*Bier*), *Kneipier* «хозяин сомнительного заведения» (*Kneipe*), *Fressarium* «студенческая столовая» (*fressen*), *Schlappier* «хиляк» (*schlapp*), *Pfiffikus* «ловкач» (*pfiffig*) и др.

Поле стилистического напряжения может также возникать в немецком языке при нарушении внутренней валентности в модели «иноязычная основа + немецкий суффикс». Так, исконные суффиксы *-er* и *-ler* присоединяются к субстантивным иноязычным основам, обозначающим имена собственные (названия государств, стран, местностей, городов, личные имена), и создают стилистически нейтральные производные, например, *Ugander, Hongkonger, Galiläer* и т.д. Соединяясь с иноязычной глагольной производящей основой, суффиксы *-er* и *-ler* переключают гибридные производные в другую стилистическую зону сопряженности, например, *Scribler* «презр. писака, бумагомаратель, пачкун» (Мурясов 1992: 77).

Анализ показал, что гибридные суффиксальные конструкции призваны выполнять функцию объективной и субъективной оценки явлений действительности, которая заложена в их стилистических потенциях. Гибридные образования способствуют тем самым реализации уровня интерпретационно-оценочного осмысления мира.

**Литература:**

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценок. – М.: Наука, 1985. 256 с.
2. Магировская О. В. Репрезентация субъекта познания в языке: Автореферат дисс…доктора филол. наук. – Тамбов, 2009. 39 с.
3. Мурясов Р. З. Морфология производного слова (на материале производных существительных немецкого языка). – Уфа: БашГУ, 1992. 191 с.
4. Самигуллина А. С. Уменьшительность: лингвокогнитивный подход: Дисс. … канд. филол. наук. – Уфа, 2003. 219 с.

*Ю.В. Кобенко*
*Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск*

# НЕУСТОЙЧИВЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ КОМПОЗИТЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ОСОБЫЙ СЛУЧАЙ ТМЕЗИСА

В отечественной германистике и методике преподавания немецкого языка широко распространён термин «отделяемые приставки», возникновение которого можно считать спонтанным и немотивированным. Под «отделяемыми приставками» понимаются случаи разделения элементов глагольного композита, совпадающие с границами рамочной конструкции, к примеру:

*Was maßt sich die Kanzlerin* ***an****?*

(Что позволяет себе канцлер?)

*Hoffentlich nimmst du es mir nicht* ***übel****…*

(Хочется верить, что ты на меня не обидишься…)

Однако представляется не совсем верным назвать отделяемый инициальный компонент глагольного композита приставкой.

Во-первых, приставкой считается часть основы слова, значение которой неотделимо от значения корня, например, невозможно отделить приставку *–при* от корня *–род–* в слове «*природа*» или приставку *–про* от корня *–дав–* в слове «*продавец*». Точно так же не удастся отделить от корня и немецкие приставки *–be* и *–ver* в словах «*Beginn*» и «*Verlass*». Дублирующее обозначение «префикс» для отделяемых элементов немецких глагольных композитов никоим образом не оправдывает употребление вышеупомянутого термина, а лишь несёт в себе дополнительную лингвистическую нагрузку.

Во-вторых, при более тщательном наблюдении можно увидеть, что по форме отделяемые элементы похожи на самостоятельные слова, которые в результате определённых преобразований в системе языка (имманентных либо ортологических) семасиологически (т.е. в виде словарных единиц) находятся в «контуре» глагола, т.е. фактически пишутся с ним слитно, ср.: ***an****machen,* ***zwischen****lagern,* ***krumm****legen* и т.п.

Это означает, что исторически эти компоненты «сраслись» с глагольной основой, потому что, положим, образовали новое коммуникативно удобное (эффективное) средство. В сущности же они отделяются только потому, что у них есть своё самостоятельное значение, которое уже не имеют приставки, ср.:

*Ich gehe mittlerweile* ***vor.***

(Я пока пойду / обгоню вас.)

*Er will ganz hoch* ***hinaus.***

(Он метит на высокий пост.)

Тем самым, отделяемость глагольных элементов напрямую связана с самостоятельностью значения последних. Именно поэтому называть все

неотделяемые компоненты сложных глаголов «приставками» неверно. Пары устойчивых и неустойчивых глагольных композитов, к примеру, ***über****laufen* и *über****laufen***, отличаются именно тем, что в переходном глаголе элемент «*über*» потерял самостоятельное значение и неотделим от значения основы, а в другом случае отделяемый компонент употребляется в значении «*herüber / hinüber, hierher / dorthin*» ср.:

(a) *Ein Schauer* ***über****lief sie.*

(Её обуял ужас.)

(b) *Die Soldaten liefen scharenweise zu Rebellen* ***über.***

(Солдаты толпами перебегали к повстанцам.)

Переходность в этом случае является (стилистическим) механизмом языка для детализации значения посредством содержательной компрессии, т.е. когда значение не распределяется по всей конструкции, а выкладывается сразу (в простом немецком повествовательном предложении на втором месте), а также с целью различия переносного (a) и прямого (b) видов значения.

Взамен вышеназванному термину, недостатки которого были достаточно эксплицированы, мы предлагаем «устойчивые компоненты глагольных композитов / сложных глаголов» для всех случаев неотделяемости и наоборот – «неустойчивые…» для противоположных случаев.

Обратимся теперь к самому механизму отделяемости в немецком языке. Логично предположить, что случаи разрыва сложных единиц (тмезис) связаны с упомянутой рамочной конструкцией как выражением актантного членения предложения. Отделяемый глагольный компонент, отнесённый на финальное место и несущий на себе главное ударение (Schwerpunktsilbe), по locus совпадает с ремой. Такая линейная развёрстка высказывания определённым образом закрепляет рема-тематические отношения в предложении в языках номинационного типа. Тмезис, который незаслуженно считают стилистической фигурой вроде анаколуфа – одна из возможностей такого распределения актант, ср.:

***Wo*** *gehst du* ***hin****?* ***Steht*** *die Bundeswehr in Afghanistan nur* ***Schmiere****?*

*Ein Teil der Identität* ***geht*** *dabei* ***verloren****. Da* ***schaukelt sich*** *was* ***hoch****.*

Таким образом, неустойчивость глагольных композитов имеет помимо грамматической (синтаксической) также семантическую и стилистическую природу и, следовательно, связана с тмезисом как механизмом компенсирующего распределения информационных блоков в предложении.

**Литература:**

1. Кобенко Ю.В. Feste und unfeste Verbzusammensetzungen in der deutschen Gegenwartssprache: уч.-метод. пос. – Томск, 2008. – 50 с.
2. Duden. Die Grammatik. – 8. überarbr. Aufl. – Mannheim, 2006. – 1344 S.
3. Wahrig. Grammatik der deutschen Sprache: Sprachsystem und Sprachgebrauch. – Gütersloh/München, 2005. – 702 S.

*Е.А. Кулакова*
*Новгородский университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

# ЭВОЛЮЦИЯ ПОРЯДКА СЛОВ В ПРОСТОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Среди романистов очень распространено мнение о том, что порядок слов в старофранцузском языке является свободным. Оно основано на сравнении старофранцузского и современного языка, для которого характерен строго фиксированный порядок слов (S-V-C). Однако не следует думать, что в старофранцузском языке не было никаких синтаксических закономерностей построения предложения.

Л.Фуле выделяет 6 возможных вариантов порядка слов в простом предложении (Foulet 1923):

1. S-V-C
2. S-C-V
3. C-S-V
4. V-S-C
5. V-C-S
6. C-V-S

За весь период старофранцузского языка наблюдается постепенное исчезновение дистантного расположения S и V (интеркаляция других членов предложения, выраженных не местоимением).

Фиксирование определенного места за S, V и C в старофранцузском языке происходит неравномерно в соответствии с исчезновением в системе имени двухпадежной системы склонения; фонетическим распадом системы глагольных флексий и связанным с этим ростом роли местоимений как показателя лица; появлением оборота est-ce que, распространившим прямой порядок слов на вопросительное предложение. Наиболее рано устанавливается постпозиция C по отношению к V. Затем постпозиция S относительно V постепенно уступает место препозиции. Порядок слов V-S исчезает под влиянием грамматической характеристики сказуемого, выраженного непереходным глаголом, и того факта, что постпозиция по отношению к глаголу являлась естественной для C.

В вариативности синтаксических структур многие лингвисты видели проявление стилистической функции порядка слов в старофранцузском языке. Л.М.Скрелина ставит это положение под сомнение в связи с тем, что в тот период еще не сформировался порядок-клише (инвариант предложения), которому противопоставлялись бы другие модели построения предложения. Кроме этого, старофранцузский язык обладал как любой другой звуковой язык интонацией. Его изучение по письменным текстам не дает возможности определить, какое слово в предложении было выделено: первое или последнее. Возможно, что в старофранцузском языке при

окситональном ударении последняя позиция также использовалась для выделения, как и в современном языке (Скрелина 1970: 202).

Недостаточность стилистического критерия побудила ученых дать еще, по крайней мере, два объяснения этого явления:

1. Выбор порядка слов определяется грамматическими причинами.
2. Место S определяется семантикой глагола, его переходностью/непереходностью.

Среднефранцузский язык характеризуется дальнейшим распространением прямого порядка слов. Постепенно он становится инвариантом простого повествовательного предложения. Это факт учитывается в теории «естественного», правильного порядка слов во французском языке, выдвинутой грамматистами XVI века. Л. Мегре, Ш. Гарнье, П. де ля Раме подчеркивали, что их родной язык требует, чтобы субстанция предшествовала акциденции, а порождающее – порождаемому. Эта теория тесно связана с реальным речевым узусом эпохи и отражает общую тенденцию в эволюции грамматического строя французского языка от синтетизма к аналитизму.

В XVII веке прямой порядок слов становится нормой.

Сокращение возможностей выделения, выражения актуального членения предложения путем изменения порядка слов, как это было возможно в старофранцузском языке, стимулировало появление и распространение других синтаксических средств (ограничительный оборот ne… que, антиципация и реприза, называемые “скрытой» инверсией, прообразом которой был старофранцузский порядок слов C-S-V, выделительные конструкции c’est ... qui, c’est ... que).

Новые синтаксические средства выделения, чрезвычайно распространенные в современном французском языке, способствовали укреплению аналитической тенденции в синтаксисе и сохраняли прямой порядок слов даже в тех случаях, когда инверсия была функционально обоснована. Все это в окончательном итоге привело к тому, что современный французский язык характеризуется фиксированным прогрессивным порядком слов.

**Литература:**

1. Foulet L. Petite syntaxe de la langue française.- P.,1923.
2. Скрелина Л.М. О фиксации порядка слов во французском языке // Проблемы диахронии и синхронии в изучении романских языков.- Минск,1970. Ч.1. С.187-205.

*О. В. Лукин*
*Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского, Ярославль*

# ЧАСТИ РЕЧИ: ГРАММАТИКА И ТИПОЛОГИЯ

Известно, что в течение более двух тысяч лет грамматическое знание было систематизировано и представлено в системе частей речи, при этом с различными целями и в конкурирующих исследовательских программах. С этим материалом работали латинская школьная грамматика, ориентированные на нее грамматики отдельных языков, спекулятивная грамматика, общая грамматика, и, наконец, различные вариации сравнительно-исторической грамматики. Различия между универсальным и конкретно-языковым рассмотрением языка, между наукой и искусством, между дескриптивной и исторической ориентацией основывались не на системе частей речи: эта система была для всех общей (ср. (Schlieben-Lange, Ivo 1988: 9)).

Вопросы теории частей речи находились в центре внимания сначала философов и филологов, а затем и лингвистов, представлявших разные направления и школы. В зависимости от того, какие вопросы стремился решить в своей работе исследователь, так и ставился и с большей или меньшей долей успеха решался вопрос о частях речи. Неудивительно поэтому, что “части речи” в одних и “части речи” в других публикациях – нередко совершенно различные явления, несмотря на то, что сам состав частей речи одних авторов повторял номенклатуру других (вслед за учебником Дионисия Фракийца «Τέχνη γραμματική»). Нельзя не отметить, что “Грамматика” Дионисия оценивается не как грамматика отдельного языка в узком смысле этого слова, а как инвентарь общих грамматических терминов – Τέχνη (ср. (Cherubim 1976: 126)). По сути, она была и тем, и другим одновременно, ведь для александрийцев не существовало отдельных языков, а был один **язык** и бормотанье варваров. Впоследствии, у римских грамматистов, для которых было уже два языка (греческий как эталон и латынь), эти вещи разделились.

Получилось так, что к настоящему времени теория частей речи в известном смысле не относится ни к одной определенной отрасли языкознания и в то же время относится сразу ко многим. Тем не менее, части речи традиционно рассматриваются именно в рамках грамматического, прежде всего, морфологического описания языков.

Теория частей речи с ее более чем двухтысячелетней историей являет собой не только один из ярчайших примеров научной эклектики, но и пример того состояния познавательного процесса, когда общенаучные подходы к языку вообще трактовались как методические принципы на относительно узком пространстве лингвистических исследований. Категории Аристотеля, выведенные из особенностей строения его родного древнегре-

ческого языка, оказались не столько образцом, сколько принципом описания других языков, особенно близкородственных и типологически близких древнегреческому. Такое положение вещей остается и сейчас научным фактом, не претерпевшим существенных изменений на протяжении столь длительного времени (ср. (Лукин 1999: 136)).

При этом едва ли возможно совершенно определенно сказать, когда же окончательно сложилась теория частей речи. Разумеется, это произошло не во времена Платона или Аристотеля: тогда лишь были заложены философские и логические основы, приведшие к ней (хотя о частях речи говорили и тогда). Не произошло этого и при стоиках: они придали платоновским и аристотелевским идеям иной поворот, хотя в чем-то и расширили теорию частей речи, добавив в ее номенклатуру ее членов несколько новых. Скорее всего, это случилось во времена Александрийской грамматики: александрийские филологи подошли к частям речи с иных позиций, нежели Платон и Аристотель или стоики, но именно они выделили и описали части речи, которые можно найти сейчас едва ли не в каждой грамматике.

Нельзя, конечно, сказать, что последующими поколениями ученых не было сделано весомого вклада в теорию частей речи. Вклад был сделан, но любой вклад неизменно приводил к нарастанию снежного кома все той же эклектики. По большому счету, эклектика так или иначе была уже в античные времена, но наслоение взглядов стоиков и александрийцев на идеи Платона и Аристотеля привнесло в нее действительно много нового, отличного от ее истинных первоистоков.

Уже аристотелевские термины «*онома»* и «*рема»* имели иное значение, чем у Платона. Постепенная подмена стоиками и александрийцами в этих терминах логического грамматическим, а, значит, и содержательного формальным – это новый важный шаг в истории частеречной теории, который и привел к той условности, которая известна нам как восьмичленная парадигма частей речи Дионисия Фракийца.

*Онома-рем*ная ориентированность многочисленных систем частей речи в различных языках может объяснить ряд “белых пятен” этой теории, к которым относится, в частности, и гетерогенность критериев классификации. Если прислушаться к логике греческих мыслителей от Аристотеля и Платона до Дионисия Фракийца и Апполония Дискола, то не понадобится ни критиковать “традиционную” грамматику за “смешение критериев классификации”, ни изобретать собственные комбинации и последовательности критериев классификации частей речи, многие из которых стали не просто азбучными истинами: они усвоены едва ли не на уровне подсознания.

После александрийцев интерпретация всех частеречных построений фактически шла по кругу (в лучшем случае – по спирали с минимальным подъемом), с добавлением отдельных частных акцентов, продиктованных потребностями науки того или иного времени, и, разумеется, языков, на основе которых велись исследования. Все эти дополнительные наслоения,

получившие, в конце концов, право на существование, и привели к той непревзойденной эклектике традиционной частеречной теории, которую мы сейчас вынуждены принять как данность.

Самой остроумной среди античных схем О. Есперсен считал систему М. Т. Варрона, остроумие которого, впрочем, заключалось лишь в последовательном проведении единственного морфологического принципа классификации – наличие/ отсутствие падежей/ времен (глаголы имеют времена, имена имеют падежи, причастия имеют и то и другое, частицы не имеют ни того, ни другого). При этом сам О. Есперсен замечает, что эта система „... слишком явно приспособлена лишь к латинскому (и греческому) языку, но совершенно неприемлема ни для современных языков, которые развились из языковой структуры, сходной с латинской (например, для английского), ни для языков совершенно иного типа (например, эскимосского)“ (Есперсен 1958: 62). Здесь хочется обратить особое внимание на попытку ученого сравнить пригодность системы М. Т. Варрона для латинского языка с возможностью ее использования в языках иного типа (хотя многими исследователями отмечается, что сам принцип классификации был выбран настолько произвольно и механистично, что им едва ли можно пользоваться даже для описания латинского языка).

В этом смысле именно классическая александрийская система дает гораздо больше для постижения закономерностей системы описываемого ею языка. Однако, как справедливо отмечал Г. Глинц, несмотря на достойную восхищения проницательность, с которой античные мыслители постигли формы выражения своего родного языка, их последователи переняли лишь термины и схему, вместо того чтобы научиться у греческих мыслителей мастерству постановки вопросов и методам исследования своего родного языка. Европейские исследователи не переняли у греческих мудрецов плодотворных методов, с помощью которых они смогли бы найти в каждом из исследуемых новых языков Европы те категории, которые были бы действительно присущи только им (Glinz 1957: 29-30).

Одним из важнейших качественных сдвигов в частеречной теории Средневековья состоял в том, что из греческой александрийской грамматики с ее технологическим статусом и дескриптивным характером грамматика стала постепенно превращаться в школьную прескриптивную дисциплину (см. (Лукин 2001: 142)).

Для всей теории частей речи важнейшим, хотя и не всегда общепринятым положением, как это ни парадоксально, является тот факт, что части речи есть, более того, их не может не быть во всех языках мира: „Языков без частей речи не бывает. То, что мы называем по традиции «части речи» и что по существу обозначает «классы слов» с одинаковыми или, по меньшей мере, сходными грамматическими свойствами, действительно является атрибутом грамматической системы любого языка“ (Солнцев 1995: 218-219). Части речи (классы слов) – это обязательная принадлежность грамматиче-

ского строя (и поэтому, естественно, грамматического описания) любого языка, т. к. многие слова изменяются, все слова сочетаются с другими словами в потоке речи, и в зависимости от этих свойств их выделяют из речи и делят на классы.

Теория частей речи для грамматики – это во многом и почти всегда основа ее основ. Большинство грамматик, особенно их разделы „Морфология“, построены не иначе как описание частей речи по морфологическим (чаще всего словоизменительным признакам). В разделе „Синтаксис“ части речи представлены в плане описания строения словосочетания (например, *прилагательное* + *существительное*) и предложения (например, *союзы* в сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях) и т. п.

Категории частей речи являются обязательной характеристикой строя любого языка, при этом типологические особенности языков со значительными признаками анализа и изоляции (в отличие от флексии и агглютинации) были и продолжают оставаться предметом спора в теории частей. Поэтому здесь хотелось бы привести мнение А. А. Драгунова, известного исследователя китайского языка – языка с ведущими элементами изоляции и анализа: „Вне этих категорий нельзя понять структурных особенностей китайской речи и было бы невозможно излагать грамматику китайского языка“ (Драгунов 1952: 9).

Типологическая релевантность частеречной проблематики обусловлена многими фактами, прежде всего, необходимостью охвата ею классов однородных в грамматическом отношении слов, которыми по сути дела и являются части речи. Следовательно, части речи не могут не быть единицами типологического сопоставления языков, ср.: „Единица типологического сопоставления должна охватывать не отдельные, единичные слова, а целый класс однородных в грамматическом отношении слов“ (Аракин 1984: 36-37).

Системы частей речи во всех языках различаются. Это непреложный факт, хотя и совпадение частей речи в нескольких языках вполне возможно. Столь же очевидно и то, что части речи с одинаковыми названиями в различных языках имеют различный набор формальных признаков, ср.: „Если же часть речи будет рассматриваться как набор частных грамматических категорий, то существительное одного языка будет характеризоваться некоторым набором частных грамматических категорий, а в другом языке оно будет характеризоваться другим набором“ (Омельянович 1990: 139). Однако если слепо следовать такой логике, то мы не будем знать, есть ли, к примеру, в том или ином языке существительное как часть речи. Если взять за точку отсчета существительное, к примеру, в греческом языке (латыни, русском и др.), то существительное в другом языке может продемонстрировать иной набор признаков и иной набор категорий. Однако есть нечто, позволяющее безошибочно относить слово именно к существительному, которое действительно есть как в языках с богатой традицией

описания, так и в менее исследованных языках. Определить то, что заставляет исследователя отнести слово к той или иной части речи, тот необходимый и достаточный набор характеристик, задача в этом смысле гораздо более серьезная и ответственная.

На нынешнем этапе развития языкознания нам приходится мириться с той очевидной реальностью, что традиционная система частей речи, традиционные принципы выделения и классификации с их явной интуитивностью во многом (хотя и не во всем: исключения из этого положения – японская и индийская языковедческие традиции – во многом лишь его подтверждают), является той реальностью, с помощью которой на протяжении многих столетий человечество описывало многочисленные языки мира. Существующую традиционную систему из восьми–десяти частей речи в чем-то можно сопоставить с десятеричной системой в математике: существуют и другие (например, двоичная), но человечество настолько привыкло к десятеричной, что на повседневном уровне не представляет себе ничего другого. Кстати, обоснование десятеричной системы счета, в немалой степени исходит из самого строения человеческого тела: десять пальцев рук, десять пальцев ног, четыре конечности, двадцать пальцев на них (ср. (Cassierer 1997: 187)).

Системы частей речи, построенные на основе традиционной античной грамматики, при всех своих недостатках имеют, как известно, одно важное преимущество: они в основном удовлетворяют практическим потребностям, прежде всего, потребностям преподавания родного и иностранного языка, хотя для разных языков по-разному. При этом нередко система частей речи представлена не для самого этого языка, а для его переводных эквивалентов. При этом в абсолютном большинстве описаний самых разнообразных языков количество частей речи в них составляет цифру несколько больше или меньше десяти.

То, что восходящая к античности и существующая поныне номенклатура частей речи в целом отвечает практическим потребностям описания и изучения языков, неизменно отмечают почти все исследователи. И на этом фоне несколько непривычными кажутся попытки обоснования номенклатуры частей речи, состоящей не из восьми–десяти, а значительно большего числа, например, нескольких десятков. Но и исследования такого плана чрезвычайно важны для теории частей речи, хотя терминологически их следует отграничить от частей речи. Нам представляется, что такие работы, как (Bergenholz, Schaeder 1977), в принципе не противоречат “традиционной” грамматике: их “синтаксические части речи” все равно так или иначе сопоставимы с традиционными.

Ориентация грамматики на традиционную, пришедшую из античности теорию частей речи, имеет немало обоснований:

1) Это компактность состава частей речи, которая позволяет достаточно четко описывать частеречные системы каждого отдельно взятого

языка, но и имеет больше параметров для сравнения языков.

2) Это и сопоставимость терминологии, которая позволяет проводить сравнение сопоставимых (в т. ч. и в терминологическом плане) единиц.

3) Это и привычность, практическое удобство не только для ученых-теоретиков, но и для составителей практических грамматик.

Поэтому не менее актуальной остается задача применения той во многом несовершенной, построенной на различных основаниях традиционной системы частей речи для адекватного описания всех языков мира с обязательным учетом их типологических особенностей.

Системе частей речи каждого отдельно взятого языка должно быть дано типологическое обоснование и объяснение. Такие части речи как существительное и глагол, стоящие в центре частеречных систем всех индоевропейских языков, выделяемые и описываемые на основании, прежде всего, морфологических характеристик их словоформ, должны получить интерпретацию иного порядка, нежели все остальные части речи.

Современная теория частей речи должна, на наш взгляд, тщательно анализировать все формальные, в первую очередь, грамматические признаки частей речи, чтобы выявить их релевантность, иерархию и взаимодействие для каждого “класса слов” отдельно взятого языка, чтобы путем их последующего синтезирования придти к выявлению общих закономерностей. Общая теория частей речи не должна автоматически списываться с античной схемы, хотя факт нередких совпадений, обоснованных различными исследователями частей речи во многих, прежде всего, флективных языках, еще раз говорит о величайшей теоретической ценности античных построений.

Если человечество и обречено на использование традиционной частеречной системы античного происхождения, потому что ничего лучшего за более чем двадцать веков людьми действительно придумано не было, то самым удобным и целесообразным остается признать изучение обоснований данной системы и построения на этой основе тех подходов, которые были бы полезны для практики описания типологически различных языков. Но это не должно быть механическим копированием греко-римских образцов, речь должна идти о постижении глубинных основ системы и их перенесении на все языки мира.

Несмотря на то, что многочисленные недостатки традиционной школьной грамматики, прежде всего ее логицизм и антиисторизм, уже давно раскрыты и стали едва ли не общим местом, именно к ней как к отправному пункту возвращаются современные лингвисты, продолжая таким образом традицию длиною свыше двадцати веков (см. (Тронский 1957: 299)). Именно простые структурные интерпретации языковых явлений, прежде всего частей речи, лежат в основе любой описательной грамматики, которая, в свою очередь, является важной дисциплиной внутри языкознания в целом (см. (Бюлер 1993: 25)).

Поэтому вместо постоянной, зачастую необоснованной и голословной критики традиционной теории частей речи, не предлагающей опти-

мальных путей выхода из сложившейся ситуации, более осмысленным представляется изложение, интерпретация, обсуждение и использование того вклада, который частеречная теория сделала в изучение языка, чтобы именно эти положительные черты послужили отправной точкой для дальнейшего развития и совершенствования науки о языке вообще и частеречной теории в частности.

Вся история развития теории частей речи весьма наглядно доказала, что античной восьмичленной схеме и ее вариантам никто не мог противопоставить что-нибудь, даже приближающееся как по научной обоснованности, так и по признанности и распространенности в науке о языке. Несмотря на то, что в науке существуют и другие классификации, частеречная схема Дионисия Фракийца – существенное достижение европейского культурного ареала. Современные частеречные теории иных культурных ареалов могут претендовать на качественно иной системный статус. Все обоснования частеречной классификации, все термины в частеречной теории, все критерии и группы критериев – от логики и семантики до прагматики – лишь намечали, обозначали или подчеркивали определенные течения в лингвистике, амбиции исследователей, однако по сути не внесли ничего принципиально нового. Появление новых терминов, попытки предложить все новые и новые “части речи”, количество которых порой доходит до полусотни, неизменно наталкиваются на мощь традиции, поколебать которую могли бы лишь построения, действительно превосходящие ее по научной обоснованности.

Разумеется, нельзя призывать безоговорочно вернуться к трем частям речи Аристотеля или даже к священной восьмерке Дионисия Фракийца. Однако необходимо всегда пытаться найти то рациональное, что позволило человечеству на протяжении более 20 веков признавать и использовать именно эту теорию как теорию частей речи при учете типологического состояния того языка, который был описан именно данной теорией частей речи.

Зародившаяся более двух тысяч лет назад частеречная теория создавалась Платоном, Аристотелем и только потом – их античными последователями, однако, подчеркнем, всякий раз для других целей и совсем в другой связи, чем впоследствии средневековыми схоластами, не говоря уже о современных лингвистах. Этим может быть объяснена и потрясающая живучесть *восьми*(плюс-минус несколько)*членной* системы частей речи – существительного, прилагательного, глагола, наречия, местоимения, предлога, союза, частицы. Именно такая парадигма весьма убедительно помогает делить речь на части и классифицировать слова того или иного языка для его оптимального грамматического описания. Кажущаяся нелогичность теории, отчасти противоречивость и смешанность критериев классификации обладает, тем не менее, какой-то едва ли не гипнотической силою убеждения, благодаря чему именно эта система триумфально шествует более двух тысяч лет по грамматическим описаниям самых разнообразных языков мира.

**Литература:**

1. Аракин В. Д. Сопоставительная типология скандинавских языков. – М., 1984.
2. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М., 1993.

3. Драгунов А. А. Исследования по грамматике современного китайского языка. Т. I. Части речи. – М.–Л.,1952.
4. Есперсен О. Философия грамматики. – М., 1958.
5. Лукин О. В. Части речи в античной науке (логика, риторика, грамматика)// Вопросы языкознания. 1999, № 1. С. 131–141.
6. Лукин О. В. Части речи в Средние века (предпосылки и контекст)// Вопросы языкознания. 2001, № 6. С. 138–145.
7. Омельянович Н. В. Части речи в современном бирманском языке// Алпатов В. М. (отв. ред.) Части речи. Теория и типология. – М., 1990. С. 138–166.
8. Солнцев В. М. Введение в теорию изолирующих языков в связи с общими особенностями человеческого языка. – М., 1995.
9. Тронский И. М. Основы стоической грамматики// Романо–германская филология. Сборник статей в честь академика В. Ф. Шишмарева. – Л., 1957. С. 299–310.
10. Bergenholtz H., Schaeder B. Die Wortarten des Deutschen. Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation. – Stuttgart, 1977.
11. Cassirer E. Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil. Die Sprache. – Darmstadt, 1997.
12. Cherubim D. Grammatische Kategorien: das Verhältnis von “traditioneller” und “moderner” Sprachwissenschaft. – Tübingen, 1976.
13. Glinz H. Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefaßt und dichterisch gedeutet. – Düsseldorf, 1957.
14. Schlieben-Lange B., Ivo H. Das neue Interesse an den alten Wortarten// Schlieben-Lange Brigitte, Ivo Hubert (Hrsg.) Wortarten. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi). – H. 76, 19/ 1988. S. 7–12.

*М.П. Манаенкова*
*Мичуринский государственный педагогический институт, Мичуринск*

## СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА РЕПРЕЗЕНТАНТОВ ПРЕДИКАТИВНОГО ПРИЗНАКА В ДПП

Двусоставные признаковые предложения (ДПП) (Ломов 1994: 41) репрезентируют уникальный фрагмент языковой картины мира, представляющий собой лингвистическую интерпретацию мыслительной категории признака как «видового отличия сущности» (по Аристотелю).

В соответствии с экзистенциональной концепцией М.И. Каринского сказуемое в ДПП является бинарным: предикативный признак репрезентируется в вербальном коде языка бытийным (экзистенциональным) и вещественным (субстанциональным) компонентами сказуемого, которые в свою очередь выражаются широкой палитрой разноуровневых средств.

В специальной синтаксической литературе в соответствии с идеями традиционной грамматики понятие *признак* трактуется широко (см., на-

пример, библиографию в работе 2): принято считать, что любое сказуемое, независимо от морфологического характера средств его выражающих, имеет значение признака.

Изучение лексико-грамматических особенностей сказуемого на основе функционально-семантического подхода в последние десятилетия позволило внести в традиционное определение сказуемого две поправки.

Во-первых, вопреки широко распространенному мнению об асемантичности связки, многочисленными исследованиями последних десятилетий была доказана лексичность глагола *быть*, так как этот глагол во всех случаях своей реализации несет совершенно отчетливое значение бытия (существования) в наиболее общем виде. Указанное значение, определенным образом модифицируемое, сохраняется и в других бытийных глаголах.

Признание лексичности глагола *быть* позволило трактовать бинарность составного именного сказуемого на принципиально иных основаниях: в отличие от традиционного понимания (в соответствии с которым считается, что в главном члене исследуемого типа собственно сказуемое формирует только связка, тогда как именные формы выполняют функцию комплемента), двучастно в ином плане: состоит из бытийного и вещественного компонентов. Причем, каждый из компонентов сказуемого помимо определенной семантической наполненности имеет и свои грамматические квалификаторы.

Во-вторых, детальное изучение семантико-функциональной специфики сказуемого с учетом современных достижений лингвистической науки убедительно показало, что понятие *признака*, которым оперируют исследователи при определении семантического объема сказуемого, является в сущности метафорическим, так как сказуемое может обозначать не только признак (*Жизнь прекрасна!*), но и предмет (*Любовь – это жизнь*), и процесс (*Жизнь продолжается*). А между тем, при более пристальном исследовании структурно-семантических и функциональных особенностей сказуемого в ДПП становится очевидным то обстоятельство, что термин *признак* способен употребляться и в узком смысле: для указания на такой тип сказуемого, который часто (хотя и не всегда!) репрезентируется морфологически приспособленной в русском языке для выражения признакового значения частью речи – прилагательным.

На таком понимании *признака* применительно к вещественному компоненту сказуемого, определяющего облик двусоставных признаковых предложений в целом, мы и основываемся при выделении таких предложений в особый тип. Субстанциональный компонент сказуемого участвует в образовании предикативного центра ДПП, формируя его «тело и душу», поэтому мы говорим о *предикативном признаке* как основном категориальном значении предложений исследуемого типа.

Вещественный компонент сказуемого в предложениях нашего типа не только называет признак или оценку, которые характеризуют грамма-

тический предмет и на основе которых последний выделяется на фоне однородных явлений, но и дополняет грамматическое значение сказуемого, участвуя в оформлении категории персональности. В ДПП этот компонент выражается богатейшей палитрой разноуровневых средств, которые объединяются в два принципиально различных способа номинации признака: феноменологический *Борьбы великой близок час* (А. Пушкин); и генетический: *Говорить об этом вслух стыдно* (К. Федин).

Анализ специфики номинации признака вещественным компонентом показывает, что последний в ДПП может обозначаться эксплицитно или имплицитно, а при эксплицитной номинации – прямо или косвенно.

Стандартным средством выражения субстанционального компонента являются прилагательные, которые в силу своей семантической специфики способны обозначать признаки узуально. Такие прилагательные относят к предикатам «второго порядка» и подразделяют на две семантические группы: эмпирийные и рациональные (Шрам 1979: 52). Эмпирийные прилагательные, функционируя в качестве вещественного компонента сказуемого в ДПП, формируют «предикаты свойства» со следующими значениями: а) цветовые признаки: *Запад неба бледно-красен* (А. Фет); б) вкусовые признаки: *Пирог был чертовски вкусным* (Д. Донцова); в) параметрические признаки: *Мой светлый замок так велик, Так недоступен и высок* (М. Лохвицская); г) звуковые признаки: *И вновь равнина опустелая Нема, беззвучна и чиста* (Н. Минский); д) обонятельные признаки: *Аромат у яблок был медовый* (Ф. Сологуб); е) свойства поверхности предметов: *Самое большое яйцо целехонько* (Г. Андерсен).

Рациональные прилагательные формируют «оценочные предикаты» (Маркелова 1993: 80), которые могут выражать различные значения: а) эстетическую оценку: *Какая она красивая* (А. Чехов)! б) этическую оценку: *Эпоха была безгеройная, люди и страсти были мелкие* (М. Громов); в) эмоциональную оценку: *Утро было веселое, праздничное* (А. Чехов); г) психологическую и интеллектуальную оценку: *Егорушка был не по-детски серьезен* (А. Чехов).

Часто вещественный компонент сказуемого в исследуемом типе двусоставных предложений выражается окказиональными прилагательными, которые употребляются с целью повышения экспрессивности высказывания: *Его туманные винты, как две медузы, дымно-струйны* (З. Гиппиус).

Репрезентантами вещественного компонента сказуемого в ДПП могут быть: а) семантически преобразованные существительные в именительном падеже типа *лень, пора, стыд, грех* и т. д., именно потому традиционно трактуемыми как слова категории состояния, что они обозначают уже не предмет как таковой, а признак (Ломов 1994: 150): *Грех вам бедного человека обижать* (А. Чехов); б) предикативы, или «словам категории оценки», производные, в основном, от оценочных, или рациональных, прилагательных, реже от эмпирийных с переносным значением: *А же-*

*ниться без разделенной любви – и безнравственно, и пошло* (Р. Белоусов); в) модальные слова: *можно, нужно, необходимо* и д.: *Можно многое понять, но простить – никогда* (В. Вересаев); г) полные и краткие формы действительных и страдательных причастий, у которых глагольное значение существенно ослаблено и на передний план выступает значение качественной характеристики: *Темен взор твой, и венок измят* (В. Соловьев); д) предложно-падежные формы существительного, характеризующиеся большой экспрессивностью: *В чужих краях ноготок с локоток* (В. Даль); е) наречия, образованные на основе предложно-падежных форм существительного: *Разговор будет начистоту* (К. Федин).

В разговорной речи используются некоторые специфичные средства выражения анализируемой части сказуемого ДПП, отличающиеся особой образностью: а) всякого рода фразеологические единицы, обеспечивающие образную номинацию признака: *Наши законы шиты белыми нитками* (из речи); б) предикативы оценки: *Видок у меня был что надо* (Б. Ушацкий)! в) слова *не слава богу, ой-ой, лафа, беда* и т.п. Такие слова, лишенные конкретного лексического значения, выражают эмоционально-прагматические характеристики предметов и зачастую сопровождаются в устной речи соответствующими жестами: *– А то есть машины, которые работают на мазуте, так те – фу-у! (Шофер даже поморщил нос и покрутил головой)* (Н. Носов).

Все отмеченные выше средства выражения вещественного компонента сказуемого в ДПП, независимо от того, какими они являются в стилистическом отношении (нейтральными, книжными или разговорными), на основе какого из способов признаковой квалификации вводятся в сообщение (феноменологического или генетического), одинаково предполагают прямую номинацию признака как такового.

Из трех основных способов косвенной номинации, которые соответственно обозначают реалию либо путем указания на ее функцию, либо путем сравнения или отсылки к последствиям ситуации, участником которой является данная реалия, в ДПП реализуются лишь два последних: *Все в доме было таким, каким Потапов хотел его видеть* (К. Паустовский); *Усталость была такая, что мы сели прямо на снег* (В. Шаламов). В устно-разговорной речи реляционная часть данных высказываний – местоимения, соединительные союзы и союзные слова – сплошь и рядом редуцируется. В таких, надо заметить, нечастых случаях в ДПП наблюдается имплицитная номинация вещественного компонента сказуемого: позиция главного члена остается незамещенной, а содержание признака вычитывается или из пониженных в ранге предложений, фиксирующих некоторое следствие, или из сравнительных оборотов.

Таким образом, признаковое категориальное значение сказуемого репрезентируется в предложениях исследуемого типа обширным набором разноуровневых средств русского языка, взаимодействующих на основе общности квалитативных (качественных) функций (Бондарко 2001: 19).

Предикативный признак в ДПП дискретен: обозначаемое субстанциональным компонентом сказуемого качество приписывается его носителю, представляя собой основное содержание акта предикации. Связь между признаком и его носителем устанавливается лишь в результате этого акта, да и смысловой объем предикативного признака (качество или оценка) обусловливается конкретной речевой ситуацией.

**Литература:**

1. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. – СПб., 2001.
2. Ломов А. М. Типология русского предложения. – Воронеж, 1994.
3. Маркелова Т. В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – М., 1993.
4. Шрам А. Н. Очерки по семантике качественных прилагательных (на материале русского языка). – Л., 1979.

*Е.В. Митричева*
*Челябинский государственный педагогический университет, Челябинск*

## АКТУАЛЬНОЕ ЧЛЕНЕНИЕ ПРОСТОГО ДВУСОСТАВНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ, СОДЕРЖАЩЕГО ДЕТЕРМИНАНТ (НА МАТЕРИАЛЕ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ПОДСТИЛЯ)

Каждый функциональный стиль современного русского языка решает свою конкретную коммуникативную задачу. Так, например, публицистический стиль выполняет решение двух коммуникативных задач: информационно-содержательной и воздействующей. Особенностью информационно-содержательной функции является специфика адресата – «широкие массы» (Крылова 2006: 160), или все носители русского языка, а также необходимость быстрой передачи информации. Особенностью воздействующей функции является специфическая структура коммуникативного акта: «публицист убеждает путем эмоционального воздействия на читателя, в явной форме выражает свое отношение к сообщаемому, стремясь вызвать у аудитории такое же отношение к передаваемой информации» (Крылова 2006: 160).

Под газетно-публицистическим подстилем, вслед за Маргаритой Николаевной Кожиной, понимаем такую разновидность публицистического стиля, в которой, кроме основных специфических черт, свойственных публицистическому стилю вообще, проявляются также частные, которые «как бы наслаиваются на основные либо отчасти модифицируют их» (Кожина 1983: 69). К таким частным экстралингвистическим факторам относятся жанр текста, его задачи, «способ изложения, проявление в речи ав-

торской индивидуальности, характер издающего органа, специализация газеты и тематика сообщения» (Кожина 1983: 72).

Функция воздействия в газетно-публицистическом подстиле как «действие, направленное на кого-, что-либо с целью добиться, достичь определенного результата» (СРЯ 1999: 199) непосредственно связана с восприятием данной информации реципиентом, то есть получением, пониманием и усвоением им данной информации. Реализуя информационную и воздействующую функцию, многие публицисты как один из методов более точного донесения информации используют актуальное членение предложения.

В данной статье анализируется коммуникативная структура простого двусоставного предложения, функционирующего в газетно-публицистическом подстиле.

Под коммуникативной задачей высказывания в предложениях текстов газетно-публицистического подстиля будем понимать «стремление говорящего подчеркнуть тот аспект содержания, который является важным, существенным в данном контексте или в данной речевой ситуации» (Русская грамматика 1980: 190).

В письменной речи формальным средством выражения различных коммуникативных задач говорящего является порядок слов в предложении. Каждый компонент грамматической структуры предложения занимает определенную синтаксическую позицию («синтаксическое положение, способствующее выделению занимающего его члена предложения или слова» (Ахманова 2007: 183). Реализация сообщения осуществляется благодаря установлению особого соотношения между компонентами предложения.

Синтагматически (контекстуально) независимыми назовем высказывания «с таким порядком синтаксических групп, при котором несущественно, заключено ли в теме новое иди данное… Непременным условием контекстуальной независимости служит лишь новизна ремы» (Русская грамматика 1980: 197).

Коммуникативной целью синтагматически независимых высказываний, в которых сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию, является процессуальная характеристика семантического субъекта действия. Тема называет лицо или предмет, на котором сосредоточено внимание говорящего, и выполняет репрезентирующую функцию, именно теме «приписывается содержание рематической части, которая в свою очередь может иметь констатирующее описательно-процессуальное, как в предложениях глагольного строя, или квалификативно-качественное, как в предложениях именного строя значение» (Распопов 1970: 124). Сказуемое в таких высказываниях входит в состав ремы.

Синтагматически (контекстуально) зависимыми назовем высказывания «с таким порядком синтаксических групп, при котором тема или один из ее компонентов обязательно обозначает данное» (Русская грамматика 1980: 197). Коммуникативной целью синтагматически зависимых выска-

зываний, в которых сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию, является характеристика отдельного компонента события. Сказуемое в таких высказываниях входит в состав темы.

И.П. Распопов в своей работе «Строение простого предложения в современном русском языке» писал, что «свойством сообщения обладает все предложение в целом, а не отдельные компоненты его лексико-грамматического состава, хотя бы и наиболее важные в иерархии устанавливаемых связей» (Распопов 1970: 85). На этом основании анализ коммуникативного значения одного грамматического члена непременно приводит к анализу коммуникативного значения других грамматических членов, хотя и непосредственно не связанных с ним, но входящих в состав предложения.

Целью данной статьи является анализ коммуникативных задач синтагматически зависимых и синтагматически независимых высказываний, в которых сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию, а предложение как коммуникативная единица распространено детерминирующим обстоятельством.

«Детерминанты (детерминирующий объект и детерминирующее обстоятельство) – это падежные формы или предложно-падежные группы, по форме совпадающие с именным компонентом простого двучленного словосочетания, соединенным с глаголом связью нерегулярного (слабого) управления» (Современный русский язык 2003: 663). Детерминирующее обстоятельство определяет предложение по характеру и условиям проявления предикативного признака. Как правило, детерминирующее обстоятельство находится в начале предложения, реже – в конце и в середине – непосредственно после подлежащего.

Рассмотрим следующий пример, в котором глагольная единица занимает синтаксическую интерпозицию, а коммуникативной целью высказывания является процессуальная характеристика субъекта действия по времени проявления данного признака.

*Я очень надеюсь на это. Сытое брюхо к учению глухо. В последние годы жизни патриарх Алексий часто* ***говорил*** *о духовном созидании* (Русский репортер 2009: 25).

Синтагматически независимое высказывание *в последние годы жизни патриарх Алексий часто говорил о духовном созидании* структурно представляет собой предложение, в котором составное подлежащее выражено нарицательным и собственным существительными в именительном падеже – *патриарх Алексий*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола *говорил*. Подлежащее соотносится с семантическим субъектом, а сказуемое – с его действием как актом речи, мысли. Высказывание отвечает на вопрос общего характера к субстантивному компоненту: Что делал патриарх Алексий в последние годы жизни? Подлежащее *патриарх Алексий* является темой высказывания, сказуемое со всеми его распространителями – ремой. Предложение распространено обстоятельственным детерминантом,

выраженным фразеологизирующимся синтаксически цельным словосочетанием *в последние годы жизни*, занимающим синтаксическую позицию абсолютного начала предложения. В данном предложении обстоятельственный детерминант имеет временное значение. В анализируемой статье поднимается проблема духовности современного человека. Автору важно показать, что церковь считает эту проблему значимой для формирования нравственного общества. Коммуникативной целью высказывания является речевая характеристика семантического субъекта. Детерминант ограничивает временные рамки данного действия и подчеркивает, что данное действие было очень важным, поскольку патриарх Алексий занимался им именно в последние годы своей жизни.

В синтагматически независимом высказывании детерминант входит в состав темы. В результате образуется «комплексная тема, состоящая из двух частей: первая часть темы – это детерминант, а вторая часть темы – подлежащее» (Современный русский язык 2003: 679). Сказуемое (одно или с присловными распространителями) составляет рему. Коммуникативное назначение таких предложений – характеристика данного лица или предмета, включенного в определенную ситуацию, в определенные условия, в определенные временные рамки.

Однако в зависимости от лексико-семантической структуры предложения характер актуального членения претерпевает определенные изменения. Рассмотрим пример, в котором сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию, предложение распространено обстоятельственным детерминантом, а коммуникативной целью предложения является темпоральная характеристика события.

*В декабре 2001 года я вновь* ***оказался*** *на «Севмаше». В присутствии Владимира Путина, тогда президента и Верховного главнокомандующего, поднимали гвардейский Андреевский флаг на атомной подводной лодке К-335 «Гепард»* (Российская газета 2008: 9).

Синтагматически независимое высказывание *в декабре 2001 года я вновь оказался на «Севмаше»* структурно представляет собой простое двусоставное предложение, в котором подлежащее выражено личным местоимением *я*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола *оказался.* Подлежащее соотносится с семантическим субъектом действия, а сказуемое – с его деятельным признаком. Высказывание отвечает на два коммуникативных вопроса: Что произошло в декабре 2001 года? Что со мной произошло в декабре 2001 года? Такое совмещение коммуникативных установок (синкретизм) определяется лексико-семантической структурой предложения. Во-первых, подлежащее выражено личным местоимением, что позволяет ему объединиться со сказуемым в одно фонетическое слово, образовав синтагму. Сказуемое обладает низкой информативной нагрузкой, что позволяет ему вступить в тесное семантико-синтаксическое единство с подлежащим. В анализируемой статье автор сообщает о функционировании

подводных лодок, построенных на заводе «Севмаш». Таким образом, его коммуникативной целью является сообщение о событии. Однако сказуемое распространено зависимыми словоформами: *вновь оказался, оказался на «Севмаше»*. Наличие предшествующего сказуемому распространителя препятствует объединению подлежащего и сказуемого в общую синтагму. Коммуникативной целью говорящего становится сообщение о действиях говорящего в декабре 2001 года. Таким образом, присутствие детерминанта позволяет двойственно трактовать коммуникативную цель говорящего и определить данное коммуникативное задание как синкретичное.

В предложениях газетно-публицистического подстиля с детерминантом и подлежащим, выраженным личным местоимением, возможен и другой вариант актуального членения. Темой высказывания может стать детерминант и подлежащее со сказуемым, а ремой – распространители сказуемого. Рассмотрим пример, в котором сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию, а коммуникативной целью высказывания является сообщение о частоте возникновения определенных событий.

*Благодатный густонаселенный край периодически страдал от паводков, которые порой обретали масштабы катастрофических наводнений. За последние две тысячи лет это* ***происходило*** *более двухсот раз* (Российская газета 2008: 22).

Синтагматически зависимое высказывание *за последние две тысячи лет это происходило более двухсот раз* структурно представляет собой простое двусоставное предложение, в котором подлежащее выражено указательным местоимением *это*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола – *происходило*. Сказуемое распространено зависимыми словоформами, а предложение в целом – обстоятельственным детерминантом. Высказывание отвечает на частичный диктальный вопрос: Как часто это происходило за последние две тысячи лет? Темой высказывания является детерминант, подлежащее и сказуемое, а ремой – распространители сказуемого. В анализируемой статье поднимается проблема проживания большого количества людей на территории, которая подвержена возникновению паводков. Автору важно сообщить, что масштабы разрушений, приносимых данными природными явлениями, сопоставимы с разрушениями от стихийных бедствий, поэтому частота их возникновения указывает на бедственное положение людей, населяющих данный регион. Коммуникативной целью высказывания является сообщение о количестве событий, произошедших за определенный промежуток времени.

Проведенный анализ показал: газетно-публицистический подстиль характеризуется стремлением к подчинению синтаксической структуры предложения его коммуникативной организации. Это становится причиной образования синткретичных типов высказывания, коммуникативные установки которых возможно трактовать двойственным образом. Синтаксическая позиция каждого грамматического члена предложения накладывает определен-

ный отпечаток на коммуникативную задачу предложения в целом. Коммуникативная задача высказываний, в которых сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию, определяется как характеризующая. Детерминирующее обстоятельство, занимающее синтаксическое положение абсолютного начала предложения, несет уточняющую коммуникативную нагрузку, маркирующую следующую информацию в газетно-публицистическом подстиле: характеристика субъекта, конкретизация места и времени действия, распространение и уточнение описания самого действия.

Таким образом, одна и та же грамматическая структура предложения с определенным порядком следования компонентов может стать средством выражения различных коммуникативных значений высказываний в зависимости от соотношения данного/нового, лексического наполнения подлежащего и сказуемого, присутствия распространителей и коммуникативной установки говорящего.

**Литература:**

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. Изд. 4-е. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.
2. Великовский Д., Вишневецкая Ю., Соколов-Митрич Д., Где границы православия // Русский репортер. – 2009. – № 4 (083). – 5 – 12 февраля. – 96 с.
3. Грамматика русского языка [Текст]. В 2 т. Т.2. Синтаксис. Часть 1 / под ред. В.В. Виноградова. – М. : Академия наук СССР, 1960. – 725 с.
4. Емельяненков А., В чреве «Пантеры» // Российская газета. – 2008. – № 239. – 20 ноября. – 32 с.
5. Ковтунова, И.И. Порядок слов и актуальное членение предложения [Текст] : учеб. пособие / И.И. Ковтунова. – М. : Просвещение, 1976. – 239 с.
6. Распопов, И.П. Строение простого предложения в современном русском языке [Текст] / И.П. Распопов. – М. : Просвещение, 1970. – 191 с.
7. Кожина, М.Н. Стилистика русского языка [Текст] : учебник для студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
8. Крылова, О.А. Лингвистическая стилистика [Текст]. В 2 кн. Кн. 1. Теория: учеб. пособие / О.А. Крылова. – М. : Высш. шк., 2006. – 319 с.
9. Овчинников В., Китай успешно завершил «стройку века» на Янзцы // Российская газета. – 2008. – № 239. – 27 ноября. – 32 с.
10. Русская грамматика [Текст]. В 2 т. Т. 2. Синтаксис / Н.Ю. Шведова (гл. ред.) / Н.Ю. Шведова. – М. : Советская наука, 1980. – 709 с.
11. Словарь русского языка [Текст] : В 4 т. Т.1 – А – Й. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.– 752 с.
12. Современный русский язык [Текст] : учебник / Л.А. Новиков, Л.Г. Зубкова, В.В. Иванов и др. 4-е изд., стер. – Спб : Лань, 2003. – 864 с.

З.Ф. Михайлова
*Новгородский Государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

# ЦЕЛЬ КАК БАЗИСНЫЙ КОМПОНЕНТ В СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ КАТЕГОРИЙ КАУЗАЛЬНОГО КОМПЛЕКСА

Анализ языкового материала в данной статье основан на общеизвестных лингвистических положениях: иерархичность и взаимообусловленность языковых единиц, принадлежащих разным уровням языка; диалектический характер бытования языковой единицы в дихотомии язык – речь; взаимозависимость семантического и прагматического потенциала языковой единицы; полевой характер структурирования языковых единиц, который, принимая во внимание первые три положения, допускает как семасиологический, так и ономасиологический подход в анализе.

В словарной статье «целесообразность» философского энциклопедического словаря (ФЭС 1984: 762-763) при трактовке данного понятия сначала дается определение: «соответствие явления или процесса определённому состоянию (относительно завершенному), материальная или идеальная модель которого представляется в качестве цели». Далее при характеристике существенных свойств данного понятия подчеркивается, что «Генетически понятие целесообразности связано с целеполаганием как существенным элементом человеческой деятельности, характеризующим как мыслительные процессы, так и предметную деятельность человека, прежде всего процесс труда» (ebd). Отсюда следует, что цель как «продукт» восходит к целеполаганию как «деятельности», которая должна иметь целесообразный характер, а целесообразность можно трактовать как соответствие человеческой деятельности как к какому-то положению вещей. Цель, целеполагание является одной из нескольких категорий так называемого каузального комплекса (КК) в лингвистике. Количество категорий варьируется у разных авторов, но большинство включает в КК кроме цели условие, причину, следствие и уступку. До сих пор также нет единого мнения по вопросу родо-видовых связей между данными категориями: одни считают доминирующей функцией условие, другие – причину (Комаров 1983; Ляпон 1986; Урысон 2010).

В настоящей статье высказывается предположение о том, что родовой, первичной категорией является не условие и не причина, а цель. Аргументируем вышесформулированный тезис анализом соответствующих сложных синтаксических единиц. Начнем с цели. Изучение сложных синтаксических единиц, имеющих семантику цели, на материале немецкого языка, в рамках концепции функционально-семантического полевого структурирования позволило определить основные семантические признаки функционально-семантической категории (ФСК) финальности: антро-

понимичность субъекта действия, акциональность предикативного признака в элементарном предложении, имеющего семантику «средство» в отношении средства-цель. Положительная аксиологическая оценка диктума, составляющего пропозицию цели. Кроме этого наблюдается присутствие модального компонента «желание» и связанного с этим положительного волеизъявления субъекта совершить какое-либо действие с целью достичь желаемого. (Михайлова 2010:174-175). Данный модальный компонент присутствует, как правило, в макроконтексте изучаемой синтаксической единицы. Обратимся к примерам:

1. *Einige Tage später wurde von ganz anderer Seite her und auf ganz andere Art die Frage der Unserblichkeit aufgeworfen, und zwar von zwei Schriftgelehrten, die eigens aus Jeruschaljim kamen, um mit Jeschua zu reden. (E. Rinser. Mirjam,S. 162).* В данном предложении инфинитивная конструкция (ИК) *um zu* выполняет функцию цели, так как все семантические признаки ФСК финальности эксплицитно представлены: антропонимичность субъекта – *zwei Schriftgelehrten,*акциональность предикативного признака предложения-носителя – *kamen,* положительная аксиологическая оценка диктума в ИК - *zu reden,* желание субъекта действия совершить действие - *die Frage der Unserblichkeit wurde von zwei Schriftgelehrten aufgeworfen.*

Рассмотрим придаточное условное:

*2. Wenn du dich gut vorbereitest, legst du die Prüfung gut ab*. В рамках предполагаемого макротекста и семантического контекста данное предложение имплицитно несет в себе две семы: средство и цель. Элементарное предложение: Если хорошо подготовишься - имеет семантику гипотетического условия в рамках цельного предложения, как отдельно взятая синтаксическая единица. В семантическом пространстве имплицитного контекста данное элементарное предложение, как компонент цельного предложения-высказывания, несет в себе сему «средство». А элементарное предложение в функции следствия на уровне отдельного предложения имеет имплицитно и a priori сему «цель», т.к. каждый нормальный учащийся хочет хорошо сдать экзамены.

Обратимся к категории цели:

*3.Du hast die Prüfung schlecht abgelegt, weil du dich nicht gut vorbereitet hattest.* Исходя из аксиологической оценки целеполагания индивида «положительно», данное предложение-высказывание имеет подтекст: человек хотел хорошо сдать экзамен, но не достиг данной цели, т.к. не выполнил условие, являющееся в данном предложении средством. А отсюда, невыполненное положительное условие превратилось в причину, а недостигнутая цель превратилась в отрицательное следствие (ты сдал плохо экзамен). Следовательно, можно сделать вывод: нереализованное средство превращается в причину, а отрицательное следствие есть недостигнутая цель.

Предлагаемый анализ выстраивает иерархию категорий КК: цель, условие, причина, следствие. И, наконец, обратимся к категории уступки.

*4.Obwohl du dich schlecht vorbereitet hattest, hast du die Prüfung gut abgelegt.* Категория «целеполагание» работает и в данном предложении-высказывании с придаточной частью в функции уступки. Как известно, обусловленность имеет 2 модуса: положительный, рассмотренный в первом примере (эксплицитно) и отрицательный, рассмотренный во втором примере (имплицитно): ′большая посылка - ′больший вывод; ′меньшая посылка – ′меньший вывод. А парадоксальный семантический признак (Лянон 1986) категории уступительности находит в данной ситуации следующий выход: ′большая посылка – ′меньший вывод; ′меньшая посылка – ′больший вывод. Если перейти на аксиологический уровень, то получается: а) хорошо, но плохо; б) плохо, но хорошо.

То есть, несмотря на то, что ты плохо подготовился (подтекст, присутствующий в макроконтексе, т.е. не выполнил условие, являющееся средством, все равно ты достиг цели – сдал хорошо экзамен.

Проанализируем еще одно предложение:

5.*Iris drehte rasch den Hahn zu, damit kein Gas mehr ausströmte.(Erlebnis Deutsch. Kursbuch. S. 143).*

И в данном предложении работают критерии, актуализирующие причинно-следственную категориальную ситуацию с порядком следования в линеарной структуре предложения: следствие – причина.

Актуализаторы данной связи: негация субъектно-предикативной связи в придаточном предложении (*kein Gas mehr ausströmte),* а также квалитативный компонент при сказуемом в предложении-носителе (*rasch)* (Михайлова 1992).

В учебнике по грамматике (H.Földeak 2008:), из которого взят данный пример предлагается трансформировать предложения с ***damit*** в предложения с придаточным нереального условия: *Wenn sie den Hahn nicht rasch zugedreht hätte, so wäre weiter Gas ausgeströmt.*

На принципиальную важность, семантико-синтаксическую релевантность, членов предложения *rasch* и *nicht weiter* указывает то обстоятельство, что они являются рематическими компонентами коммуникативной структуры предложения-высказывания, т.е. предложения, мыслимого как элемент текста.

Данная трансформация высвечивает игру скрытых сем, которые связаны с категорией «целеполагание»: цель – чтобы газ не шел. ′Большая посылка – кран закрыт – ′больший вывод – газ не идет. ′Меньшая посылка – кран открыт – ′меньший вывод – газ идет. Иными словами, следствие при условно-следственной категориальной ситуации (КС) с положительным модусом есть цель (газ не идет). В трансформации представлена та же ситуация, но с отрицательным модусом в условном наклонении (Konjunktiv II, Irrealis), нереальный вариант. А, как известно, немецкий язык мононегативен, поэтому Konjunktiv II нейтрализует негацию субъектно-предикативного отношения в придаточной части (nicht), а также отрица-

тельную сему словосочетания *Gas strömt aus* в главной части, вводя тем самым всю ситуацию в положительное семантическое пространство.

По всей видимости, анализ приведенных предложений может считать аргументом в защиту обосновываемого тезиса о целеполагания как имманентном признаке, который, в случае реализации ФСК финальности актуализуется эксплицитно, а при реализации других категорий КК представлен имплицитно, что дает право вывести предположение о доминирующей роли цели среди семантических категорий КК.

**Литература:**

1. Комаров А.П. Система средств выражения причинно-следственных отношений в современном немецком языке. Автореф. дис.…докт. филол. наук.- М., 1073.
2. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внуритекстовых отношений. – М., Наука, 1986.
3. Михайлова З.Ф. а). Инфинитивная конструкция um zu в семантико-синтаксической функции причины. // Семантика и прагматика. - Новгород, изд-во НГПИ, 1992. С.88-97.

б). Конститутивные компоненты категориальной ситуации «финальность» (на материале сложных синтаксических единиц немецкого языка. // Язык- когниция – коммуникация. Тезисы докладов Международной научной конференции. - Минск/ Беларусь, 3-6 ноября 2010 г. С. 174-175.

4. Урысон Е.В. Составной союз или сочетание слов: *даже если* под семантическим микроскопом. // В.Я. 2010 , №3. С. 30-59.
5. Философский энциклопедический словарь. - М., «Советская энциклопедия, 1983. С. 762-763.

**Список литературных источников:**

1. Földeak H. Erlebnis Deutsch. Kursbuch. - Deutscher Sprachverlag, Pöcking, 2008.
2. Rinser L. Mirjam. - Fischer Taschenbuchverlag, 1987.

*В.Г.Наумов*
*Томский государственный университет, Томск*

## АНАЛИЗ АКТУАЛИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННЫХ ОТНОШЕНИЙ ФОРМ СЛОВ В ТЕКСТЕ

В начале второго десятилетия 21 века лексикологическая теория мотивации находится в состоянии зрелости, достигла определенной глубины исследований, и сейчас появилась необходимость более тщательной разработки некоторой части проблем, выхода на новые, принципиально иные уровни. О том, что теория принята, что она вызывает интерес, в том числе

и у специалистов смежных лингвистических направлений, свидетельствуют многочисленные публикации, напрямую не связанные с лексикологическим аспектом мотивационных отношений, - от статей до диссертаций и монографий. В таких работах иногда прямо, иногда косвенно заимствуется понятийный аппарат, терминосистема, принципы классификаций, методики исследований, непосредственно вытекающие из лексикологической мотивологической теории. И, в общем-то, не важно, специально это делается или проявляется естественный параллелизм исследований: главное то, что проблема актуальна, что она решается.

Критерии выбора языковой единицы как коммуникативного средства, судя по всему, определяются в первую очередь стратегической установкой порождающего речь субъекта. При этом в качестве опоры для поиска средства выражения могут быть использованы как семантические, так и формальные (фонетические и/или графические) признаки и ассоциации, тем более что как для оперативной, так и для долговременной памяти оказываются релевантными такие, по мнению психолингвистов, факторы, как семантическая (ассоциативная) близость слов и близость их звучаний (форм). Этому критерию соответствуют формально-семантические, двусторонние ассоциации, выразителями которых могут быть слова, мотивированные лексически и/или структурно.

Мотивированность в лексикологии понимается как «структурно-семантическое свойство слова, позволяющее осознать рациональность связи значения и звуковой оболочки слова на основе его лексической и структурной соотносительности» (Блинова 1984: 28-29). Под *актуализацией мотивационных отношений слов* (или *мотивацией слов*) подразумевают процесс сближения слов, находящихся в мотивационных отношениях (однокорневых или одноструктурных единиц - *мотиватов*), в пределах одного высказывания.

Следует отметить, что при анализе встречающихся в тексте мотивационно связанных единиц необходимо четко разграничивать дериватологический и лексикологический подходы к явлению мотивации слова, поскольку мотивированная единица является объектом исследования как словообразования, так и лексикологии.

Взаимодействие формы и значения языкового знака проявляется, в частности, и в том, что внешняя, формальная сторона может каким-то образом влиять на формирование новых значений слова, участвовать в «семантическом сдвиге». А поскольку мотивирующее слово в тексте чаще всего как бы «указывает» на семы мотивируемого слова, актуальные именно для данного контекста, можно считать, что мотивация способна снимать многозначность, что особенно важно в минимальном контексте, характерном для диалогической речи. В этом случае, по словам Ю.Д. Апресяна, действует закон «семантического согласования» (Апресян 1995: 14).

Актуализированные мотивационные отношения лексических единиц распространяются на весь текст, мотивация как бы «фиксирует» семантический сдвиг, если он есть, концентрирует на нём внимание адресата. Возможно и обратное: мотивация «расставляет» всё на свои места, снимает кажущиеся семантические сдвиги путём чёткого и точного соотнесения мотивемы с мотиватором.

В связи с этим есть смысл предположить, что актуализация мотивационных отношений слов может способствовать восприятию смысла всего высказывания, даёт возможность воспринять дополнительные оттенки семантики используемых лексических единиц, поскольку, по А.А. Леонтьеву, психологическая структура значения существует благодаря системе соотнесённости слов в процессе их употребления в деятельности, а не во время сопоставления их как словарных единиц. Эту систему соотнесённости и принято называть системой ассоциативных связей слов.

Поиск слова, имеющего некоторый признак, осуществляется внутри группы слов, также обладающих этим признаком (Леонтьев 1997). Наиболее чётко выделяемыми при анализе подобными группами являются группы лексических и структурных мотиватов, поскольку их семантическая общность подкреплена общностью формальной. Слово, найденное в группе подобных, в «подмножестве» как бы «тянет» за собой и другие слова из данного подмножества, если, естественно, для этого есть предпосылки, определяемые целью и характером высказывания.

До сих пор недостаточно разработанным, во многом спорным является вопрос выделения морфологических форм слова в качестве мотиватов. И во многом это обусловлено принципиальным разграничением лексического и грамматического как на уровне формы, так и на уровне семантики. В предлагаемой работе делается попытка обоснования особого статуса мотивации форм слова на примере глагольного вида.

Видовым глагольным парам как формам глагола точно так же, как и мотивационным парам лексического уровня, свойственна соотнесенность по корневой части (здесь, видимо, не вполне уместен будет термин «лексическая соотносительность») – *решить–решать*, как и *пена-вспенить* - и соотнесенность по структуре – *побелить-покрасить*, как и *клубника-ежевика*. Поскольку в оформлении грамматического статуса слова участвует не столько корень, сколько основа, можно было бы, видимо, в данном случае использовать термин «одноосновные мотиваты», имея в виду соотнесенность видовых пар по формообразующей основе или по ее части (***игр**ал – с**ыгра**л, **игра**ет – с**ыгра**ла* и т.п.). Введение понятия «часть формообразующей основы» – вещь вполне закономерная, поскольку в русском глаголе фиксируются максимум три основы, варьирующиеся в своей финальной части: инфинитива, настоящее-будущего и прошедшего времени (в качестве примеров использованы контексты произведений В.М.Шукшина):

*Предчувствие чего-то хорошего охватило его. Надо только,* ***думал*** *он, собраться, крепко* ***подумать****».* (Шире шаг, Маэстро!)

*Глеб* ***взмыл*** *ввысь... И всякий раз в разговорах со знатными людьми деревни наступал вот такой момент - когда Глеб* ***взмывал*** *кверху. Он, наверно, ждал такого момента…».* (Срезал)

Естественно, что случаи актуализации мотивационных отношений видовых глагольных пар неоднозначны как с точки зрения семантической, так и с позиции рассмотрения лексического и грамматического уровней в слове. Категория аспектуальности – это категория во многом лексико-семантического уровня. Не все здесь однозначно, даже если говорить о чисто видовых отношениях, возникающих в случае, например, имперфективации (*подкопать – подкапывать, продать – продавать*). А видовые пары, совмещающие корреляцию по виду с деривационными отношениями, и вовсе представляют собой сложное для анализа явление, совмещающее в явном виде признаки лексического и грамматического уровней.

Необходимо также отметить, что предметом анализа актуализированной аспектуальной семантики в связи с проблемой мотивационных отношений языковых единиц могут быть и формы, собственно не различающиеся видом, но имеющие формальную и семантическую соотнесенность, обусловленную общностью или сходством их основ: *завяливать – подвяливать, ходить – приходить, назарастать – позарастать, прилететь – улететь, сказать - рассказать* и т.п. С другой стороны, поскольку в данном случае мы не наблюдаем видовых различий, на первый план выходят отношения лексические, а не морфологические, а характер морфологических отношений становится специфическим.

Особую сложность представляет собой анализ мотивационных отношений одноструктурных видовых глагольных пар (типа *вытащили – выкопали, подскакивать – подпрыгивать, подсовываю – заталкиваю* и т.п.), когда точно так же морфологические отличия перекрываются лексическими, а полное или частичное совпадение аффиксальных сегментов формы не приводит к актуализации видовых отношений.

Видовые глагольные противопоставления, совместно встречаясь в пределах одного высказывания, в основе своей реализуют те же принципы формально-семантической соотнесенности, что и мотиваты собственного лексического типа.

Поскольку категория вида – в отличие от категории времени – более тесно связана с лексическим значением, вполне закономерной представляется попытка использовать накопленный лексикологической теорией мотивации опыт в применении к анализу актуализации мотивационных отношений глагольных видовых пар. Все это обусловило возможность морфолого-лексикологического подхода в изучении актуализации мотивационных отношений видовых глагольных пар.

Изучение явления мотивации в грамматическом аспекте, позволяет рассматривать некоторые дискуссионные в лингвистике вопросы, не дающие основания однозначно или, по крайней мере, достаточно адекватно решать проблему разграничения слов и форм слов. Так, формами слова можно признать видовые соответствия, связанные отношениями корреляции, и неоднозначно решается вопрос в случае наличия добавочных деривационных отношений: слово и форма слова при этом неразрывны, их невозможно разграничить, для говорящего и слушающего это разграничение неактуально, в частности, в случае актуализации мотивационных отношений видовых пар.

Исследование аспектуальной мотивации будет особенно интересным в функциональном аспекте. Уже сейчас можно говорить о текстообразующей функции мотиватов-видовых пар, однако данный вопрос должен быть предметом особого исследования на более обширном материале, в том числе с привлечением результатов различных лингвистических экспериментов.

**Литература:**

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е изд., испр. и доп. // Избранные труды. В 2 т. Т. 1. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995.
2. Блинова О. И. Явление мотивации слов. – Томск, Изд. ТГУ, 1984.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997.

*О.А. Новикова*
*Донецкий юридический институт, Донецк (Украина)*

## ФИГУРЫ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ

Проблема изучения экспрессивного синтаксиса приобретает в настоящее время все большее значение, ибо с развитием языка как средства общения развиваются способы передачи мыслей, которые оформляются в различные виды экспрессивных конструкций. В связи с этим *актуальность* данной проблемы исследования связана с возрастающим интересом современной лингвистики к языку юридических текстов, как одной из баз, открытых для изучения синтаксических инновационных явлений.

Вспомним, что официально-деловой стиль обслуживает правовые отношения между гражданами и государством и применяется в различных документах – от государственных актов и международных договоров до деловой переписки. Важнейшие функции этого стиля – сообщение и воздействие – реализуются в таких официальных документах, как законы, постановления, указы, приказы, договоры, деловая переписка и др.

Официально-деловой стиль выделяется среди других книжных стилей своей стабильностью, замкнутостью и стандартизованностью. Несмотря на большое разнообразие деловых документов, их язык строго подчиняется требованиям официально-делового изложения:

- точность формулировок правовых норм и необходимость абсолютной адекватности их понимания;
- состав обязательных элементов оформления документа, обеспечивающих его юридическую правомочность;
- стандартизованный характер изложения;
- устойчивые формы расположения материала в определенной логической последовательности и т.д.

Для всех форм делового письма обязательно строгое соответствие литературной норме на всех языковых уровнях. Деловой стиль не приемлет экспрессивных элементов: оценочной лексики, высоких или сниженных слов (шутливых, иронических), образных выражений.

Как известно, официально-деловой стиль имеет две формы: устную и письменную. Правовые тексты (они относятся к данному стилю), в свою очередь, могут так же излагаться как в письменной (исковое заявление, решение суда, постановление суда и т.д.), так и в устной (речь адвоката, речь прокурора и т.д.) форме. И чтобы документ был более понятным, точным, ёмким, в него вкрапляются некоторые элементы экспрессии. Исследования синтаксиса юридических текстов позволили установить, что экспрессивные конструкции образуют открытый ряд, но наиболее популярные – парцелляции, присоединения, лексические повторы, вводные слова, вставные конструкции. Средства экспрессивного синтаксиса оживляют речь, делают ее более доходчивой и образной, более действенной и эмоциональной.

На современном этапе изучения синтаксиса продолжается развитие тенденции к разговорности. Именно под влиянием живой разговорной речи на смену единому высказыванию с непрерывностью и последовательностью синтаксической связи, с вербально выраженными подчинительными отношениями приходит тип высказывания расчлененный, с нарушением и прерыванием синтаксических связей внутри предложения.

В исследуемой работе подвергаются анализу вставные конструкции как элемент экспрессивного синтаксиса в юридических текстах. Конструкции такого типа исследовались в лингвистике уже в первой половине XX столетия такими учёными, как А. Аникин, О.В. Александрова, Ф. Буслаев, О. Гвоздев, Б. Кулик, Н. Плющ, А. Шапиро и др. Некоторые учёные считают их инородными, «внутренне чуждыми приютившему их предложению» (Пешковский 1938: 78). Однако их инородность заключается лишь в изолированности позиции, интонационной и грамматической выделенности в составе предложения. В смысловом же отношении они тесно и непосредственно связаны с содержанием высказывания. Главная функция

вставных конструкций заключается в том, чтобы более чётко и точно охарактеризовать сообщение с позиции говорящего.

Конструкции такого типа встречаются и в юридических текстах. С первого взгляда, сообщения в правовых документах выглядят официальными, точными, лаконичными, сухими, и, главное – лишёнными экспрессивного синтаксиса. Однако, на самом деле, тексты юридического дискурса несут в себе достаточно большую экспрессию. И эта экспрессивность является категорией разноплановой. Экспрессивно-эмоциональный характер присущ текстам обвинительной и защищающей речи на разных процессуальных заседаниях. Эта экспрессия сразу же определяется сомой сущностью ораторского мастерства и обеспечивается когнитивно – динамическими конструкциями. Главная задача оратора во время выступления – не только презентовать какое-либо сообщение, но и отобразить чувства и переживания человека, вызывая тем самым любовь и ненависть, сочувствие и осуждение, то есть пробудить эмоциональную реакцию реципиентов на сообщение, от которой зависит вердикт.

Разноплановый характер вставных конструкций чётко прослеживается в обвинительной речи, напр.: *Иванов А.П., Кузнецов И.Д. и Зубов В.Н. (по предложению последнего) после просмотра кинофильма в клубе, расположенном по ул. Ленина, 55 в городе Запорожье, договорились ограбить клуб и вынести из него телевизор «Шарп», стоимостью 980 гривен, продать его, а полученные деньги потратить на личные цели.* Основная функция данных конструкций – характеристика и описание сообщения со стороны говорящего. Эта функция тесно переплетается с другой функцией – конверсационной. Конверсационная функция обеспечивает макроуровень (то есть вводятся главные темы) и промежуточный уровень (вводятся разные реплики). Эта функция отображает взаимоотношения и поведение между представителями закона и обвиняемыми и подчёркивает то или иное экспрессивное значение сообщения в диалогах между сторонами во время процессуальных заседаний, напр.: *Но вот прокурор начал обвинительную речь. И что же? Получается, что никаких сложностей в деле не существует и близко (истина сквозь него так и прослеживается). И секрет преобразования дела, в котором на каждом шагу возникают психологические загадки, в дело наипростейшее (как таблица умножения): для этого необходимо было не поскупиться на чёрные краски, рисуя образ Ковалёва…* Но, кроме сказанного, вставные конструкции в пределах юридических текстов выполняют ещё одну функцию – модальную. К тому же, категория модальности в юридическом дискурсе может отвечать категориям действительности / недействительности, правдивости / неправдивости. Персонажи сообщают о том, что произошло на самом деле, а иногда дают ложные сведения. Так же люди говорят о том, что могло произойти, выражают субъективные мысли и пожелания, сомнения, напр.: *Мне не кажется достоверной характеристика, которая дана Ковалёву во время обвинительной речи (между обви-*

*нением и защитой в данном случае не обойдется без стычки, стычки большой и серьёзной).*

Все три функции образуют, по нашему мнению, дефиницию о вставленных конструкциях как таких, что характеризуют сообщение юридического реестра и при этом обеспечивают взаимоотношения партнёров в пределах юридического дискурса.

Подводя итоги, отметим, что вставные конструкции являются одним из способов экспрессивного синтаксиса. Конструкции такого типа дают возможность подбирать соответствующие формулы обращения к аудитории, презентуя то или иное эмоциональное содержание сообщения, выражая чувства и переживания человека, пробуждая эмоциональную реакцию реципиентов на сообщение, от которого зависит вердикт.

**Литература:**

1. Александрова О.В. Проблемы экспрессивного синтаксиса. – М.: Высшая шк., 1984.
2. Загнітко А.П. Теоретична граматика української мови: Синтаксис: Монографія. − Донецьк: ДонНУ, 2001.
3. Плющ Н.К. Інтонація вставності в українській мові. – К.: Наук. думка, 1976.
4. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М., 1938.
5. Слюсерева Н.А. Проблемы функционального синтаксиса. – М.: Высшая шк., 1981.

*И.Г. Родионова*
*Пензенский государственный педагогический университет им.В.Г.Белинского, Пенза*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ ПРЕДИКАТОВ С ЧАСТИЦЕЙ *ТАК И* В БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

В настоящее время лингвистами отмечается возрастание роли безличных конструкций в русской языковой картине мира. В качестве тенденции развития системы русского языка указывается «расширение сферы использования и частотности безличных предложений» (Петров 2007: 3).

«Общим значением безличных предложений является утверждение независимого признака (действия), не соотнесённого с деятелем» (Лекант 2004: 144). «Занимая в ситуации центральную позицию, человек вместе с тем над ней не властен. Он подчинён некоторой – внешней или внутренней – силе» (Арутюнова 1999: 806). Таким образом, безличные предложения выражают семантику неосознанности и непроизвольности действий и состояний.

Данная семантика может усиливаться частицей *так и*, активно использующейся при главном члене безличного предложения, особенно в разговорной речи. По словам В.В. Виноградова, частицы «обычно не име-

ют вполне самостоятельного реального или материального значения, а вносят главным образом дополнительные оттенки в значения других слов, групп слов, предложений» (Виноградов 1972: 520). И.А. Нагорный не считает частицы структурно обязательными элементами предложения, т.е. элементами конструктивно значимыми. Частицы, по убеждению учёного, «являются знаками речемыслительного процесса. Эти формальные средства указывают на отражение в высказывании результата произведённой мыслительной операции» (Нагорный 2007: 106).

Н.Ю. Шведова выделяет три основных оттенка значения, которые частица *так и* вносит в глагол: 1) интенсивно и полно выявляющегося предикативного признака (*Дождь так и хлещет*), 2) признака как завершения или выявления предшествующего состояния (*Постель так и стояла неубранной*; *Уеду, так и не узнаю ничего*) и 3) уверенного и вызывающего отрицания (*Так и испугались тебя!*) (Шведова 2003: 124).

Научный интерес представляет выявление особенностей использования частицы *так и* с предикатами в безличных предложениях. Отметим, что в подобных предложениях невозможна реализация третьего значения данной частицы, названного Н.Ю. Шведовой, что связано с отсутствием в безличных предложениях соотнесённости независимого признака (действия) с деятелем. Анализ материала показал, что значения интенсивно и полно выявляющегося предикативного признака и признака как завершения или выявления предшествующего состояния реализуются в безличных предложениях, содержащих следующие виды предикатов с частицей *так и*:

1. Безличные предложения с предикатами существования, точнее отрицания наличия предметов, признаков, явлений. В подобных предложениях частица *так и* имеет оттенок завершения предшествующего состояния, выраженного глаголом с отрицанием. При этом структурно обязательным компонентом является дополнение в родительном падеже («объект отрицания»): *Я ещё немного понаблюдала, укрывшись в переулке, но ничего* ***так и не произошло*** (Т.Полякова); *Губы достопочтительно задрожали, но слов у него* ***так и не нашлось*** (Б.Акунин).

2. Безличные предложения с предикатами стихийного действия. Главный член выражен переходным глаголом со значением конкретного физического действия. Структурно обязательным в подобных предложениях является дополнение в винительном падеже (прямой объект): *С площадок стрельбы, будто с заводского конвейера,* ***так и сметало*** *в море сверкающую лавину отстрелянных гильз* (В.Пикуль); *Ощущение такое, будто людей спускали в быстроходном лифте: палубу* ***так и уносило*** *из-под них* (В.Пикуль).

Помимо прямого дополнения, предикат стихийного действия с частицей *так и* может распространяться дополнением в творительном падеже со значением:

а) орудие действия: *Сильно нагретым и удушливым воздухом* ***так и обдало*** *меня* (Н.Писемский);

б) «обнаруживающегося» объекта: ***Так и веяло*** *несчастьем от всей его фигуры* (Л.Толстой); *Я вижу, Вы зеваете, воображая мою жизнь, но, уверяю Вас, остроумцам из «Иллюстрированной газеты» живётся скучнее, чем уездным обывателям, а ведь от Москвы* ***так и несёт*** *названными остроумцами, жареной колбасой и Левинским!* (А.Чехов).

Употребляясь с предикатами стихийного действия, частица *так и* реализует значение интенсивно и полно выявляющегося предикативного признака.

3. Безличные предложения с предикатами состояния, выражающими:

а) психофизическое состояние субъекта: *Меня* ***так и затрясло*** *от смеха* (А.Новиков-Прибой); *Сердце* ***так и щемило*** *от этого счастья* (М.Рощин); *Писатель-царедворец слишком зависим от капризов кесаря, да к тому же ещё и совесть не чиста. Временами* ***так и тянет*** *в петлю* (Б.Акунин);

б) состояние, связанное со склонностью субъекта к тому или иному действию: *От младых ногтей не могу видеть равнодушно немца:* ***так и подмывает*** *меня его* ***подразнить*** (И.Тургенев); *Держи язык за зубами. Вон ведь ты какой, из тебя, как из пушки,* ***так и палит!*** (И.Гончаров).

Частица *так и* в безличных предложениях с предикатами состояния имеет значение интенсивно и полно выявляющегося предикативного признака.

4. Безличные предложения с модальными предикатами. Подобные предложения выражают возможность, необходимость, целесообразность, желательность действия. Главный член может быть выражен:

а) модальным глаголом: *Ей* ***так и казалось****, что где-нибудь в углу спрятан князь, вместе с Зиной* (Ф.Достоевский); *Вчера я был в суде и видел там судью: Ну,* ***так и кажется****, что быть ему в раю* (И.Крылов);

б) безличным глаголом с модальным значением и инфинитивом, называющим независимое действие: *Мне* ***так и хочется плакать*** *от радости* (Л.Толстой); *А с армянкой-певицей* ***так и не удалось познакомиться*** (А.Чехов).

В предложениях данного типа анализируемая частица может реализовывать как значение интенсивно и полно выявляющегося предикативного признака, так и значение признака как завершения или выявления предшествующего состояния.

5. Безличные предложения с предикатами отношения. Главный член представляет собой именной и связочный компоненты: *Что он за человек,* ***так и осталось тайной*** *для всех, знавших его в Ялте* (А.Чехов). Частица *так и* реализует значение признака как завершения или выявления предшествующего состояния.

Таким образом, частица *так и* активно используется в безличных предложениях с предикатами существования, стихийного действия, состояния, модальности, отношения, в которых реализует значения интен-

сивно и полно выявляющегося предикативного признака и признака как завершения или выявления предшествующего состояния. Употребляясь в разговорных текстах, данная частица делает их более эмоциональными и выразительными.

**Литература:**

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М., 1999.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М., 1972.
3. Лекант П. А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке. – М., 2004.
4. Нагорный И. А. Функциональная семантика русских предположительных частиц // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». М, 2007. № 1. С. 105-108.
5. Петров А. В. Категория безличности в современном русском языке: Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук. – М., 2007.
6. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М., 2003.

*Ж.В.Соколовская*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## АББРЕВИАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Обогащение словарного состава языка посредством аббревиации- это действительно одна из важнейших тенденций языкового развития. В современном мире новые реалии регулярно вносят в язык свои наименования, которые, в свою очередь, получают краткую форму в связи с необходимостью экономии времени при произнесении, места и времени при написании. Сокращенные единицы различных типов распространены во всех языках мира. В этом смысле процесс аббревиации отражает общеязыковую тенденцию экономии языковых средств, а аббревиатуры на настоящий момент являются языковой универсалией. Применительно к французскому языку проблема аббревиации приобретает особое значение. В первую очередь вследствие своего недостаточно всестороннего освещения в отечественной и зарубежной лингвистике. Механизмы образования и функционирования аббревиатур во французском языке, особенности графического и фонетического оформления сокращений, проблемы грамматических категорий рода и числа аббревиатур до последнего времени оставались практически неизученными. Составленные в 80-90 годах прошлого столетия классификации аббревиатур французского языка на данный момент относительно актуальны, что обусловлено появлением в языке огромного количества новых типов сокращений.

Значительный вклад в теоретическое осмысление вопросов аббревиации внесён исследованием А.П. Шаповаловой "Опыт построения общей теории аббревиации(на материале французских сокращённых лексических единиц". (2004). Заполняет образовавшуюся нишу в вопросе изучения французских аббревиатур и публикация в 2008 году первого за последние 40 лет большого словаря сокращений В.И. Когут. Однако, как представляется, аббревиатуры непосредственно отражают процесс развития языковой системы. Являясь своеобразным языковым пульсом и находя ежедневное отражение в языке прессы, как лаборатории словотворчества, сокращённые языковые единицы нуждаются в регулярном исследовании с целью выявления окказиональных случаев и общих тенденций развития.

Итак, в результате исследования около двух тысяч кодифицированных и некодифицированных ранее (около 50 %) аббревиатур на современном этапе представляется возможным выделить следующие особенности процесса аббревиации во французском языке:

- аббревиация как языковое явление постоянно развивается: происходит не только регулярное пополнение словарного состава за счёт увеличения количества сокращений в языке, но и появляются новые структурные типы сокращений.

- способы аббревиации во французском языке крайне разнообразны, что обуславливает необходимость создания подробной классификации аббревиатур, отражающей все специфические особенности структуры французских сокращений.

- в основу классификации аббревиатур современного французского языка положен принцип анализа структурного и фонетического оформления аббревиатур. В результате она может выглядеть следующим образом:

Графические аббревиатуры: сигли, суспенсии, контрактуры, фоноидеограммы. Лексические аббревиатуры:слоговые сокращения, сложнослоговые сокращения, фоноидеограммы, инициальные аббревиатуры, которые, в свою очередь, подразделяются на буквенные инициальные сокращения, звуковые инициальные сокращения, буквенно-звуковые сокращения; аббревиатуры смешанного типа, включающие инициально-слоговые сокращения и инициально-словные сокращения; заимствованные аббревиатуры.

- процесс аббревиации затрагивает все пласты лексического состава языка включая имена собственные, что свидетельствует об универсальности и широком распространении данного явления во французском языке.

- интенсивное увеличение количества инициальных звуковых аббревиатур или акронимов отражает общеязыковую тенденцию к облегчению произношения.

- вследствие интеграции общества, современный этап процесса аббревиации характеризуется активным заимствованием сокращений из различных языков. Особое место среди заимствованных сокращений во

французском языке занимают аббревиатуры английского языка, которые зачастую в силу разных причин не имеют аналогов во французском языке, что приводит к появлению сокращений-интернационализмов. Преимущественно заимствованные аббревиатуры достаточно быстро ассимилируются в языке и функционируют наравне с остальными лексическими единицами языка. Однако нередко встаёт проблема произношения заимствованных аббревиатур.

- необходимо отметить, что проблема произношения относится и к незаимствованным французским аббревиатурам, являясь одной из самых непростых проблем современного французского языка, связанной с тем, что сокращения выходят за пределы письменного языка и проникают в устную речь. В результате произношение некоторых аббревиатур нередко представляет сложность даже для носителей языка.

- большинство лексических сокращений языка подвергается процессу субстантивации в языке, претерпевает ряд фонетических, орфографических, грамматических изменений в соответствии с особенностями французского языка.

- функционирование сокращений носит сложный двоякий процесс: с одной стороны аббревиация является основным средством компрессии, с другой стороны употребление аббревиатур в языке приводит к значительному усложнению коммуникативной задачи.

- выделяются четыре основные модели функционирования лексических сокращений в современном французском языке: отсутствие каких-либо пояснений со стороны автора или расшифровки аббревиатуры в контексте(1), пояснение аббревиатуры автором или частичное раскрытие её значения(2), поспозиция (3) либо препозиция (4) сокращения по отношению к полному значению. Для языка печатных изданий характерно пояснение или расшифровка большинства окказиональных сокращений, что объясняется необходимостью избегать ситуации коммуникативного стресса и облегчать решение коммуникативной задачи.

- зачастую употребление аббревиатур носит стилистический характер, обусловленный задачами языка печатных изданий(воздействовать на массовое сознание, призвать к действию или сообщить информацию). В зависимости от контекста стилистически нейтральные сокращения могут приобретать эмоционально-экспрессивную окраску. В этой связи аббревиация безусловно служит повышению эффективности коммуникативной функции языка.

**Литература:**

1. Шаповалова А.П. Опыт построения общей теории аббревиации: на материале французских сокращённых лексических единиц. – Автореф. дисс.…докт. филол. наук, Нальчик, 2004.
2. Ярмашевич М.А. Аббревиация в современных европейских языках: структурный,семантический и функциональный аспекты. – Автореф.дисс.…докт. филол. наук, Саратов, 2004.

*Л.В. Теплых*
*Казанский государственный технический университет имени Андрея Николаевича Туполева, филиал Восток, Чистополь*

# К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ И ПЕРЕВОДЕ СЛОЖНЫХ ИНФИНИТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В НАУЧНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ

В процессе обучения английскому языку, и в частности при обучении переводу одной из проблем является усвоение студентами таких сложных конструкций как сложное дополнение (Complex Object) и сложное подлежащее (Complex Subject) с инфинитивом. Если говорить о литературе, освещающей эти грамматические явления, можно заметить что наибольшее внимание этим вопросам уделяется в учебниках российских авторов. Это не удивительно, поскольку эти конструкции представляют наибольший интерес именно с точки зрения перевода. Именно поэтому сложное дополнение и сложное подлежащее с инфинитивом непременно анализируется авторами учебников не только по грамматике, но и по теории и практике перевода.

Все авторы сходятся в том, что как сложное дополнение, так и сложное подлежащее состоят из двух элементов, первым из которых является существительное или местоимение в объектном падеже, а вторым – инфинитив. Различие состоит в том, что первой конструкции эти два элемента следуют непосредственно друг за другом, тогда как во второй они как бы разделены определенными глаголами, которые мы переводим вводными словами, и находятся на расстоянии друг от друга.

*Before Cassini, we expected* ***the haze to consist of*** *a comparatively light hydrocarbon molecule such as ethane, with an atomic weight of 30. – До полета межпланетной станции Кассини мы ожидали****, что атмосферная дымка состоит из*** *сравнительно легких углеводородных молекул, таких как этан с атомным весом 3.* (Ralpf Lorentz, Christophe Sotin …2010: 25) – Complex Object

*What happens when our* ***observations*** *seem* ***to contradict*** *one of science's most deeply held notions: that energy is always conserved? – Что происходит, когда кажется, что наши* ***наблюдения противоречат*** *одному из самых непреложных научных понятий, а именно тому, что энергия всегда сохраняется.* (Tamara M. Davis 2010: 21) – Complex Subject

Сложное дополнение с инфинитивом обычно переводится придаточным предложением, которое вводится союзами *как, что, чтобы*. При этом существительное или местоимение становится подлежащим этого придаточного предложения, а сам инфинитив – сказуемым. Однако существуют

два момента, требующих особого внимания при определении и переводе этой сложной конструкции.

Во-первых, после ряда глаголов используется так называемый голый инфинитив (bear infinitive), т.е. инфинитив без частицы “to”. К этим глаголам относятся глаголы чувственного восприятия (*see, hear, watch, feel* и др.), а так же глаголы (*make – заставлять, get – добиваться, let – позволять, have – допускать*).

Во-вторых, после последних глаголов сложное дополнение чаще переводится не дополнительным придаточным предложением, но входит при переводе в состав простого. *He made **me stop** the experiment. – Он заставил меня прекратить эксперимент.*

Необходимо обратить внимание и на то, что если в сложном дополнении присутствует инфинитив *to be*, при переводе он чаще всего опускается, так как в русском языке нет глагола связки. В этом случае переведенное предложение будет простым по составу. *They considered **the experiment to be** the successful one. – Они считали этот эксперимент успешным.* Хотя, на наш взгляд, право на существование имеет и вариант перевода: *Они читали, что эксперимент прошел успешно.*

После глаголов *to expect, to hope* в большинстве случаев инфинитив переводится будущим временем. *None of us expected **the landscape to look** so Earth-like. – Никто из нас не ожидал, что ландшафт будет настолько напоминать земной.* (Ralpf Lorentz, Christophe Sotin …2010: 20).

Теперь давайте таким же образом суммируем информацию относительно сложного подлежащего. Особенность этой конструкции состоит в том, что «действие, выражаемое инфинитивом, относится к подлежащему, а стоящий перед ним глагол указывает на отношение к этому действию со стороны говорящего или вообще неуказанного лица» (Мальчевская 1970: 61). При этом, выполняя перевод, необходимо обращать внимание на время этого стоящего перед инфинитивом глагола.

Здесь тоже есть ряд особенностей. Нам предлагаются два варианта перевода этой конструкции. И опять же на выбор варианта перевода оказывают влияние те глаголы, которые расположены перед инфинитивом. В первом случае мы переводим сложное подлежащее придаточным предложением.

***These hydrocarbon solids** are believed **to come from** the breakdown of methane in Titan's upper atmosphere caused by the sun's ultraviolet radiation. – Полагают, что эти сухие углеводороды появились в результате распада метана в верхних слоях атмосферы, вызванного ультрафиолетовым излучением солнца.* (Mark Alpert 2005: 11).

У Мальчевской Т.Н. мы находим информацию о том, что если рассматриваемая нами сложная конструкция находится в определительном придаточном предложении, которые начинаются словами *which, who, that* то инфинитив переводится сказуемым соответствующего русского определи-

тельного придаточного, а стоящий перед инфинитивом глагол – вводным безличным предложением. Это и является вторым вариантом перевода.

*Another significant constituent is methane,* ***which*** *condenses at low temperatures and appears* ***to play the*** *same meteorological* ***role*** *on Titan as water does on Earth. – Еще одним значительным компонентом является метан,* ***который*** *конденсируется при низкой температуре и, как оказывается,* ***играет*** *ту же метеорологическую* ***роль*** *на Титане, что вода на Земле.* (Mark Alpert 2005: 11).

В то же время в книге Слепович В.С. утверждается, что большинство предложений, содержащих сложное подлежащее с инфинитивом, могут переводиться как по первому, так и по второму образцу, хотя есть случаи, когда возможен лишь первый вариант.

Нам были проанализированы несколько произвольно выбранных журналов Scientific American и статей из сети Интернет с целью определить, как часто используются сложные инфинитивные конструкции в оригинальных научно-публицистических статьях.

Результаты нашего исследования показывают, что вышеупомянутые сложные инфинитивные конструкции встречаются не часто. Причем преимущественно присутствует Сложное подлежащее с инфинитивом. Это, по всей видимости, связано с тем, что данному стилю, как в английском, так и в русском языке характерно использование неопределенно-личных предложений.

Так же обращает на себя внимание то, что Сложное подлежащее нередко употребляется в структуре другого сложно-подчиненного или сложносочиненного предложения, что значительно затрудняет его распознавание и соответственно перевод всего предложения. Вот один из таких случаев.

*After the U.S. awarded the satellite contract to Northrop-Grumman in 2002, a* ***test satellite*** *with four sensors was supposed* ***to fly*** *this May, and the first fully functioning replacement was set to roll out in June 2008. – После того как в 2002 году договор был заключен с корпорацией Нортроп-Грумман, предполагалось, что* ***пробный спутник*** *с четырьмя датчиками* ***полетит*** *в мае этого года. Также было намечено, что полностью функциональная замена начнет действовать в июне 2008 года.* (Charles Q. Choi 2006: 8).

Еще одним интересным наблюдением явилось то, что в конструкциях Complex Subject пред инфинитивом стоят такие глаголы, как *to seem, to appear, to be likely, to be supposed, to be believed,* что, вероятно, определяется научной тематикой статей, где авторы излагают не определенные доказанные факты, а скорее гипотезы, предположения и догадки. Вот еще несколько примеров.

*Common today, some 14 billion years after the big bang, such supermassive black holes were rare in the early universe – or at least* ***they*** *were supposed* ***to be****. – Сегодня, спустя 14 миллиардов лет после большого взрыва, такие сверхмассивные черные дыры являются обычным явлением. Но в ранней*

*вселенной они встречались редко, или, по крайней мере, так считалось.* (Charles Q. Choi 2010: 12).

*But no **dark stars** are likely **to be forming** today, because the density of dark matter now averages 1/8,000th of its dark star past, when the universe was far more compact. – Но, вероятно, сегодня **темные звезды** не **образуются**, поскольку плотность темной материи в наши дни в среднем составляет 1/8,000-ую плотности темной звезды в прошлом, когда вселенная была гораздо более сжатой.* (Charles Q. Choi 2010: 12).

В целом следует отметить, что хотя сложные инфинитивные конструкции нечасто встречаются в изученных нами журналах, умение их находить и переводить необходимо, поскольку неправильный перевод даже одного слова может повлиять на искажение смысла всего текста. Поэтому говорить о значении неправильного перевода целого предложения для понимания текста излишне.

**Литература:**

1. Мальчевская Т.Н. Сборник упражнений по переводу гуманитарных текстов с английского языка на русский: Практ. пособ. АН СССР. Каф. иностр. яз. – Л.: Наука., 1970.
2. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика Английского языка, 10 изд., Лист Нью, М., 2003.
3. Слепович В.С. Курс перевода (английский – русский язык)/ В.С. Слепович. – 3-е изд., доп. – Мн.: «Тетра-Системс», 2003.
4. Charles Q. Choi, Polar Satellite Freeze, Scientific American, February 2006, P. 8-9
5. Charles Q. Choi, Dark side of black holes, Scientific American, March 2010, P. 12-13
6. Mark Alpert, Strange New World, Scientific American, April 2005, P.11
7. Ralpf Lorentz, Christophe Sotin …, The moon that would be a planet, Scientific American, March 2010, P. 20-27
8. Tamara M Davis, Is the universe leaking energy, Scientific American, April 2010, P. 21-27
9. Scientific American, July 2010

*Г.Р. Фахарова*
*Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет, Казань*

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРИЧАСТИЙ В ЯЗЫКЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.А. БУНИНА

Причастия, являясь в грамматическом плане особыми глагольными формами и характеризуясь свойствами и признаками имени прилагательного как эпитета в художественном тексте, совмещают в своем семантическом пространстве прагматические функции реализации процесса и каче-

ственного признака. Это позволяет автору текста одновременно использовать значительный потенциал причастия как глагольной единицы и в то же время – как единицы, условно говоря, именной, что и наблюдается в языке произведений И.А. Бунина.

Наша статья посвящена анализу употребления причастий в цикле рассказов И.А. Бунина «Темные аллеи».

Особую прагматическую функцию выполняют при создании авторской языковой картины мира причастия, образующие семантико-функциональную группу «эмоциональное состояние (ощущение)», что объясняется общим концептуальным замыслом писателя – показать внутренний мир, мир ощущений и эмоций, душевных переживаний героев. Характерно, что для реализации этой цели используются не только причастия с семой «ощущение», но и причастия, содержащие в семантическом ядре иную сему.

При создании авторской языковой картины мира в произведениях И.А. Бунина широко используются различные приемы образного представления посредством причастий того или иного фрагмента эмоциональной жизни (состояния, процесса, чувства, ощущения) героев – это:

1) метафора: *И с **умирающими** глазами зашептала ему в ухо, лаская мехом и дыханием (с. 477); И так, с **остановившимся** сердцем, неся его в себе, как тяжкую ношу, я двинулся дальше (с. 394); А вечером опять кафе и венгерский оркестр, эти **режущие** душу скрипки… (с. 482); И мирное счастье всего этого – сумерек, запахов – и все еще что-то **обещающая** мука ее присутствия, ее существования возле него… **разрывающая** душу мука любви к ней – и ее беспощадное равнодушие, отсутствие… (с. 436);*

2) сравнение: *И вдруг вскочил, **оглушенный** и **ослепленный** как бы взрывом магния (с. 487); … непрерывно **тикающей** ниточкой бегут карманные часы у моего изголовья под нагоревшей свечой (с. 498); Я вошел в первую комнату и с **замирающим** точно над пропастью сердцем сел на турецкий диван. (с. 585);*

3) олицетворение: *Ночью, сквозь сон, он иногда слышал: однообразно шумит с однообразным напором на дом, потом бурно налетает, сыплет **стрекочущим** снегом в ставни, потрясая их, - и падает, отделяется, шумит усыпительно (с. 449); Блеск снеговых вершин, **восставших** в своем облачении, рукой подать от поезда, **извивавшегося** по обрывам над узкой бездной, где холодно синела зимняя тень (с. 483).*

И.А. Бунин широко использует причастия для передачи движения: *Перед вами заходил сюда поэт Брюсов, что-то четко, резко и гневно выкрикивал своим картавым, в нос лающим голосом метрдотелю, **подбежавшему** к нему, видимо, с извинениями за отсутствие свободных мест… (с. 519); Потом кликнул **проезжавшего** мимо извозчика (с. 523); Внезапно в **подымавшейся** толпе показалась она (с. 462); Дьяконов сын, семинарист, **приехавший** в село к родителям на каникулы, проснулся однажды в темную жаркую ночь… (с. 407).* Основной художественной функцией данных при-

частий выступает репрезентация различных передвижений героев. Причастия, образованные от глаголов движения, непосредственно выступают авторским средством создания различных образных зарисовок, например, метафоры: *... казалось, не спускал глаз с **бегущих** назад сосен (с. 530).*

Причастные формы в произведениях И.А. Бунина активно участвуют в создании характеристики действующего лица, т.е. выполняют характеризующую функцию. Причастная конструкция в характеризующей функции часто употребляется при имени, упомянутом в первый раз: *Хозяйка весь день в легком нарядном матинэ с кружевами, **сияющая тридцатилетней купеческой красотой и спокойным довольством летней жизни**. (с. 525); Поздним вечером шел в месячном свете вверх по Тверскому бульвару, а она навстречу: идет **гуляющим** шагом, держит руки в маленькой муфте и, поводя круглой каракулевой шапочкой, **надетой слегка набекрень**, что-то напевает. (с. 536); Из соседей чаще всего бывал у нас некто Завистовский, одинокий, бедный помещик, **живший от нас верстах в двух**, щуплый, рыженький, несмелый, недалекий – и недурной музыкант. (с. 387)* – в данном предложении характеристика персонажа становится более полной благодаря употреблению причастного оборота в одном ряду с прилагательными; *... и к нам, скользя, подлетел маленький, **вечно куда-то спешащий** и **смеющийся** Сулержицкий, изогнулся, изображая гостинодворскую галантность, поспешно пробормотал. (с. 585).*

С помощью причастий И.А. Бунин создает яркие портретные характеристики героев. Предложения с действительными причастиями настоящего времени часто употребляются для создания эффекта «крупного кадра»: *... на висках полуколечками загибались к глазам черные **лоснящиеся** косички, придавая ей вид восточной красавицы с лубочной картинки. (с. 584); И, выдернув из-под изголовья мешочек красной кожи, **трясущимися** руками растянул его, высыпал золото на постель, бормоча… (с. 601).*

Интересно, что при описании фигуры, лица, глаз героев автор использует действительные причастия прошедшего времени: *Красильщиков зажег другую спичку, глядя на ее **вытянувшуюся** и **изогнувшуюся** фигурку. (с. 379); ... блеск **выспавшихся** глаз, легкий налет пудры на как будто еще **помолодевших** после сна щеках. (с. 494); ... сказал он, глядя на ее **раскрасневшееся** личико. (с. 451); Он так крепко схватил ее за **обнажившееся** предплечье, что она изогнулась и, быстро обернувшись с еще более **раскосившимися** глазами, замахнулась на него. (с. 553); И, подойдя, взглянул на иноческую стройность ее черного платья, глаз, при виде меня **опустившихся**, низко поклонился… (с. 510); Она была очень хороша: с бархатными бровями, почти **сросшимися**, с горячим темным румянцем на загорелом лице. (с. 430); Сжав зубы, она лежала с закрытыми глазами и уже со скорбным успокоением на **побледневшем** и совсем молодом лице. (с. 426); ... старуха даже привстала со скамьи возле очага, глядя на монеты **округлившимися** глазами. (с. 597).* Если же автор уделяет особое вни-

мание описанию прически, усов, он использует страдательные причастия прошедшего времени: *Размытый, бледный, с* ***причесанными*** *мокрыми жидкими волосами, дядя особенно явно показывал свою безнадежную болезнь. (с. 412); … человек с небольшими* ***подстриженными*** *усами, одетый как для тенниса. (с. 525); Покрасивее причесал свои черные мокрые волосы,* ***подстриженные*** *вчера в Воронеже. (с. 493); … и тряхнул густыми, хамски* ***разобранными*** *на прямой ряд волосами. (с. 522); … медная борода с проседью,* ***подстриженная****, и такие же* ***подстриженные*** *усы… (с. 591).*

Причастные конструкции в характеризующей функции не двигают сюжетное время вперед, а являются средством монтажа сюжетного и несюжетного времени. Информация, выраженная причастием в характеризующей функции, как правило, связана с точкой зрения автора.

Причастие, соединяя значение признака и значение действия, характеризует предмет в его статике и поэтому предназначено для описательных текстов (Вяльсова 2005: 37). И.А. Бунин широко использует причастия со значением чувственного восприятия мира при описании природы:

1) причастия со значением зрительного восприятия: *Потом стали обозначаться в* ***светлеющем*** *небе черные сучья, осыпанные минерально* ***блестящими*** *звездами. (с. 546); Тьма теплой августовской ночи, еле видны тусклые звезды, кое-где* ***мерцающие*** *в облачном небе. (с. 419); Повернув голову, он видел зеленовато* ***белеющий*** *за окнами восток и уже различал в сумраке угла над столом большой образ угодника… (с. 381); Комната и сад уже потонули в темноте от туч, все шумело, трепетало, меня озаряло быстрым и в ту же секунду* ***исчезающим*** *пламенем. (с. 506); … шумел дождь, в* ***темнеющих*** *комнатах сверкала иногда молния и содрогались стекла от грома. (с. 557); … перед глазами то и дело, точно знамение конца мира,* ***ослепляющим*** *рубиновым огнем извилисто жгла сверху вниз по великой стене туч резкая молния. (с. 476);*

2) причастия со значением слухового восприятия: *Пролеты в* ***грохочущей*** *и дымящей темноте туннелей и слабо горящие лампочки на потолке купе, что-то* ***звенящее*** *в цветущих розах … (с. 476); … пустил ее наугад, и не прошло и полчаса, как зачернели в этой тьме* ***гудящие*** *дубы… (с. 533); … как-то особенно чувствуешь все это дикое величие водных пространств за ними: видишь тысячи рассыпанных разноцветных огней, слышишь плеск идущих мимо плотов,* ***предостерегающие*** *друг друга крики,* ***сливающиеся*** *с ними терции каких-нибудь шибко бегущих речных паровичков… (с. 521); Днем, сидя в кабинете за книгой, слушая все тот же то* ***слабеющий****, то угрожающе* ***растущий*** *шум вокруг дома, все больше тонувшего в снегах среди со всех сторон несущейся молочной белизны, он думал: как стихнет, так уеду. (с. 450);*

3) причастия со значением восприятия органами чувств: *Ни окрестных полей, ни неба уже давно не было видно за этим потопом,* ***пахнущим*** *огуречной свежестью и фосфором… (с. 377); Назад я проходил по знойно-*

*му и* ***пахнущему*** *из труб горящим кизяком базару нашей деревни. (с. 369); Он вошел в уютную,* ***пахнущую*** *сигарным дымом диванную… (с. 414).*

Таким образом, причастия выполняют в цикле рассказов И.А. Бунина «Темные аллеи» прежде всего характеризующую функцию (участвуют в создании характеристики действующего лица) и описательную функцию (используются при описании природы).

**Литература:**

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 133 с.
2. Бунин И.А. Темные аллеи: Повести. Рассказы. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 608 с.
3. Вяльсова А.П. Текстовые функции причастий и деепричастий // Русская словесность, 2005. – № 2. – С. 36 – 45.
4. Шакирова Л.З. Русский глагол: теория и практика / Л.З. Шакирова. – Казань: Магариф, 2007. – 160 с.

*М.Ф. Шацкая*
*Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград*

## СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КАУЗАЛЬНЫХ ПРОПОЗИЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ

Каузация относится к числу логических пропозиций, которые выражают причинно-следственные отношения, допускают в качестве объектов только события и характеризуют межпропозитивные отношения (см.: (Шмелева 1988; КГРЯ: 267)). Все виды каузации в языке репрезентируются формулой P - - → Q, где P – ситуация-причина, Q – ситуация-следствие, - - → – собственно каузальная связь (или отношение). И.М. Кобозева и И.И. Лауфер (Кобозева, Лауфер 1993: 81–83) по параметру *аналитичность › синкретичность* каузальные конструкции подразделяют на три типа: нерасчлененные конструкции, в которых ни один из трех компонентов каузальной формулы не обладает синтаксической самостоятельностью; частично-расчлененные конструкции, в которых каузальная связь не обладает синтаксической самостоятельностью, а выражается слитно со значением одной из ситуаций; расчлененные конструкции, в которых каждый из трех компонентов каузальной формулы соответствует отдельному компоненту поверхностной структуры.

М.В. Всеволодова и Т.А. Ященко (Всеволодова, Ященко 2008), рассматривая следственный компонент причинно-следственных конструкций, выделяют четыре больших фрагмента каузальной системы: 1) действия и отношения лица (одушевленного субъекта); 2) события и явления социальной и природной сферы; 3) состояние субъекта, предмета, среды; 4) свойства, признаки субъекта, предмета, среды. При анализе причинного компо-

нента важным является оппозиция *внешний фактор/внутренний фактор*. Внутренняя и внешняя причины разграничиваются по отношению к субъекту действия – агенсу. Так, в предложении *Он промолчал из скромности* ‘скромность’ есть признак, присущий агенсу, т.е. причина внутренняя. В предложении *Я люблю Петра за скромность* ‘скромность’ есть свойство Петра и по отношению к агенсу («я») – фактор внешний (см.: (Всеволодова, Ященко 2008: 8)).

Рассмотрим, какие семантические трансформации проявляются в нерасчлененных и частично-расчлененных каузальных конструкциях при порождении языковой игры. Под термином *языковая игра* понимается лингвокреативный феномен дискурса, имеющий ассоциативную природу и подразумевающий «нестандартное (неканоническое, отклоняющееся от языковой/речевой, в том числе стилистической, речеповеденческой, логической нормы) использование любых языковых единиц и/или категорий для создания остроумных высказываний, в том числе комического характера» (Сковородников 2004: 86). Материал исследования черпался из произведений современных прозаиков – В. Войновича, С. Довлатова, Вен. Ерофеева, С. Есина, В. Маканина, Ю. Полякова.

В языковой игре часто встречаются пропозиции, в которых наблюдается несоответствие между причиной и следствием. Так, в игреме *Знаете, я столько читал о вреде алкоголя* (P)*! Решил навсегда бросить… читать* (Q) (Довлатов 2005: 2, 201) в наличие имеются два компонента – P, Q, но следствие не вытекает из причины, что обусловлено нарушением сильной синтаксической связи (ср.: *бросить* сов. вид от *бросать* – ‘прекращать чем-либо заниматься, переставать делать что-либо’ (МАС: 1, 117); *пить* – ‘пьянствовать’ (МАС: 3, 128)) и логического закона достаточного основания в суждении о том, что не алкоголизм, а чтение приносит вред здоровью человека.

Причина/уступка и следствие никак не связаны и в такой диктеме языковой игры: *Душевный ты мужик* (Q)*, – повторял Замараев, – хоть и еврей* (P) (Довлатов 2005: 2, 327). В основе построения этого суждения лежит представление об этностереотипах русского и еврея (см.: (Шмелева, Шмелев 2002: 76)). В семантике ситуации меняется причинный фактор: объективные характеристики агенса (Всеволодова, Ященко 2008: 51) преобразуются в личностные (Всеволодова, Ященко 2008: 27).

Нарушение логического закона противоречия рождает противоположные и противоречащие (контрадикторные) высказывания (см.: (Кириллов, Старченко 2008)). Так, контрадикторное соединение слов *сильный* и *слабый* в причинно-следственном построении *Родился новый боец, Веня, сильный* (Q) *от слабости* (P) (Есин 1999: 98) нарушает логический закон противоречия, но согласуется с законами жизни: когда человеку нечего терять (когда боишься что-то потерять, проявляешь слабость, уступая сильным, наделенным властью это *что-то* отнять), он проявляет силу в достижении цели. Пропозиция вначале отражает ситуацию, в которой

причинным фактором являются личностные характеристики агенса. Далее она меняется на ту, в которой субъект становится специфичность/невозможность действия с объектом (Всеволодова, Ященко 2008: 94).

Многозначность лексемы *заглянуть* ведет к формированию разных видов каузации:

*Я обнял тетушку и спросил:*

*– Как здоровье?*

*– Хвораю* (P1+ Q2)*, – ответила тетушка Сирануш. – Надо бы в поликлинику заглянуть* (Q1)*.*

*– Ты загляни в собственный паспорт* (P2)*, – отозвался грубиян Арменак. И добавил: – Там все написано* (P2)… (Довлатов 2005: 1, 69).

Для P1 следствие (Q1) обусловлено актуализацией значения глагола ‘зайти, заехать куда-либо мимоходом на короткое время’ (МАС: 1, 509). Далее одна из валентностей лексемы меняет пространственную характеристику на каузальную (в старческом возрасте плохое самочувствие), что ведет к актуализации другого значения глагола *заглянуть* – ‘бегло прочесть отдельные листы, страницы в книге, газете и т.п.’ (МАС: 1, 508). В результате лексема *хворать* начинает отражать уже не причину (P1), а следствие (Q2). Такая игра на многозначности обычно строится на нарушении логического закона тождества (Кириллов, Старченко 2008). Семантика ситуации, заключающая в себе в качестве причинного фактора объективные характеристики агенса, меняется на ту, в которой вывод о положении дел идет на основании фактов (Всеволодова, Ященко 2008: 166).

В следующей диктеме языковой игры гипотетическое следствие (*слава*) представляется раньше причины (*умереть*), что делает возможным рассматривать следствие как причину, а причину как следствие: *Вы умрете* (P)*, а ваши запылившиеся повести будут читать в метро и в автобусах* (Q и P)*! Критики будут о вас не замолкать* (Q и P)*! Газеты пестреть фотографиями* (Q)*!.. Он так мне расписывал, что подмывало умереть* (P и Q) *уже завтра* (Маканин 2003: 58). В этом примере допущена логическая ошибка закона тождества, основанная на подмене тезиса: смерть автора не является поводом для прославления его; славу приносят плоды творчества (произведения, написанные мастером слова). Стремление агенса к проявлению себя (Всеволодова, Ященко 2008: 48) меняется на пропозицию, в которой присутствует ‘воздаяние-отношение’ (Всеволодова, Ященко 2008: 67).

Положительная оценка, заключенная в слове *интеллигентность* (‘свойство по прилагательному *интеллигентный*’ (МАС: 1, 671), *интеллигентный* – ‘образованный, культурный’ (МАС: 1, 671)), противопоставляется следствию, которое неоправданно, на первый взгляд, вытекает из указанной причины. Однако человеческий опыт, к сожалению, часто показывает обратное: воспитанность, высокая культура и нравственность становятся одними из уязвимых сторон человека при общении с социально опасной личностью (и не только): *Интеллигентность* (P) *мне вредила* (Q)*, еще когда*

*я занимался боксом* (Довлатов 2005: 3, 407). И если вначале в семантике ситуации в качестве причинного фактора присутствуют только личностные характеристики агенса, то далее, при трансформации, происходит синтез двух пропозиций – ‘воздаяние-отношение’ и ситуации, в которой вывод о положении дел идет на основании фактов (Всеволодова, Ященко 2008: 166).

Несоответствие причины и следствия есть и в следующей диктеме языковой игры: *В институте из уст в уста потихоньку передавалась жуткая история второкурсника Стародворского, вякнувшего в 68-м в людном месте что-то неуставное по поводу пражских событий* (P1)*, потом внезапно арестованного* (Q1 + Q2) *за «фарцовку»* (P2) *и с тех пор героически валившего в Коми лес, из которого изготавливались карандаши «Конструктор» для более благоразумных студентов* (Поляков 2007: 28). Как видим, для первой причины (P1) следствие скрыто за вторым следствием, для второго следствия (Q2) причина (P2) ложная. При этом в тексте создается алогичное, на первый взгляд, построение, основанное на идеологических, а не на формальных логических законах. Граница между алогичной причиной и следствием показывает наречие *внезапно* (‘неожиданно, вдруг’ (МАС: 1, 188)), подразумевающее непредвиденность события, однако открытое аполитичное (а по сути враждебное для тоталитарной идеологии) высказывание во времена СССР преследовалось законом, но не напрямую, чтобы не противоречить распространяющемуся государством мнению о свободе взглядов при «социализме», а через другие, сфабрикованные обвинения. В рассмотренной выше пропозиции тоже происходит трансформация семантики, изначально заключающей в себе ситуацию конфликта (Всеволодова, Ященко 2008: 143), а далее синтезирующей две пропозиции – ‘вывод о положении дел на основании фактов’ и ‘воздаяние-действие’ (Всеволодова, Ященко 2008: 67).

По тем же имплицитно представленным причинам идет нарушение каузальных отношений в следующем примере, где P2 находится За кадром: *А в-третьих, мне, честно говоря, нравится, как ты пишешь. Я считаю, что, несмотря на все глупости, которые ты наделал* (P1)*, было бы просто обидно использовать такой талант* (Q1 + Q2) *на лесоповале* (Войнович 2007б: 32). Ситуация, вначале разворачивающаяся как однозначная (конфликт), далее заключает в себе синтез двух – ‘вывод о положении дел на основании фактов’ и ‘воздаяние-действие’.

Совершение проступка связано с понятием контролируемости ситуации. Однако «проступок» (*постареть*), за которым следует чувство вины, лишен контроля, что и ведет к формированию аномальной каузации в следующей игреме: *Ее вина* (Q) *перед ним была велика: она женщина, и она постарела* (P) (Маканин 2003: 22). Объективные характеристики агенса, выступающие вначале как единственный причинный фактор, меняются на синтез двух влияющих на ситуацию обстоятельств – личностные характеристики агенса и ‘воздаяние-отношение’.

Алогичным расхождением причины и следствия характеризуются следующие два примера:

*Короче, я пошел за водкой. А потом ходил один из работяг. И мы все говорили о жизни. А потом явился конвоир, и его тоже угостили водкой. Он сначала руками замахал:*

*– Я на службе* (P)*!*

*А затем говорит:*

*– Мне – полную* (Q) (Довлатов 2005: 3, 517).

*– Сколько брать?...*

*– Я пива не употребляю* (P). *Но выпью с удовольствием* (Q) (Довлатов 2005: 3, 481).

В приведенных выше диктемах и до, и после трансформации присутствует синтез двух ситуаций: вначале причинными факторами выступают существующие нормы (Всеволодова, Ященко 2008: 127) и отказ от контакта с объектом (Всеволодова, Ященко 2008: 87); далее – нарушение привычных норм (Всеволодова, Ященко 2008: 155) и подверженность агенса воздействию каузатора (Всеволодова, Ященко 2008: 110).

Цепочка рассуждений, где причина предыдущей мысли становится следствием для второй, также ведет к синтезу причин и следствий в одной текстовой единице: *Выбитый из колеи* (Q1 P2) *и потому* (- - →) *выжитый из университета* (Q2 P3) *и потому* (- - →) *выживший из ума* (Q3 P4)... (Ерофеев 2008: 8). При этом причина первого следствия остается За кадром. И до, и после трансформации в каузальной конструкции наблюдается синтез пропозиций. Вначале это соединение в качестве причинных факторов существующих норм и ‘воздаяния-отношения’; далее – ‘поддержка/противодействие каузатора’ (Всеволодова, Ященко 2008: 105) и ‘памятное (значимое) событие’ (Всеволодова, Ященко 2008: 122).

Итак, в языковой игре реализация аномальных причинно-следственных отношений в частично-расчлененных и нерасчлененных высказываниях возникают за счет нарушения следующих законов логики – достаточного основания, тождества и противоречия. Причина часто не соотносится со следствием, таким образом, лишается одного из своих важных свойств – предсказуемости в развитии ситуации. Встречаются также аномальные альтернативные следствия и несвойственная пропозициям категоричность, безальтернативность развития ситуации.

По нашим наблюдениям, языковая игра строится на семантической подмене одной причинно-следственной пропозиции другой. При этом все отмеченные трансформации смыслов не выходят за рамки осознанных действий агенса.

В результате исследования были выделены несколько видов каузального синтеза: 1) объединение в одной текстовой единице причины и следствия, характеризующих как одну каузальную связь, так и две абсолютно разные, часто не соотносящиеся друг с другом, 2) изменение в ходе транс-

формации однозначной пропозиции в двузначную, 3) исходная бисемантичная пропозиция преобразуется в подобную, но качественно иную.

Как показал материал, синтез идет не только в плане каузальных смыслов, но и на уровне отдельных компонентов причинно-следственных пропозиций. Актуализация двух значений полисеманта в разных высказываниях, замена одного критерия другим в ходе сопоставления – все это наблюдается в языковой игре. В ходе формирования таких аномальных связей задействуются только самые общие семы в лексическом значении слов (процессуальность, предметность, признаковость и т.д.), например, по оси симметрии, относительно которой соотносятся объекты в ходе противопоставления.

Все указанные трансформации каузативных пропозиций и аномальные причины, их порождающие, подтверждают тезис об аномальной природе лингвального феномена языковой игры.

**Литература:**

1. Войнович В. Москва 2042. – М., 2007.
2. Всеволодова М. В., Ященко Т. А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. – М., 2008.
3. Довлатов С. Собрание сочинений: в 4 т. – СПб., 2005.
4. Ерофеев В. В. Записки психопата. Москва – Петушки. – М., 2008.
5. Есин С. Гладиатор. Имитатор. Гувернер. – М., 1999.
6. КГРЯ – Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2004.
7. Кириллов В. И., Старченко А. А. Логика: учебник для юридических вузов. – М., 2008.
8. Кобозева И. М., Лауфер Н. И. Неявная каузация и модальные предикаты долженствования // Каузальность и структуры рассуждения в русском языке. Межвуз. сб. науч. тр. М., 1993. С. 81-94.
9. Маканин В. Андеграунд, или Герой нашего времени. – М., 2003.
10. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М., 1981 – 1984.
11. Поляков Ю. М. Треугольная жизнь: Романы, повесть. – М., 2007.
12. Сковородников А. П. О понятии и термине «языковая игра» // Филологические науки. 2004. № 2. С. 79-87.
13. Шмелева Е. Я., Шмелев А. Д. Русский анекдот. Текст и речевой жанр. – М., 2002.
14. Шмелева Т. В. Семантический синтаксис: Текст лекций из курса «Современный русский язык». – Красноярск, 1988.

# РАЗДЕЛ VIII. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА

*Н.Н. Александрова*
*Уфимский государственный авиационный технический университет, Уфа*

## ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ИДЕНТИФИКАТОРА ПОЭТИЧЕСКОГО (ПЕРЕВОДНОГО) ТЕКСТА

Современная лингвистика рассматривает проблему понимания текста с разных сторон. Как отмечает А.А. Залевская (Залевская 2001), на сегодняшний день можно перечислить следующие подходы интерпретации текста: логико-лингвистический (понимание как аргументированный анализ), системно-семиотический (понимание как перевод), герменевтический (понимание как пробуждение рефлексии), когнитивный (понимание как построение ментальной модели), психолингвистический (понимание как построение проекции текста), подход с позиций психопоэтики (понимание как выявление личностного смысла).

Важными с точки зрения разработки теоретико-методологической платформы предпринятого нами исследования представляются введенные Н.В. Рафиковой (Рафикова 1994) понятие базовой проекции текста, Э.Е. Каминской – проекции семантического поля слова в индивидуальном сознании (Каминская 1998), М.Л. Корытной – вихревой модели понимания художественного текста (Корытная 1996), а также характеристика С.А. Чугуновой специфики образа ситуации в процессе построения проекции текста (Чугунова 2001) и психолингвистические основания понимания художественного текста, описанные В.А. Пищальниковой. В психопоэтике отмечается, что «понимание в психолингвистике базируется на соотношениях личностных смыслов, возникающих в процессе понимания» (Пищальникова 2010: 30). Обращаясь к данной проблеме, автор ссылается на исследования, предпринятые Н.А. Рубакиным, Ю.А. Сорокиным, а также на законы Гумбольдта-Потебни, Семона и Тэна, объясняя это тем, что их содержание актуально и для обоснования теоретической основы современной психопоэтики.

Так, по Н.А. Рубакину, любой текст является набором знаков, обладающих лишь потенциальным значением. Смысл текста существует только как проекция реципиента, возникающая в процессе понимания текста на базе содержания сознания реципиента. Поэтому текст для Н.А. Рубакина – это континуум потенциальных интерпретаций, и лишь совокупность их позволяет говорить о содержании текста.

Рассмотрение проблемы понимания художественного текста с точки зрения особенностей его интерпретации реципиентом представляется наи-

более востребованным в аспекте изучения социолингвистических и психолингвистических факторов при восприятии и понимании переводного поэтического текста (на материале стихотворения П.Б. Шелли «To***» и восьми вариантов его перевода, выполненных О.Денисовой, С. Гандлевским, А.Грибановым, А.Шараповой. А.Спаль, В.Корниловым, Б.Пастернаком, К.Д.Бальмонтом).

Изначально мы исходили из тезиса М.Л. Гаспарова (Гаспаров 2006) о существовании «стереоскопического видения», т.е. наиболее полного понимания читателем оригинального художественного поэтического текста по прочтении нескольких разных переводов конкретного произведения. Однако уже первые результаты психолингвистического эксперимента показали, что процесс понимания художественного текста настолько сложен и индивидуален, что не может быть сведен к сравнительному анализу первичного и вторичного текстов, коими являются и перевод, и текст, полученный от испытуемого. Несмотря на то, что участникам эксперимента было известно, что перед ними разные переводы одного и того же текста, их читательские проекции представляли собой абсолютно разные тексты, наделенные личностным смыслом.

Этот наблюдение обусловило необходимость разграничения понятий «идентификация» и «интерпретация» текста. Под интерпретацией текста в широком смысле понимается истолкования, разъяснения смысла текста, перевод его на более понятный читателю язык, что, в свою очередь, не может быть осуществлено без творческого участия интерпретатора, без его субъективной оценки. Идентификация – это сравнение неизвестного с тем, что есть, установление совпадений, в процессе восприятия текста, т.е. соотнесение содержания текста с личным опытом, запасом знаний читателя-интерпретатора. Сложность и многомерность первоначального восприятия, осознания, а в последующем при успешном завершении первых этапов и в целом понимания текста сквозь призму личного опыта, накопленных бытовых и общекультурных знаний индивида, побуждает с методологических установок исследования использовать здесь и далее термин *идентификация* текста. Получаемое в виде готового текстового продукта от реципиента в заданных экспериментальных условиях, их рефлексии в беседах можно назвать *интерпретацией* предложенного в задании исходного текста.

Идентификация и интерпретация переводных текстов вскрывает сложные механизмы восприятия художественного поэтического текста. Наша задача – понять, *что* становится важным для читателя, какие именно стратегии представления смысла исходного текста в переводе являются наиболее значимыми. Полагаем, что используемое в работе моделирование путей перехода от поверхностной к глубинной структуре текста позволит посредством верификации «психологической реальности» психолингвистических построений описать функционально-динамический характер процессов идентификации переводного поэтического текста.

Вслед за Н.В. Рафиковой (Рафикова 1995) мы используем понятие *базовой проекции текста* как структурированной системы опорных пунктов, отражающих «свертывание содержания текста в смысловые блоки», выраженные ключевыми словами. Структурированность смыслового поля текста в свою очередь дает основания для *вариативности* читательских проекций. Важным представляется положение об организации смыслового поля текста по принципу «ядро – периферия» и расположенной между ними «маргинальной зоны», элементы которой в разных читательских проекциях могут входить и в ядро, и в периферию. Подобную организацию смыслового поля текста было решено применить сначала только к ключевым словам переводных текстов (выделены нами) и к ключевым словам, которые выделили сами испытуемые. Обратимся для дальнейших рассуждений к актуальным положениям научного изыскания М.Л. Корытной (Корытная 1996), в котором показано, что ключевые слова (КС) концентрируют в себе увязанное со словом индивидуальное значение и тот отрезок выводного знания, которое затрагивается контекстом непосредственно воспринимаемого человеком произведения.

Итак, при выполнении экспериментального задания испытуемые самостоятельно выделили следующие КС, которые, как выяснилось, входят в ядро смыслового поля текста. По предварительным результатам анализа 144 анкет, полученных от студентов негуманитарных специальностей в возрасте от 17 до 20 лет, слово *любовь* как ключевое выделил 61 респондент, слова *чувство, надежда, слово* – 13, 12, 19 испытуемых соответственно. Кроме того, в задании привести первую пришедшую на ум ассоциацию к ключевому слову участники эксперимента также давали слова, включенные в ядро и маргинальную зону. Так, например, 7 из 13 ассоциациями к слову *чувство* стало слово *любовь*. Сохранение корреляции выделенных экспериментатором и испытуемыми КС подтверждает достоверность полученных данных.

Набор КС является главной опорой при построении проекции текста читателем, несмотря на то, что выделенное как ключевое слово не всегда присутствует в представленной в этой же анкете читательской проекции текста. Осмыслив три варианта текста, респондент, таким образом, не только «пересказывает» его в виде своей проекции, но и обобщает смысл, находя главное слово, выражающее, по его мнению, основную мысль автора. Такое концентрирование смысла в анкетах испытуемых дает оценку значимости слов исходного текста. Можно утверждать, что при этом инвариантным фактором выступает культурно- и социально-обусловленное психологическое значение исходных лексем, которое выступает в качестве барьера для возникновения помех в межситуативной интерпретации и способствует упорядочиванию разнообразных знаний человека в его единой информационной базе. Вариативная же часть обусловлена возрастными,

половыми и другими особенностями испытуемых, что определяют уникальность образа мира каждого из участников эксперимента.

Неравноценность проекций полученных текстов подтверждается и разной степенью интенсивности используемых стратегий идентификации переводного поэтического текста: 1) стратегия *смысловой концентрации и опоры на ключевые слова*; 2) *визуализации;* 3) *использования структурных элементов* текста для выхода на ситуацию или её образ; 4) *ассоциирования*; 5) *структурного прототипизирования*; 6) *изменения проекции* текста; 7) *реализации и трансформирования динамических смыслов и их систем*; 8) *категоризации*; 9) *личностных интерпретаций выводимых фактов и эмоционально-оценочного переживания идентифицируемых смыслов*; 10) *перефразирования средствами языка*.

Доминирующие проекции смыслового поля текста выявляют, как правило, типичные и актуальные характеристики объекта/субъекта, стоящего за словом, и направляют развитие проекции на данном этапе идентификации. На наш взгляд, в первую очередь это обусловлено преобладанием личностного (читательского) смысла, то есть идентификация незнакомого текста и дальнейшая его интерпретация «осуществляется индивидом с опорой на весь прошлый личностный опыт» (Пищальникова 2010: 49), и зависят не только от интеллектуального багажа реципиента, но и от социально-культурных установок читателя, от «факторов расы, среды и момента».

В.А. Пищальникова также отмечает, что «парадоксальность процесса понимания художественного текста заключается в том, что, с одной стороны, представленный в нем ряд личностных смыслов дает возможность реципиенту, интегрируя их содержание, понимать доминантный смысл художественного текста. Но, с другой стороны, именно этот ряд, *набор* личностных смыслов отличает концептуальную систему автора от системы реципиента. Для последнего психологическое значение *необычное, оригинальное,* безусловно, может быть присвоено через осмысление иных реалий и потому соотносится с иными личностными смыслами, не имеющими с авторским ничего общего, кроме интегративного компонента *необычное, оригинальное*» (Пищальникова 2010: 48). Так, на примере нашего исследования можно проследить геометрически прогрессирующее приращение смыслов исходного текста. Изначально это восемь переводов художественного произведения – восемь различных проекций одного и того же текста, где каждый переводчик – автор, вкладывающий в свой текст личностный смысл. Далее – в восприятии читателя эти вторичные тексты с новыми смыслами «обрастают» еще большим количеством смыслов.

Раскрытие смысла исходного текста в ряде проекций реципиентов обусловливается содержанием сознания читателя. Как отмечает А.А. Боронин: «В результате прочтения художественного произведения создаётся «аллотекст», который бытует в сознании реципиента. Есть все основания утверждать, что это ментальное образование – текстовая проек-

ция – неоднородно, оно состоит из нескольких симбиотичных подструктур, отличающихся функционально-динамической соотнесённостью» (Боронин 2007: 7). Учитывая обозначенный фактор, ученые высказывает предположение, что проекция текста может быть представлена трансгрессивной и регрессивной ментальными конструкциями (подструктурами). Сущность трансгрессивной ментальной конструкции сводится к «концентрированности» семантического признака, который в тексте реализуется с помощью лингвистических средств, таких как повтор и помещение языковой единицы в сильные позиции текста. Под выражением «регрессивная ментальная подструктура» ученый подразумевает «феномен потери некоторых смыслов, заложенных в лингвистических единицах текста, связанный с тем, что эти смыслы по объективным или субъективным причинам не попали в читательский «фокус интерпретации»» (Боронин 2007: 7).

На примере нашего исследования к объективным причинам игнорирования некоторых тем и мотивов оригинального текста испытуемыми можно отнести неточное воспроизведение исходных смыслов в проекциях переводчиков, большой процент вольности вторичного переводного текста. Здесь приближенность читательской интерпретации к подстрочному тексту (Гаспаров 2001) напрямую зависит от «качества» перевода, от его степени воздействия на реципиента. Так, экспериментальные данные показывают, что переводы, выполненные К.Бальмонтом и Б.Пастернаком, имеют наибольший индекс цитирования, следовательно, являются наиболее понятными и интересными читателю.

Субъективные причины инотолкования поэтического текста гораздо более разнообразны. Сюда, как уже отмечалось, относятся социально-культурные установки идентификатора-интерпретатора, его знание/незнание языкового кода, уровень владения языком (так, например, испытуемые могут не понимать значения некоторых слов, не распознавать языковые метафоры и т.п.), роль личностных переживаний реципиента, а также нежелание вдумываться в смысл текста. По мере «раскручивания» гипотетической спирали, моделирующей понимание слова и текста, подтверждается положение о включенности в любую проекцию или её модификацию не только образа мира, но и образа самого интерпретатора. Указанные стратегии выявляют перцептивно-когнитивно-аффективную троеликость «Я» и мира на всех этапах эксперимента. Переживание наличия образа и отношения к нему характеризуют желание испытуемого перейти к следующему акту идентификации с учетом как горизонтального (по тексту и/или его проекции(-ям)), так и вертикального (согласно внутренним и этнокультурным установкам, переживаниям) перемещения, фиксируя уже «отсканированную» часть голографической поверхности образа (см. о голографической гипотезе хранения и считывания информации: (Залевская 2001)).

Идентификация поэтического текста, а также дальнейшая его интерпретация – процессы, опирающиеся на весь прошлый опыт индивида. В

смысловых проекциях текстов, представляющих собой совокупность диффузных смысловых проекций составляющих его ключевых слов, последние, интерферируясь, обеспечивают неравномерность и неравнозначность отдельных участков проекций. Активной обработке подвержены лишь те сегменты, что пересекаются со смежными по когнитивному, аффективному, перцептивному, вербальному или невербальному параметрам. Следствием таких процессов является вариативность проекций текстов и пополнение их новыми смыслами в читательском сознании. Независимо от того, какая стратегия идентификации незнакомого текста является наиболее предпочтительной для конкретного реципиента, выделение *доминантных смыслов* текста будет основано на личностных предпочтениях читателя, чем и обусловлено разнообразие проекций поэтического текста.

**Литература:**


1. А.А. Боронин. Ментальный образ художественного текста: о результатах психолингвистического эксперимента // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – № 2. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – С.7-13.
2. Белянин В.П. Психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте. Автореф. дис. … докт. филол. наук. – М., 1992.
3. Гаспаров М.Л. О новом переводе «Ада» Данте, выполненном В.Г. Маранцманом // Данте Алигьери. Божественная комедия: Ад. Чистилище. Рай / Данте Алигьери; [пер. с итал. В. Маранцмана]. – СПб., 2006. – С. 5-8.
4. Гаспаров М.Л. Подстрочник и мера точности // Гаспаров М.Л. О русской поэзии. Анализы. Интерпретации. Характеристики. – М., 2001. – С. 361-372.
5. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005.
6. Залевская А.А. Текст и его понимание: Монография. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2001.
7. Каминская Э.Е. Слово и текст в динамике смыслового взаимодействия: Психолингвистическое исследование / НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Новгород, 1998.
8. Корытная М.Л. Роль заголовка и ключевых слов в понимании художественного текста. Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Тверь, 1996.
9. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики. Ч.3. Психопоэтика. / В.А.Пищальникова. – М.: АСОУ. 2010. 144 с.
10. Рафикова Н.В. Динамика ядра и периферии семантического поля текста. Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Тверь, 1994.
11. Чугунова С.А. Экспериментальное исследование мысленного образа как медиатора понимания художественного текста // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 2001. – С. 117-127.

*И.С. Алексеева,*
*Российский государственный педагогический университет,*
*Санкт-Петербург*

# МЕСТО ИНТЕРПРЕТАТИВНОЙ ТЕОРИИ В СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕРЕВОДА

Интерпретативная теория, или теория смыслов, занимает свое значительное место среди транслатологических теорий, моделирующих процесс перевода. Она появилась в середине 60-х годов XX в. из-под пера французского практика и педагога Даницы Селескович (Seleskovitch 1968), была одной из первых теорий, обобщающих опыт устного перевода и абсолютно первой теорией, затрагивающей те аспекты этой деятельности, которые мы сегодня называем когнитивными.

Суть проста: не форму, а смысл должен передавать переводчик при переводе. В своей модели последовательного перевода Селескович исходит из того, что в ходе смыслового анализа ИТ переводчик его д е в е р б а л и з и р у е т , то есть отвлекается от языковых средств выражения, а затем производит операцию над идеями, прошедшими стадию понимания и р е в е р б а л и з и р у е т их языковыми знаками ПЯ.

Селескович считает, что наиболее надежное понимание обеспечивается именно в устном переводе, где нет времени сосредоточиться на языковых знаках. В 1960-е годы, когда первые шаги теории перевода опирались исключительно на письменный перевод, концепция Селескович выглядела провокативно. Но суть ее была не так уж нова. Достаточно вспомнить нашумевшую теорию «реалистического перевода», принадлежавшую советскому переводчику Ивану Кашкину, который предлагал отказаться от «буржуазного формализма» лингвистики, которая мешает видеть содержание и идейную направленность текста, вникнуть в текст, не обращая внимания на особенности формы, закрыть книгу и написать свою.

Вспомним вообще о дискуссиях 1950-х в той же Франции (Ж.Мунен - Э.Кари) – и мы поймем, что взгляды Селескович – естественное продолжение взглядов 1950-х. Кстати, сама М.Ледерер с одобрением говорит в своей работе 1994 г (Lederer 1994: 43) о «точке зрения, которая восходит к З.Фрейду: переводчик должен, прежде всего, ознакомиться с оригиналом, затем отложить его в сторону и осуществить перевод без обращения к исходному тексту».

Свое продолжение теория Селескович нашла в трудах ее последовательницы Марианны Ледерер, которая распространила их на синхронный перевод и разработала более детально этапы (Lederer 1981), которые, по ее мнению, включают 8 операций. М.Ледерер различает лингвистический перевод, опирающийся на кратковременную (лингвистическую) память и когнитивный перевод, опорой которого служит когнитивная память, нака-

пливающая семантические смыслы (долговременная память). Когнитивная память формируется с опорой на предшествующее знание, для накапливания которого необходим опыт решения сложных когнитивных задач. Отсюда делается вывод о необходимости тренинга их решения в обучении.

Какое же место заняла эта теория среди других?

Помимо новизны ее предмета, о которой уже было сказано, она несла новизну научно-парадигматическую: интерпретативная теория являла собой попытку отказаться от статического рассмотрения непродуктивной уже связки ЯЗЫК (СИСТЕМА) - ПЕРЕВОД, и именно в этом смысле отвергала лингвистику и предлагала перейти к речевому процессу, что было безусловным шагом вперед в то время. На этом пути интерпретативная теория оказалась прямой предшественницей формировавшейся тогда герменевтики перевода.

Однако уже первые критики этой теории, и среди них В.Н. Комиссаров, указывали на ее теоретическую ограниченность. Знаменательны с этой точки зрения слова Комиссарова: «Интерпретативная ТП базируется на психологических концепциях, гипертрофирующих роль интуитивно-непосредственного в речи» (Комиссаров 1999: 42). И действительно, наша коммуникативная способность базируется не только на когнитивно-концептуальном, но и на формально-языковом опыте. А запечатлевается этот опыт в текстовом разнообразии, в выработанныхкультурным опытом типах текста и их конвенциях, а также в интертекстуальном богатстве культуры.

Иными словами, интерпретативная теория возникла в то время, когда не существовало еще теории текста, в частности, текстовой типологии. Соответственно, не использует она и достижения коммуникативной лингвистики, в частности, понятие коммуникативного задания высказывания и текста, игнорируя те случаи, когда смысл не важен вообще, а важна коммуникативная функция (например, перевод коммуникативных формул).

И когда сегодня в научный обиход включается книга, излагающая основы теории конца 1950-х- – 60-х гг (русский перевод: 2007), разумеется, можно говорить о ее историческом значении, но никак нельзя считать ее современной. Вспомним аналогичный случай: запоздалое включение в русскоязычный научный контекст книги Дж.Кэтфорда «Лингвистическая теория перевода» (2000).

Что же смущает нас сегодня прежде всего?

1. Борьба с идентификацией языка и речи:

«Некоторые критики интерпретативной теории перевода… считают, что адекватный перевод текста – это передача языковых значений слов, из которых он состоит.» (Ледерер 2007: 16)

Но так давно уже никто не считает; среди современных теоретиков перевода нет ни одного, кто бы утверждал, что переводятся значения слов, и вообще – что переводятся языки. И окончательную точку в дискуссии поставила теория текста в 1980-90-е гг.

2. Трактовка понятия «интерпретация»:

«Понимание текста при переводе означает его **интерпретацию (то есть вычленение его смысла»**. (Там же: 16) «Смысл не вычленяется поэтапно. Это мгновенный ментальный акт» (Там же: 24) «

Однако с 1960-х гг. понятие «интерпретация» существенно изменилось. Появилось целое направление, которое можно назвать теорией интерпретации текста. Напомню, что в те же годы в СССР появилась теория «Смысл-Текст», где интерпретация понимается как двунаправленный инструмент, а описание процесса интерпретации текста может быть получено на основе описания процесса построения текста.

Привлечем также мнение И.В. Арнольд, которая настаивает на «вариативности интерпретации», отмечая, что «эта вариативность сдерживается объективными компонентами текста и тезаурусом читателя. Чем богаче тезаурус, тем глубже и точнее понимание». И.В. Арнольд пишет также о **принципиальной диалогичности** понимания текста. Дальнейшие коррективы в понятие интерпретации внесли герменевтика текста и теория интертекстуальности, которые приводят нас к представлению о множественности, многоуровневости, многокодовости (Арнольд) смысла текста, что отменяет прежнее представление о «мгновенности» вычленения смысла.

3. Трактовка понятия «смысл»:

В этой трактовке современную лингвистику больше всего не устраивает ее догматичность, отменяющая саму возможность доказательства. Проследим за ходом мысли М.Ледерер:

«Исследователи критикуют расплывчатость понятия «смысл текста», так как оно не сводимо к языковым значениям (это, якобы ведет к искажению смысла высказывания). Действительно, неопытный переводчик может по незнанию или по ошибке **неверно** понять смысл текста. Однако это нельзя считать аргументом против обоснованности понятия «смысл текста». Кроме того, нельзя смешивать смысл с авторским намерением, а интерпретацию текста с толкованием его смысла (???).» (Там же: 23) «Смысл является субъективным только для автора. Для переводчика он является объективным» (Там же: 101). Эти утверждения, постулирующие термин «смысл» и никак его не объясняющие, подкрепляются столь же прескриптивным высказыванием Д.Селескович: «Если письменный переводчик будет по-своему истолковывать смысл переводимого текста, или синхронист будет увлекаться герменевтикой, они недопустимым образом превысят свои полномочия» (Seleskovitch 1968: 23)

На базе интерпретативной теории Селескович и Ледерер создали методику обучения переводу, которая отражена в целом ряде их учебников. Сутью этой методики является обучение передаче смысла путем его интерпретации, которая включает девербализацию и ревербализацию. Попытаемся определить ее место в современной методике обучения переводчиков.

Умение интерпретировать текст, то есть кратко резюмировать его на языке перевода, определять ключевые моменты смысла – необходимый компонент его полноценного восприятия как при устном, так и при письменном переводе. Навык свободного, не связанного языковой формой выражения смысла активизирует вариативность речевого материала; сама возможность вариаций придает начинающему переводчику уверенность в себе, что очень важно для формирования профессионально ориентированной устной речи переводчика.

При обучении письменному переводу это важно прежде всего при освоении текстов с элементами сюжетики: публицистика, мемуаристика, литературные тексты. Именно на них нацелен тот вариант предпереводческого анализа, который предлагает в методике письменного перевода М.Ледерер: «вычленять основное содержание, главную мысль, учитывая личность автора, адресат, широкий контекст, обстоятельства написания текста, его направленность» (Ледерер 2007: 145). После этого на этапе переформулирования предлагается перефразировать идеи текста (Там же).

Если говорить о типах текста в устном переводе, то навык интерпретации смысла важен прежде всего для текстов с открытой структурой, таких, как диалоги, интервью и переговоры, а также опять-таки для текстов с элементами микросюжетики (публичные речи, новости).

Вместе с тем, во всех названных случаях одной только интерпретативной методики для освоения навыков профессионального перевода недостаточно. Дело в том, что целый ряд компонентов ИТ не нуждается в деверbализации и переносится в ПТ путем так называемого т р а н с к о д и р о в а н и я (пользуясь терминологией, которую предлагает Сильвия Калина), т.е. передачи на поверхностном уровне текста или слова: имена собственные, числа, перечислительный ряд и т.д. . (Kalina 2005: 333); добавим: термины, конвенциональные формулы и структуры (приветствия и прощания, формулы запрета, многочисленные конвенциональные формулировки в договорных, технических и судебных текстах .

И еще одно примечание: применение интерпретативной теории, или теории смыслов невозможно сегодня без соответствующего предварительного коммуникативного анализа, поскольку структура понимания без него невозможна, причем касается это как устных, так и письменных текстов. На сегодня мы не имеем права толковать смысл, если мы не уточнили ситуацию перевода, не знаем, для кого текст предназначен и какова прагматическая цель перевода.

Сложные отношения с интерпретативной теорией имеет также передача интертекстуализмов (эксплицитных и скрытых цитат), как и вообще решение проблемы вторичных текстов в переводе.

Наконец, вспомним о том, что если мы хотим обучать переводу как стратегии профессиональной деятельности, то интерпретация текста окажется лишь одним из частных этапных действий в любом виде перевода. В

качестве иллюстрации к сказанному упомянем стандарты устного и письменного перевода в международных организациях. Да, содержание текста и его нюансы переводчику ООН нужно понимать досконально. Но потом согласно принятым стандартам он должен создать почти буквалистский текст, с тем, чтобы его можно было легко перевести на любой из 6 официальных языков ООН, почти пословно совпадающий с подлинником, получающим равную с ним правовую силу. Аналогично строится МИДовский перевод – никакое перефразирование здесь недопустимо.

Высказанные соображения приводят нас к следующим выводам:

Интерпретативная теория – новый этап в становлении наших представлений о переводе, но она не представляет собой исчерпывающей модели этого феномена.

Интерпретативная теория является базой лишь для одного из сегментов современной комплексной методики обучения переводу.

**Литература:**

1. Ледерер М. Актуальные аспекты переводческой деятельности в свете интерпретативной теории перевода. СПб., 2007.
2. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М., 1999.
3. Seleskovitch D. L'interprete dans les conferences internationales. Problemes de language et de la communication. Lettres Modernes. Paris, 1968.
4. Lederer M. La traduction simultanee - Experience et theorie. Lettres modernes. Paris, 1981.
5. Lederer M. La traduction aujourd'hui. Le modele interpretative. Paris, 1994.
6. Kalina S. Kognitive Verarbeitungsprozesse. - In: Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg, 2005.

*Г.М. Барковский*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ПЕРЕВОД АНГЛИЙСКИХ ОБРАЗОВАНИЙ С КОМПОНЕНТОМ *HALF-* НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Английские глагольные образования с компонентом *half-* по основным характеристикам эквивалентны русским сложным глаголам с компонентом *полу-*. Как английские образования типа *to half sit*, так и соответствующие русские сложные глаголы с *полу-* обладают значением неполноты действия. По данным Большого Оксфордского словаря *half* имеет значения "*to the extent or amount of half.* Hence loosely*: In part, partially; to a certain extent, in some degree."* В качестве примеров с такими значениями составители словаря приводят глаголы *to half sleep, to half read, to half suspect(OED).* В справочнике по английскому словообразованию основным значением мор-

фемы *half-*, которую авторы книги считают префиксом, является значение “almost happening or partly true.” Словами_с данным значением выступают глаголы *to half-smile, to half-listen, to half-realize(CCE:66). Half-* также имеет эмоционально-усилительное значение “*очень, ужасно*” (*БАРС*), но в данной статье это значение не рассматривается.

В Толковом словаре русского языка для сложных глаголов типа *полулежать, полуспать* также приводятся значения, которые указывают на неполноту действия “ *не совсем, не до конца, почти’’* (*ТС*).

Отметим, что в Большом англо-русском словаре в качестве одного из значений *half-* указано *полу- (БАРС).*

Если переводчик стремится к максимальной близости перевода к оригиналу, к большей общности содержания оригинала и перевода, то желательна высокая степень параллелизма структурной организации текста и соотнесенности лексического состава оригинала и перевода (Паршин 2000).

Естественно ожидать, что при такой ситуации английские лексические единицы с *half-* могут и должны переводиться с помощью русских глаголов с компонентом *полу-*, так, например, переводятся многие английские глаголы простой морфологической структуры в своих основных значениях. Так, глагол *to smile* обычно переводится на русский язык глаголом *улыбаться*:

*He **smiled** mirthlessly. ‘Ain't been in town long, have you?’(ChC:402).*

*- Давно не были в городе? – невесело **улыбнулся** хозяин (ЧД:/166).*

*She **smiled** politely. ‘I might just happen to be working for you,’ I said(ChC:438).*

*Хозяйка вежливо **улыбнулась.** – Я мог бы работать на вас(ЧД:196).*

Переводы образований с *half-,* однако, свидетельствуют о тенденции в другом направлении. Когда английские глаголы модифицируются компонентом *half-*, они, как правило, не переводятся русскими глаголами с *полу-*. Обследование художественных текстов, переведенных с английского на русский язык, объемом 4553 страницы (указан подсчет текстов на русском языке) выявило 86 случаев употребления образований с компонентом *half-*.

Обнаружено лишь три случая использования русских сложных глаголов с *полу-* для передачи значений английских образований с *half-*, т.е. количество примеров перевода исследуемых единиц с *half-* составляет чуть более 3 процентов от общего количества выявленных переводов. Таким способом переведены 2 образования с *half-: to half turn и to half lift:*

*He **half turned** to the typing woman in the corner. ‘Millie.’ She swung around from the typewriter to a shorthand notebook. ‘Name's Philip Marlowe,’ Beifus said. ‘With an 'e' on the end, if you're fussy. License number?’(ChC:508)*

*- Милли – Бейфус **полуповернулся** к машинистке, сидевшей в углу. Милли перестала печатать и пошла за блокнотом. – Филипп Марлоу с «у” на конце. Номер лицензии? (ЧД:255)*

В остальных 83 случаях (около 97 %) использованы другие способы перевода, например, антонимический перевод, калькирование, описательный перевод. Типичным способом является перевод модифицирующего компонента близким по значению русским наречием:

*He seems perplexed respecting three or four; can't remember where he left them; looks up and down the street, as* ***half expecting*** *to see them astray; suddenly pricks up his ears and remembers all about it(D:233 ).*

*Ее как будто взяли сомнения насчет трех-четырех овец – не может понять, куда они подевались; она оглядывает улицу,* ***словно ждет****, не объявятся ли беглянки, и вдруг настораживает уши и вспоминает все (Д:231).*

Одной из причин такой переводческой практики может быть та, что многие исследуемые глагольные образования с *half-* не регистрируются словарями. Аналогичная ситуация наблюдается в сфере русских сложных глаголов с компонентом *полу-*. В Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н.Ушакова имеется примечание о том, что в словаре приводятся только наиболее употребительные глаголы типа *полулежать, полупотухнуть*, т.к. подобные сложные слова " легко образуются и вполне понятны" (Ушаков 1939).

Таким образом, глагольные единицы этого типа следует считать потенциальными словами (о потенциальных словах см., например, Ханпира 1966: 153 – 166; Земская 1973:217 – 226). Другой причиной может быть отсутствие соответствующего сложного глагола с компонентом *полу-* в русском языке.

**Источники и их условные обозначения:**

*1. БАРС – Большой англо-русский словарь. – М.,1972. т.I.*
*2. Д – Диккенс Ч. Холодный дом. – М.,1955.*
*3. ТС – Толковый словарь русского языка /Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1939.*
*4. ЧД – Чандлер Р. Долгое прощание: Романы. – Пер. С англ. – М., 1992.*
*5. CCE – Collins COBUILD English Guides – 2: Word Formation. – L., 1994.*
*6. ChC – Chandler R. The Chandler collection. - L., 1983. v. I.*
*7. D – Dickens Ch. Bleak House . - M., 1957.*
*8. OED – The Oxford English Dictionary. – Oxford, 1933. v. I – XIII.*

**Литература:**

1. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1973.
2. Паршин А.Н. Теория и практика перевода. – М., 2001.
3. Ханпира Э. Об окказиональном слове и окказиональном словообразовании // Развитие словообразования современного русского языка. – М., 1966. – С. 153 – 166.

*Ю.С. Беленкова*
*Московский государственный областной университет, Москва*

# ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЕНИЯ СТАТУСА РЕАЛИИ В ХРОНОЛОГИЧЕСКОМ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПАМФЛЕТОВ ДЖ. СВИФТА)

В современном переводоведении проблема перевода текста, дистанцированного во времени, разрабатывалась в трудах А.В. Федорова, В.С. Виноградова, В.Н. Комиссарова, И. Левого, Г.О. Винокура, Л.Л. Нелюбина, Г.Т. Хухуни и И.И. Валуйцевой, А. Андрес, Л. Лейтона и др.

Придерживаясь точки зрения Г.Т. Хухуни и И.И. Валуйцевой, мы считаем целесообразным различать диахронический и хронологический перевод. Термин «диахронический перевод» предлагается использовать для обозначения случаев, когда текст передается с прежнего состояния того или иного языка (т.е. предшествующего исторического периода – например, с древне- или среднеанглийского) на какой-либо другой язык, современный исходному языку на момент перевода (например, современный русский). Критерием в данном случае будет выступать история самого ИЯ. Когда же речь идет о переводе текстов, созданных в более или менее отдаленный от момента осуществления межъязыковой передачи период, однако идет учет лингвокультурных факторов, здесь более уместным представляется термин «хронологический перевод» (Хухуни, Валуйцева 2005: 276).

Таким образом, если мы говорим о памфлетах Дж. Свифта, созданных в первую половину XVIII века, и их переводах на русский язык, выполненных в середине XX века, то целесообразнее использовать термин «хронологический перевод».

Учет лингвокультурного и временного критерия при выполнении хронологического перевода ставит перед переводчиком задачу выявления, правильного понимания и адекватной передачи реалий, встречающихся в тексте оригинала. Реалии – это «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу «на общем основании», требуя особого подхода» (Влахов, Флорин 2009: 49).

Правильное понимание содержания реалии во многом обусловлено тем, является ли она современной или исторической. С.И. Влаховым и С.П. Флориным была предложена классификация реалий на основе фактора времени в зависимости от 1) времени и предмета, 2) времени и места и 3) путей проникновения и освоений (чужых) реалий (Влахов, Флорин 2009: 64).

Болгарскими теоретиками перевода было доказано положение о том, что статус реалии не всегда является постоянным качеством слова. Некоторые термины по той или иной причине, обычно связанной с изменением референта, постепенно отходят в область истории, превращаясь в своего рода исторические реалии. Обратный процесс также связан с референтом: для наименования какого-либо современного явления обращаются к старой реалии, которая таким образом, становится названием нового референта, иногда утрачивая, а иногда и сохраняя связь с прежним.

Рассмотрим примеры изменения статуса реалии в зависимости от времени на материале текстов памфлетов Дж. Свифта и их переводов на русский язык, выполненных переводчиками Б.Б. Томашевским и В.Д. Метальниковой в 1955 году.

*Now, I doubt not but this villainous* ***'squire*** *has the impudence to assert that these are entirely strangers to him … (Swift 1856: 256).*

*И я не сомневаюсь, что у этого мерзкого* ***эсквайра*** *Бикерстаффа хватит наглости утверждать, что он не имеет никакого понятия о всех этих людях … (Свифт 1955: 54).*

Первоначально в Англии раннего средневековья титулом *эсквайра (*англ. esquire, от лат. scutarius – щитоносец) награждался оруженосец рыцаря, затем держатель рыцарского феода, не имевший рыцарского достоинства. В позднее средневековье и новое время – это почетный дворянский титул, который сначала носили все те, кто, не будучи пэрами или рыцарями, пользовались правом иметь свой герб, т.е. весь обширный класс английского дворянства. Лица низших классов могли получать этот титул только посредством особых королевских грамот. Этот титул передавался по наследству. Теперь в Англии титул эсквайра дают все государственные должности, начиная от мирового судьи, степень доктора и звание барристера (поверенного при высших судах). В настоящее время это также титул, с которым обращаются ко всем образованным и принадлежащим к хорошему обществу лицам в Англии, используя его в письменной форме вежливого обращения.

*He said that many* ***gentlemen*** *of this kingdom, having of late destroyed their deer, he conceived that the want of venison might be well supplied by the bodies of young lads and maidens, not exceeding 14 years of age nor under 12… (Swift 1856: 100-101).*

*Он сказал, что многие* ***джентльмены*** *нашего королевства за последнее время уничтожили во время охоты почти всех своих оленей, и он полагает, что недостаток оленины можно было бы прекрасно возместить мясом подростков, мальчиков и девочек, не старше четырнадцати и не моложе двенадцати лет … (Свифт 1955: 159).*

Изначально слово *gentleman* означало мужчину благородного происхождения, дворянина. Позже так стали называть хорошо воспитанного и порядочного человека.

*Secondly, The poorer **tenants** will have something valuable of their own, which by law may be made liable to distress and help to pay their **landlord's** rent; their corn and cattle being already seized, and money a thing unknown (Swift 1856: 101).*

*Во-вторых, у самых бедных **арендаторов** найдется теперь хоть какая-нибудь ценная собственность, которую можно будет, согласно закону, описать и тем помочь уплатить ренту **помещику**, так как хлеб и скот у них уже отняты, а деньги – вещь в наших краях совершенно неизвестная (Свифт 1955: 161).*

Начиная со средневековья, в Англии *лендлордом* (landlord) считался крупный феодальный землевладелец, лорд, сдающий землю в аренду *фермеру – арендатору* (tenant). В настоящее время слово landlord обозначает хозяина гостиницы, пансиона, домовладельца (владельца дома, квартиры, сдаваемых внаем), а слово tenant – нанимателя, съемщика, а также жителя, обитателя.

*For instance : How many lawyers, attorneys, solicitors, under-sheriffs, intriguing **chambermaids**, and counter-officers, are continually guilty of extortion, bribery, oppression, and many other profitable knaveries ... (Swift 1856: 322).*

*Например: сколько нотариусов, адвокатов, стряпчих, помощников шерифов, пронырливых **горничных** и государственных чиновников постоянно упражняются в вымогательстве, взяточничестве, притеснениях и в иных небезвыгодных мошенничествах ... (Свифт 1955: 184).*

Первоначально под *горничной* (chambermaid) подразумевалась женщина, относящаяся к прислуге богатого дома, в чьи обязанности входила уборка комнат и другие домашние заботы. В настоящее время под горничной имеется в виду служащая гостиницы.

Рассматривая связь реалий по месту и времени, следует отметить, что исторические реалии редко бывают оторваны от своего национального источника. Это случается лишь тогда когда чужая реалия относится, например, к глубокой древности и в этом случае исторический колорит как бы преобладает над национальным. Кроме того, многие из этих реалий приобретают со временем переносные значения, переходят в разряд фразеологизмов, что еще больше ослабляет отнесенность их к определенному месту.

Однако многие реалии можно рассматривать в историческом плане, не теряя из виду национальной принадлежности, вернее, такие слова представляют одинаково исторические и национальные реалии.

*... hoping to take their advantage by the absence of so many good protestants, who have chosen rather to leave their country than stay at home and pay **tithes** against their conscience to an episcopal curate (Swift 1856: 101).*

*... надеясь воспользоваться отсутствием большого количество добрых протестантов, которые предпочли лучше покинуть свое отечество, чем остаться дома и платить против своей совести **десятину** епископальному священнику (Свифт 1955: 161).*

*... what have we to do with their advertisements about "pills and drink for the venereal disease?" or their mutual quarrels in verse and prose of* ***Whig*** *and* ***Tory*** *... (Swift 1856: 251).*

*... Но что нам делать с их объявлениями о «пилюлях и микстурах от венерической болезни»; или с перебранками* ***вигов*** *и* ***тори*** *в стихах и прозе ... (Свифт 1955: 39).*

*... near the end of this month much mischief will be done at* ***Bartholomew Fair****, by the fall of a booth (Swift 1856: 252).*

*... в конце этого месяца обрушится балаган на* ***Варфоломеевской ярмарке****, что приведет к весьма печальным событиям (Свифт 1955: 44-45).*

Слово *tithe* (церковная десятина) отражает эпоху феодализма в странах Западной Европы, а также в России, но следует иметь в виду, что в Англии в видоизмененной форме церковная десятина сохранялась вплоть до 1936 года. *Whig* и *Tory* (виги и тори) связаны с политической жизнью Англии и относятся к периоду конца 70-х гг. XVII века до середины XIX века, когда они были преобразованы в Либеральную и Консервативную партии. *Bartholomew Fair* (Варфоломеевская ярмарка) является неотъемлемым элементом жизни Лондона вплоть до момента своего закрытия в 1840 году.

Говоря об освоении чужых реалий, следует отметить, что проникновение в язык иноязычной лексики, в том числе и реалий, осуществляется параллельно с укреплением или, реже, ослаблением международных связей. Зачастую такие пополнения происходят «волнами», в зависимости от тех или иных политико-исторических, культурных событий в стране, а также социальными взрывами. Эти процессы часто обусловлены течениями в литературе и искусстве, а нередко и периодически меняющимися вкусами, интересами, увлечениями общества, под влиянием идей великих личностей.

Раз проникнув в язык или хотя бы в речь, реалия либо приживается, порой даже теряя колорит, либо уходит в историю.

В среднеанглийский период в результате установления в Англии власти норманнской династии в английском языке появилось норманнское слово *attorney*, которое до конца XIX века служило для обозначения уполномоченного, доверенного лица, поверенного. В 1873 году слово было официально отменено. Однако вплоть до сегодняшнего дня *attorney* преимущественно ассоциируется с юридической системой Англии.

В заключение следует отметить, что изменения в значениях реалий в зависимости от времени – исключительно важная их особенность, незнание которой существенно искажает в восприятии самого переводчика, а в результате, разумеется, и в глазах читателя описываемую действительность.

**Литература:**

1. Андрес А. Дистанция времени и перевод (Некоторые мысли и наблюдения) // Мастерство перевода. М., 1965. № 5. С. 118-131.
2. Виноградов В.С. Перевод: Общие и лексические вопросы. – М., 2004.

3. Винокур Г.О. О языке художественной литературы. – М., 1991.
4. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. – М., 2009.
5. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М., 1990.
6. Левый И. Искусство перевода. – М., 1974.
7. Лейтон Л. Перевод как коммуникация: проблема времени // Res Traductorica: Перевод и сравнительное изучение литератур. М., 2000. С. 65-74.
8. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. – М., 2003.
9. Новый Большой англо-русский словарь: В 3 т./Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна, Э.М. Медниковой. – М., 2003.
10. Рум А.Р.У. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. – М., 2002.
11. Свифт Дж. Памфлеты. – М., 1955.
12. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). СПб.; М., 2002.
13. Хухуни Г.Т., Валуйцева И.И. Время как фактор межкультурной коммуникации // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Калуга, 2005. С. 275-284.
14. Concise Oxford English Dictionary. Edited by C. Soanes, A. Stevenson. – Oxford, 2006.
15. Swift J. The works of Jonathan Swift. Containing interesting and valuable papers, not hitherto published. In two volumes. With memoir of the author, by Thomas Roscoe; portrait and autograph. – Lnd, 1856. V. II.

*П. С. Брук, Т. А. Казакова*
*Союз переводчиков России, Санкт-Петербург*

## О СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА РЕГЛАМЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Проблема переводческой стратегии имеет как теоретическое, так и непосредственно практическое значение. При этом оказывается, что сам термин «переводческая стратегия» может иметь разное смысловое наполнение. С одной стороны, речь идет, как правило, о процессе перевода текста с одного языка на другой язык, и элементы этого процесса рассматриваются с точки зрения лингвистики. С другой стороны, понятие «переводческая стратегия» может рассматриваться как набор последовательных действий, направленных на получение нового продукта (нового текста), отвечающего заданным требованиям. В этом смысле, понятие «переводческая стратегия» может включать организационные, правовые, финансовые и прочие факторы, от которых зависит создание продукта (нового текста) с заданными и/или необходимыми свойствами.

При переводе специальных текстов – научных, технических, финансовых и им подобных – можно выделить тексты относительно свободные, например, научные статьи, и тексты, подчиняющиеся жесткому регламенту.

В связи с изложенным целесообразно ввести в научный и практический оборот понятие **переводческой стратегии, обусловленной регламентированными текстами**. Тогда к регламентированным текстам следует отнести патентные описания, структура, стилистика, терминология которых диктуется международным и национальным патентным законодательством; текстовую конструкторскую документацию, для которой обязательно соответствие требованиям ГОСТов; тексты международных, региональных и национальных стандартов; документы бухгалтерской отчетности межгосударственных проектов и предприятий; документы морского судоходства и многое другое.

Применительно к регламентированным текстам переводческая стратегия предполагает последовательность действий, без выполнения которых требуемый результат недостижим. Прежде всего, переводчику следует изучить (если это не было сделано ранее) документы, в которых излагаются требования к тексту, и пунктуально следовать им. К таким документам относятся, например, ГОСТы Единой системы конструкторской документации (ЕСКД), требования к патентным описаниям Роспатента. Соблюдение требований, предъявляемых к регламентированному тексту, – важнейшее условие профессионального перевода. Другое важнейшее условие – использование профессиональной терминологии. В этом смысле словари могут оказаться врагами переводчика. Профессиональная терминология должна соответствовать ГОСТу. Например, «ГОСТ 24856-81. Арматура трубопроводная промышленная. Термины и определения», «ГОСТ 28653-90. Оружие стрелковое. Термины и определения», «***ГОСТ*** 21123-85. Торф. Термины и определения». Подобные стандарты с подзаголовком «термины и определения» действуют в большинстве отраслей промышленности.

Таким образом, если переводчику предстоит работа с регламентированным текстом, его переводческая стратегия в том ее значении, как это определено выше, предполагает изучение документов регламента и следование им, применение специальной терминологии в соответствии с нормативными документами, следование стилистике аналогичных документов. Разумеется, эти действия предполагают наличие профессиональных навыков работы с современными базами данных, включая их пополнение, умение ориентироваться в отраслевых словарях, владение приемами информационного поиска, другие навыки переводческой профессии.

*Н.Г. Бяковская*
*Международный университет природы, общества и человека «Дубна», Дубна*

# ГЛАГОЛЫ И ГЛАГОЛЬНО-ИМЕННЫЕ СОЧЕТАНИЯ МЫСЛИ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И ПРОБЛЕМЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», в котором огромное место занимает описание мыслей Раскольникова, глаголы и глагольно-именные сочетания, описывающие процесс мышления и результат мыслительного процесса, приобретают особую значимость. В русском языке таких глаголов и глагольно-именных сочетаний достаточно много. Это такие глаголы и глагольно-именные сочетания, как *подумать, думать, сказать (самому) себе, спрашивать себя, думать про себя, понять, пришло в голову, мелькнуло в голове, пронеслось в голове, неслось в голове, приходило в голову, шевельнулось в голове, представилось, мелькнула догадка, продолжать свои размышления, догадаться, догадываться, подумывать, сомневаться, мыслить, предложить, понимать, перебить себя* и др. (Бяковская 2010: 818). В данной статье будут рассмотрены способы перевода самых типичных глаголов и глагольно-именных сочетаний мысли и определены факторы, влияющие на их перевод.

Начнем с рассмотрения глаголов мысли. Глаголы мысли (под которыми здесь понимаются глаголы, обозначающие акт и процесс мысли, а также глаголы, вводящие мысль) являются одним из самых важных классов глаголов в любом языке. В русском языке самыми частотными среди них являются глаголы *подумать* и *думать*, которые составляют соответственно примерно 45% и 21% от общего числа случаев употребления таких глаголов. В английском языке наиболее часто встречающийся глагол этого класса – глагол *to think*. При этом английский *to think* (в разных грамматических формах) очень часто служит эквивалентом обоих русских глаголов *подумать* и *думать*. Чем же обуславливается выбор той или иной грамматической формы глагола *to think*?

Одним из определяющих факторов является вид русского глагола: английским эквивалентом глагола *подумать* является *to think* в форме Simple или Perfect, а эквивалентом *думать – to think* в форме Continuous или Perfect Continuous. Однако при переводе выбор грамматической формы глагола *to think* определяется также и тем, обозначают ли глаголы *подумать* и *думать* процесс мышления (*Он думал целых 10 минут; Он немного подумал об этом*) или же являются глаголами пропозиционального отношения (*«Должно быть я его неправильно понял», - думал/ подумал он*.). В первом случае, когда рассматриваемые глаголы обозначают мысли-

тельный процесс, форма *to think* напрямую зависит от вида русского глагола: глагол НСВ переводится временем группы Continuous или Perfect Continuous, в то время как глагол СВ – обычно с помощью Past Simple. Сравните:

***(1) а)*** *– Прежде, говоришь, детей учить ходил, а теперь пошто ничего не делаешь? – Я делаю… – нехотя и сурово проговорил Раскольников. – Что делаешь? – Работу… – Каку работу? –* ***Думаю,*** *– серьезно отвечал он помолчав.*

***б)*** *One time you used to go out, you say, to teach children. But why is it you do nothing now?' 'I am doing …' Raskolnikov began sullenly and reluctantly. 'What are you doing?' 'Work …' 'What sort of work?' '****I am thinking****,' he answered seriously after a pause.*

***(2) а)*** *Он постоял,* ***подумал*** *и пошел дальше.*

***б)*** *He stood still,* ***thought a minute*** *and went on.*

При этом английские переводчики часто отражают СВ русского глагола *подумать* в значении ограничительного способа действия с помощью внешних показателей предела (*thought a minute, thought a little, after a moment's thought*), в то время как в русском глаголе предельность, ограниченность действия выражена внутри самого глагола.

Если же русские глаголы являются глаголами пропозиционального отношения, то есть вводят саму мысль, то они оба переводятся на английский с помощью формы Past Simple глагола *to think*, как в следующих ниже примерах.

***(3) а)*** *Правда, он и не рассчитывал на вещи; он думал, что будут одни только деньги, а потому и не приготовил заранее места, – «но теперь-то, теперь чему я рад? –* ***думал он.*** *– Разве так прячут? Подлинно разум меня оставляет!»*

***б)*** *He had not reckoned on having trinkets to hide. He had only thought of money, and so had not prepared a hiding-place. 'But now, now, what am I glad of?'* ***he thought****, 'Is that hiding things? My reason's deserting me—simply!'*

***(4) а)*** *Гость несколько раз тяжело отдыхнулся. «Толстый и большой, должно быть», –* ***подумал*** *Раскольников, сжимая топор в руке.*

***б)*** *The visitor panted several times. 'He must be a big, fat man,'* ***thought*** *Raskolnikov, squeezing the axe in his hand.*

Такой способ перевода можно объяснить тем, что как глагол *подумать*, так и глагол *думать* обозначают законченное действие: появление в уме субъекта новой пропозиции. Отличие между двумя этими русскими глаголами заключается в том, что глагол *подумать* вводит одну пропозицию, тогда как глагол *думать* может, как в примере (3), вводить развертывающуюся цепочку мыслей, описание последовательной смены нескольких пропозиций, логически связанных и следующих друг за другом ('не p → $p_1$ → $p_2$ →…'). Такой способ описания результатов мышления с синхронной

точки отсчета (см. (Падучева 1996)) позволяет нам взглянуть на процесс мышления «изнутри», буквально проследить, что происходит в сознании субъекта. Отметим, что в английском языке это различие нейтрализуется.

Очень редко, примерно в 1% собранных примеров, глагол *думать*, будучи глаголом пропозиционального отношения, переводится формой Past Continuous глагола *to think* (*was thinking*), как в следующих примерах:

***(5) а)*** *Лицо матери осветилось восторгом и счастьем при виде этого окончательного и бессловного примирения брата с сестрой – Вот за это-то я его и люблю! – прошептал все преувеличивающий Разумихин, энергически повернувшись на стуле. – Есть у него эти движения!… «И как это у него все хорошо выходит, –* ***думала мать про себя****, – какие у него благородные порывы, и как он просто, деликатно кончил все это вчерашнее недоумение с сестрой – тем только, что руку протянул в такую минуту да поглядел хорошо… И какие у него глаза прекрасные, и какое все лицо прекрасное!… Он собой даже лучше Дунечки… Но, боже мой, какой у него костюм, как он ужасно одет!… И так бы вот, так бы, кажется, и бросилась к нему, и обняла его, и… заплакала, – а боюсь… какой-то он, господи!… Вот ведь и ласково говорит, а боюсь! Ну чего я боюсь?…»*

***б)*** *The mother's face lighted up with ecstatic happiness at the sight of this conclusive unspoken reconciliation. 'Yes, that is what I love him for,' Razumihin, exaggerating it all, muttered to himself, with a vigorous turn in his chair. 'He has these movements.'*

*'And how well he does it all,' the mother* ***was thinking to herself****. 'What generous impulses he has, and how simply, how delicately he put an end to all the misunderstanding with his sister—simply by holding out his hand at the right minute and looking at her like that…. And what fine eyes he has, and how fine his whole face is! … He is even better looking than Dounia…. But, good heavens, what a suit —how terribly he's dressed! … Vasya, the messenger boy in Afanasy Ivanitch's shop, is better dressed! I could rush at him and hug him … weep over him—but I am afraid…. Oh, dear, he's so strange! He's talking kindly, but I'm afraid! Why, what am I afraid of? …'*

***(6) а)*** *– Полно, Родя, я уверена, все, что ты делаешь, все прекрасно! – сказала обрадованная мать. – Не будьте уверены, – ответил он, скривив рот в улыбку. Последовало молчание. Что-то было напряженное во всем этом разговоре, и в молчании, и в примирении, и в прощении, и все это чувствовали. «А ведь точно они боятся меня», –* ***думал сам про себя*** *Раскольников, исподлобья глядя на мать и сестру.*

***б)*** *'That's enough, Rodya, I am sure that everything you do is very good,' said his mother, delighted. 'Don't be too sure,' he answered, twisting his mouth into a smile. A silence followed. There was a certain constraint in all this conversation, and in the silence, and in the reconciliation, and in the forgiveness,*

*and all were feeling it. 'It is as though they were afraid of me,' Raskolnikov* ***was thinking to himself****, looking askance at his mother and sister.*

Такой перевод глагола *думать* на английский язык является скорее исключением, а не правилом, и используется, когда акт мысли, на который указывает глагол пропозиционального отношения, является «описательным» по сути («что вижу, то и говорю», как в примере 5) и не находится в фокусе повествования. Иными словами, процесс мышления является своего рода фоном всего происходящего: автор как будто отвлекается от основного действия и показывает читателю, что все это время происходило в уме героя. Если бы в приведенных выше примерах использовалась форма Past Simple глагола *to think*, то акт мысли воспринимался бы как действие, произошедшее после события, описываемого ранее, а не во время него.

Кроме уже рассмотренных случаев употребления, русский глагол *думать* может также являться глаголом мнения. Тогда он не может переводиться формой (Perfect) Continuous глагола *to think*, так как в этом случае глагол обозначает не действие, а состояние ума.

***(7) а)*** *Они* ***думают****, что я болен! Они и не знают, что я ходить могу, хе-хе-хе!…*

***б)*** *They* ***think*** *I am ill! They don't know that I can walk, ha-ha-ha!*

Кроме английского *to think*, *думать* и *подумать* имеют и другие английские эквиваленты, однако они являются гораздо менее частотными и встречаются в переводе романа «Преступление и наказание» примерно в 10 раз реже, чем *to think*. В таблице ниже собраны варианты перевода глаголов *думать* и *подумать* на английский язык в зависимости от их значения и вида.

Таблица 1.

Перевод глаголов подумать и думать на английский язык в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание».

| | **Мыслительный процесс** | **Пропозициональное отношение** | **Мнение** |
|---|---|---|---|
| **ПОДУМАТЬ (СВ)** | To think a minute, to think a little, to do something after a moment's thought | To think (*he thought*) | - |
| **ДУМАТЬ (НСВ)** | To think (*he was thinking / has been thinking*), to ponder, to consider | To think (*he thought*), to think to oneself (*he thought to himself*), to reflect (*he reflected*) | To think (*he thought (that)*), to believe, to imagine |

Отметим, что английские глаголы *to ponder*, *to consider* и *to reflect* отличаются от глагола *to think* тем, что они описывают процесс очень тщательного обдумывания какого-либо вопроса, поиск решения (Longman 2008: 330, 1268, 1378).

***(8) а)*** *«И с чего взял я, – **думал** он, сходя под ворота, – с чего взял я, что ее непременно в эту минуту не будет дома? Почему, почему, почему я так наверно это решил?»*

***б)*** *'What made me think,' he **reflected**, as he went under the gateway, 'what made me think that she would be sure not to be at home at that moment! Why, why, why did I assume this so certainly?'*

***(9) а)*** *Он прилег головой на свою тощую и затасканную подушку и **думал,** долго **думал**.*

***б)*** *He laid his head down on his threadbare dirty pillow and **pondered, pondered** a long time.*

Что касается других глаголов мысли, встречающихся в романе «Преступление и наказание», обратим внимание на такие из них, как *думалось* и *подумалось*, поскольку они наряду с *думать* и *подумать* являются одними из наиболее употребительных глаголов мысли в романе. Перевод этих глаголов зависит от грамматических особенностей предложения. Если акт мысли, вводимый этими глаголами, оформлен как утвердительное предложение в прямой речи, то они переводятся с помощью Past Simple глагола *to think* (см. пример 10). Если акт мысли является предположением и выражен с помощью вопросительного предложения в прямой речи, то в английском переводе наряду с формой Past Simple глагола *to think* используется форма Past Simple глагола *to wonder* (см. пример 11). Если же пропозиция, на которую указывает глагол мысли, содержится в придаточном предложении, то при переводе обычно используются именные конструкции, как в примере 12.

***(10) а)*** *Минут через пять он поднял голову и странно улыбнулся. Это была странная мысль: «Может, в каторге-то действительно лучше», – **подумалось ему** вдруг.*

***б)*** *Five minutes later he raised his head with a strange smile. That was a strange thought. 'Perhaps it really would be better in Siberia,' **he thought** suddenly.*

***(11) а)*** *«Не бледен ли я… очень? – **думалось ему**, – не в особенном ли я волнении? Она недоверчива… Не подождать ли еще… пока сердце перестанет?..»*

***б)*** *'Am I very pale?' **he wondered**. 'Am I not evidently agitated? She is mistrustful…. Had I better wait a little longer … till my heart leaves off thumping?'*

***(12) а)*** *Ну и решил, что вам действительно передо мной совестно такие куши давать, и, кроме того, может быть, подумал я, он хочет ей сюрприз сделать, удивить ее, когда она найдет у себя в кармане целых сто рублей. … Потом мне тоже **подумалось**, что вы хотите ее испытать, то есть придет ли она, найдя, благодарить?*

***б)*** *Well, I decided that you really were ashamed of giving such a large sum before me. Perhaps, too, I thought, he wants to give her a surprise, when she*

*finds a whole hundred-rouble note in her pocket. … Then* ***the idea struck me****, too, that you wanted to test her, to see whether, when she found it, she would come to thank you.*

Что касается глагольно-именных сочетаний, обозначающих мысль, то в романе «Преступление и наказание» наиболее частотными из них оказались следующие: *прийти в голову, мелькнуть/ промелькнуть в голове, промелькнуть, пронестись в голове, (как молния)*. Все эти глагольно-именные сочетания мысли являются пропозициональными и всегда указывают на завершенный акт мысли в уме субъекта. Именно потому, что эти глагольно-именные сочетания обозначают завершенное действие, они переводятся на английский язык только формой Past Simple. В большинстве случаев при переводе данных глагольно-именных сочетаний, как и при переводе глаголов мысли, используется английский *to think*, однако имеются и другие английские эквиваленты (см. примеры 13-16).

***(13) а)*** *«Вот чрез неделю, чрез месяц меня провезут куда-нибудь в этих арестантских каретах по этому мосту, как-то я тогда взгляну на эту канаву, – запомнить бы это? –* ***мелькнуло у него в голове.*** *– Вот эта вывеска, как-то я тогда прочту эти самые буквы?»*

***б)*** *'In another week, another month I shall be driven in a prison van over this bridge, how shall I look at the canal then? I should like to remember this!'* ***slipped into his mind****. 'Look at this sign! How shall I read those letters then?'*

***(14) а)*** *А вот что я злюсь теперь, так это, пожалуй, и факт! Фу, как я раздражителен! А может, и хорошо; болезненная роль… Он меня ощупывает. Сбивать будет. Зачем я пришел?»* ***Все это, как молния, пронеслось в его голове.***

*б) But my being angry now, maybe is a fact! Fool, how irritable I am! Perhaps that's right; to play the invalid…. He is feeling me. He will try to catch me. Why did I come?'* ***All this flashed like lightning through his mind****.*

***(15) а)*** *Так пролежал он очень долго. Случалось, что он как будто и просыпался, и в эти минуты замечал, что уже давно ночь, а встать ему* ***не приходило в голову****.*

***б)*** *So he lay a very long while. Now and then he seemed to wake up, and at such moments he noticed that it was far into the night, but* ***it did not occur to him*** *to get up.*

***(16) а)*** *Наконец,* ***пришло ему в голову****, что не лучше ли будет пойти куда-нибудь на Неву? Там и людей меньше, и незаметнее, и во всяком случае удобнее, а главное – от здешних мест дальше.*

***б)*** *At last* ***the thought struck him*** *that it might be better to go to the Neva. There were not so many people there, he would be less observed, and it would be more convenient in every way, above all it was further off.*

Примечательно, что в русском языке глагольно-именные сочетания мысли более идиоматизированы, чем в английском. *Мелькнуло в голове,*

*пронеслось в голове, не приходило в голову* – все это стандартные, устойчивые выражения, в то время как в английском переводе используется лишь одно устойчивое выражение – *the idea struck him.*

Как в русских, так и в английских глагольно-именных сочетаниях мысли отражены некоторые особенности самой мысли. Во-первых, появление мысли является неконтролируемым (несмотря на то, что сам процесс мышления является, безусловно, контролируемым). Мысль как бы отчуждается от своего субъекта, действуя самостоятельно, без его воли и без усилий со стороны субъекта. В русском языке эта особенность грамматически выражена безличной формой глагола, которая указывает на то, что нет субъекта, совершающего, или скорее контролирующего это действие. В английском эта особенность проявляется в предложениях, где подлежащее выражено с помощью формального *it* (*it occurred to him*) или с помощью подлежащего, обозначающего саму мысль (*the idea struck him*). Во-вторых, мысль появляется и исчезает быстро и внезапно. Это отражено в семантике глагольно-именных сочетаний: *мелькнуть, пронестись, to flash, to strike* – все это действия очень быстрые, моментальные. Кроме этого, в английском переводе романа часто встречается сравнение акта мысли с молнией (*flashed like lightning*), что тоже подчеркивает быстроту и внезапность мысли.

Итак, перевод глаголов и глагольно-именных сочетаний мысли с русского на английский язык зависит не только от их вида, но и от того, обозначают ли они процесс мышления или являются глаголами пропозиционального отношения, указывающими на завершенный акт мышления. Как в русском, так и в английском языках проявляется неконтролируемость и внезапность появления мысли, однако в русском языке глагольно-именные сочетания мысли являются более идиоматизированными.

**Литература:**

1. Бяковская Н.Г. Глаголы мысли в русском языке и их аспектуальные особенности // Русский язык: исторические судьбы и современность. - Москва, 2010. С. 818-819.
2. Падучева Е.В. Семантические исследования. – М., 1996.
3. Longman dictionary of contemporary English. – Harlow, 2008.

*Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т.*
*Московский государственный областной университет, Москва*

## БИБЛЕЙСКАЯ ЦИТАТА КАК ОБЪЕКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ

При воспроизведении в переводном тексте имеющихся в оригинале единиц, восходящих к Священному Писанию, на наш взгляд, целесообразно различать два соприкасающихся, но не вполне тождественных случая.

Во-первых, это «библеизмы», под которыми обычно понимают афоризмы и фразеологизмы библейского происхождения, получившие широкое распространение практически во всех культурах (и, соответственно, языках) христианского мира (*вавилонское столпотворение, казни египетские, умыть руки, блаженны нищие духом,* и т.п.). Представляя собой устойчивые сочетания, они рассматриваются в переводоведческих трудах обычно в рамках более широкого вопроса о передаче фразеологических единиц .

Во-вторых, это любые фрагменты библейского текста, которые могут быть использованы автором оригинала в определённых целях, но о фразеологизации которых говорить не приходится (например, при обращении к тем или иным религиозным, историческим, философским и другим темам: «И стал царь на месте своём, и заключил завет перед лицом Господа, последовал Господу и соблюдал заповеди Его…» - Паралипоменон XXXV, 31). Здесь проблема заключается уже в репрезентации цитаты при переводе.

Однако в обоих указанных случаях возникает вопрос о том, *что* именно будет воспроизводиться в тексте на ПЯ, точнее – какой из существующих на нем библейских версий будет отдано предпочтение, так как во многих культурах/языках существует более одного перевода Священного Писания. Этот фактор зачастую существенно влияет и на восприятие соответствующего фрагмента той читательской аудиторией, которой адресован вторичный текст.

Переводы Священного Писания на различные языки мира имеют многовековую и притом весьма драматичную историю, рассмотрение которой не входит в наши задачи. В данной работе мы остановимся на сравнении английской и русской традиций в вышеуказанном плане. Для англоязычного языкового ареала наиболее значима знаменитая “Authorized Version” (“King James` Bible”), вышедшая в свет в 1611г. Она представляла собой своеобразный итог работы, проводившейся в течение многих десятилетий и, будучи официально санкционированной королём Иаковом Первым (откуда и происходит её название), рассматривалась как окончательная - “translation to end all translations” (English Bible History). Хотя, как это часто бывает, упования на «завершённость» и «окончательность» оказались тщетными, и за прошедшие столетия появился целый ряд новых переводов (“English Revised Version”, “American Standard Version”, “New International Version” и множество других), однако репутация “Authorized Version” как «величайшего из английских переводов» (Cohen 1962: 12) осталась, во всяком случае, в культурно-историческом отношении, непоколебленной. Достаточно привести слова, сказанные уже в XX веке автором, весьма критично настроенным по отношению к религии в целом и христианству в частности: «Нет другой такой книги, кроме, пожалуй, немецкой Библии Лютера, которая так гармонично объединяла бы дух языка с духовной природой тех, кто пользуется этим языком… Мы, люди, говорящие

по-английски, были бы совершенно немыми, не будь у нас Библии короля Якова» (Данэм 1967: 364).

Составитель словаря библейских цитат, вышедшего уже в наши дни, также подчёркивал именно данный аспект: “In fact, the style of the Authorized Version (King James` Bible) is often highly valued as significant in our national heritage” (Manser 1995: VII). Добавим к сказанному, что именно эту версию часто рекомендовали своей англоязычной пастве в качестве наиболее подходящей (несмотря на неизбежное отражение в ней «протестантского менталитета») и православные священнослужители, один из которых писал: “I routinely ask my spiritual children to use The King James Version. Although it does reflect the Protestant mentality of its translators, this element is in most instances less intrusive, less offensive, to the Orthodox Christian then in other translations” (What Translation). Таким образом, в подлежащем передаче англоязычном тексте библеизмы и библейские цитаты, скорее всего, будут представлены в той форме, какую они имеют в “Authorized Version”.

Если же обратиться к отечественной традиции, то здесь можно сказать следующее. Наибольшую значимость с лингвокультурной точки зрения по-прежнему сохраняют две версии. Во-первых, это *церковнославянский* текст, восходящий к деятельности славянских первоучителей Кирилла и Мефодия (т.е. к ко второй половине девятого века) и окончательно сложившийся уже в XVIII–начале XIX веков, когда была создана Синодальная славянская Библия, основой которой стала версия, подготовленная при императрице Елизавете Петровне (откуда её распространённое название – «Елизаветинская Библия»). В отличие от католической Вульгаты она не была официально объявлена ни непогрешимой, ни неизменной, хотя попытки такого рода и предпринимались (Рижский 2007: 178-179). Именно названный текст до сих пор используется в православном богослужении, именно он нередко цитировался в русской классической литературе. Однако в послереволюционные годы, в связи с практически полным прекращением изучения церковнославянского языка (исключение составляли лишь специалисты-филологи и лица, получившие духовное образование), этот текст становится в своей значительной части практически непонятным для русского читателя. Впрочем, уже задолго до революции, в середине XIX века, Святейший Синод Русской Православной Церкви констатировал: «Язык славянского перевода Библии, общевразумительный и общеупотребительный в своё время, не таков уже в настоящее время по своей древности. Для одной части православного народа он становится вразумительным посредством прилежного упражнения в церковном богослужении и чтении; но другая, *более многочисленная* (курсив наш – И.В., Г.Х.), не имеет сего преимущества…» (Чистович 1997: 264).

С другой стороны, достаточно традиционной для отечественной культуры стала и *русская* версия Библии, вышедшая в свет (чему предшествовала весьма непростая история, о которой см., в частности, (Чистович

1997)) «по благословению Святейшего правительствующего Синода» в 1876 г. Как отмечалось в специальной литературе, «Синодальная русская Библия в языковом отношении обладает многочисленными достоинствами. Тем не менее язык перевода… уже во 2-й половине XIX в. воспринимался как устаревший» (Верещагин 2003: 53). Это также отмечал в гораздо более резкой форме один из виднейших отечественных библеистов И.Е. Евсеев ещё в 1917 году: «Язык этого перевода тяжелый, устаревший, искусственно сближенный со славянским, отстал от общелитературного языка на целый век: это совершенно недопустимый в литературе язык ещё допушкинского времени, не скрашенный притом ни полётом вдохновения, ни художественностью текста» (Чистович 1997: V). Однако вряд ли можно отрицать, что *в целом* он доступен нашим современникам и затруднений *в чисто лингвистическом плане* в большинстве случаев обычно не вызывает. Вероятно, именно благодаря такому сочетанию архаичности с понятностью Синодальный перевод, несмотря на наличие ряда модернизированных версий, число которых заметно возросло в последние десятилетия, продолжает оставаться наиболее популярным, и его, по замечанию Е.М. Верещагина, «из года в год тиражируют в России и православные, и католики, и баптисты» (Верещагин 2003: 53)

Говоря об использовании *церковнославянского* и *русского* переводов с точки зрения передачи библеизмов и библейских цитат, заметим, что обычно функциональное распределение» между ними осуществляется следующим образом. Встречающиеся в тексте оригинала собственно библеизмы в большинстве случаев воспроизводятся на ПЯ именно по-церковнославянски – в том виде, в каком они вошли во фразеологический состав русского языка: *ищите и обрящете*, *страха ради иудейска*, *власти предержащие* и т.п. Это вполне понятно, поскольку, как неоднократно указывалось исследователями, практически «все… образные афористические изречения из Библии входили в русский язык в церковнославянском варианте» (Дубровина 2010: 5). «Обычные» же цитаты, напротив, целесообразнее воспроизводить по русской Библии. При этом сохраняется то, что можно назвать «культурной преемственностью», поскольку «именно текст синодального перевода опознаётся большинством русскоязычных читателей как ‘библейский’» (Васютинская 2002: 122).

Однако указанная дифференциация не носит абсолютного характера. Необходимо считаться с тем фактом что, как отмечал в начале 80-х годов прошлого века С. Флорин, приходится констатировать «характерное для нескольких уже поколений… после упразднения преподавания в школах «Закона божьего», незнание сути библеизмов, пустивших глубокие корни во всех языках «христианских» стран» (Флорин 1983: 135). При всех принципиальных изменениях по отношению к религии в нашей стране, которые произошли за последние десятилетия, думается, что и сейчас о массовом знании нынешним молодым (и не очень молодым) поколением Священного

Писания говорить вряд ли возможно. А это, естественно, приходится учитывать и при разрешении вопроса о репрезентации библеизмов оригинала.

Сошлёмся на пример, приводившийся одним из крупнейших отечественных теоретиков перевода Я.И. Рецкером. Речь шла о русском переводе одной из пьес Дж. Голсуорси, где персонаж приводит с целью успокоить близкого человека евангельскую фразу: “Sufficient unto the days is the evil thereof”, язык которой отличается от того, которым говорят герои пьесы – образованные англичане начала двадцатого века.

Передавая эту фразу на русский язык в середине XX века, переводчик – вероятно, желая сохранить указанный контраст (или, по ироничному замечанию Я.И. Рецкера, «блеснуть знанием библеизмов») – воспроизвёл её именно по-церковнославянски: «Довлеет дневи злоба его». Она действительно считалась вошедшей во фразеологический фонд русского языка: в словарях крылатых слов её обычно приводят с пометой «архаичное, книжное». Однако к моменту выхода в свет указанного перевода эта фраза фактически полностью вышла из употребления. На наш взгляд, *степень* языкового контраста в русском тексте гораздо выше, чем в английском, поскольку «в английском библеизме только одно слово thereof является канцеляризмом архаического характера, в то время как в русском эквиваленте все три слова архаичны» (Рецкер 2010: 162). Это вполне соответствует тому известному факту, что библейская фразеология в русском языке вообще более архаизована по сравнению со многими европейскими языками.

Принимая во внимание это обстоятельство, Я.И. Рецкер предложил в данном случае отказаться от прямого цитирования и прибегнуть к парафразе типа «*каждый день приносит новые заботы и огорчения*, что в сущности очень близко евангельской цитате» (Рецкер 2010: 162).

С информативно-коммуникативной точки зрения такое решение вполне оправданно. Однако в культурно-историческом и психологическом плане его вряд ли можно признать удачным. Англичанин - современник автора пьесы, с детства знакомый со Священным Писанием, несомненно, именно *процитировал* бы его, а не стал давать приблизительный пересказ. Да и стилистический контраст, наличествующий в исходном тексте, о котором говорилось выше, при таком решении оказался фактически устранённым.

Таким образом, наиболее приемлемым решением в данном случае было бы обращение к тексту Синодального перевода Библии, где указанная цитата выглядит следующим образом: «Довольно для каждого дня своей заботы» (Матф. VI 34) – т.е. передать как «обычную», а не фразеологизированную цитату.

Однако, если при переводе литературы художественной использование в качестве «русской Библии» Синодального перевода является, по существу, общепринятым, то при передаче специальных текстов по библеистике возникает вопрос о соответствии этого перевода еврейскому и греческому подлинникам. Характерно, что в процитированной выше статье Д.О.

Васютинской рекомендация «включать цитаты в текст в форме, приданной им синодальным переводом», сопровождается оговоркой о том, что последний представляет собой «наиболее распространённый, хотя весьма неточный русскоязычный перевод» (Васютинская 2002: 122). А в уже упоминавшейся выше статье И.Е. Евсеева вообще утверждалось, что Синодальный перевод «неотложно требует пересмотра или, ещё лучше, полной замены… в этом переводе сделано всё, чтобы лишить его характера целостности, однородности» (Чистович 1997: V).

В этой связи привлекает внимание позиция автора недавно вышедшего труда по библейской истории, носящая компромиссный характер: «Для того, чтобы не только исследователи, но и рядовые читатели могли правильно понять библейские тексты, нужен как можно более точный их перевод… К сожалению, нынешний канонический Синодальный русский перевод (строго говоря, этот перевод вряд ли может считаться *каноническим* в собственном смысле слова – *И.В., Г.Х.*)… нуждается в существенных уточнениях». По указанной причине предлагается пользоваться текстами «новых и более совершенных переводов древнееврейских книг Ветхого Завета. Эти переводы… выполнены группой высококлассных специалистов-переводчиков в Израиле» (Липовский 2010: 10-11). Обращая в этой связи внимание на то, что «ни в одном из основных европейских языков имена и названия в Библии не ушли так далеко от своих древнееврейских оригиналов, как в русском переводе полуторавековой давности», - автор формулирует свою позицию следующим образом: «Те библейские имена, которые прочно вошли в русский язык, оставлены без изменений, как бы сильно они ни отличались от своих древнееврейских оригиналов. В то же время малоизвестные для русскоязычного читателя имена используются в своей первоначальной форме, несмотря на то, что их сильно изменённые аналоги существуют в каноническом переводе 1876 г. … Для того же, чтобы читатель при желании сам мог отыскать тот или иной персонаж или место действия в наиболее доступном ему русском Синодальном издании Библии, при первом упоминании древнееврейских имён и названий в скобках даются их эквиваленты в русском каноническом (синодальном) переводе» (Липовский 2010: 11-12).

Возможно, такой подход является оправданным при создании оригинального научного труда, однако для переводного текста, рассчитанного на широкую аудиторию и имеющего давнюю традицию, следует отметить следующее.

Во-первых, неизбежно возникает вопрос о критериях отличия «прочно вошедших» имён от «малоизвестных» для рядового читателя, поскольку здесь неизбежно будет действовать субъективный фактор. Далее, весьма неопределенно понятие «современный читатель»: то, что трудно для понимания и звучит странно для одного круга читателей, то может казаться простым и привычным для другого. Применяясь к «современным читате-

лям», переводчик невольно будет применяться лишь к одной группе их» (Гаспаров 1971: 126).

Во-вторых, встретив имя того или иного библейского персонажа, либо название какой-либо местности в цитате из Библии в англоязычном тексте, большинство переводчиков, естественно, будет репрезентировать их по-русски в каком-нибудь одном варианте, причём, скорее всего – именно в привычном облике Синодального перевода. Таким образом, может возникнуть крайне нежелательная ситуация, когда один и тот же библейский антропоним/топоним будут представлены в разных обличьях, что может дать повод к определённым недоразумениям.

Наконец, в-третьих, теория и практика перевода хорошо знают и в определённых случаях рекомендуют принцип *традиционной передачи*. Так, например, обстоит дело с именами коронованных особ на английском престоле, которые в русскоязычных текстах именуются обычно Карлами, Генрихами, Иоаннами, Иаковами (Яковами) и т.п., а не Чарльзами, Хенри, Джонами и Джеймсами, равно как и Queen Elizabeth по-русски – «королева *Елизавета*». (Правда, с её наследником принцем *Чарльзом*, а не *Карлом*, могут в будущем возникнуть некоторые сложности). Хотя данный принцип вызывал критику, в том числе и со стороны авторитетных и уважаемых теоретиков перевода (см., например (Влахов, Флорин 1986: 272-273)), однако традиция в данном случае оказалась сильнее. Думается, тем более верным это окажется для перевода такого источника, каким является Священное Писание.

При передаче библейских цитат могут возникнуть и другие проблемы. Об одной из них, в частности, упоминал С. Флорин, указывавший: «При переводе «Американской трагедии» Теодора Драйзера мне довелось узнать, что существуют неожиданности и в Священном писании: нумерация псалмов Давида в английской, русской и болгарской Библиях не совпадают!» (Флорин 1983: 91). Аналогичные затруднения пришлось как-то испытать и одному из авторов предлагаемой статьи, редактируя перевод текста, содержащего слова, которые, согласно Книге пророка Даниила, были чудесным образом начертаны на стене дворца вавилонского царя Валтасара во время пира и предвещали скорую гибель ему и всему его царству. В Синодальном переводе читаем (Даниил V 25): «И вот, что начертано: **Мене, мене, текел, упарсин**». Славянский же текст выглядит следующим образом: «**Се же есть писание вчиненное: мани, Θекел, фарес**». То есть, согласно церковнославянскому (равно как и латинскому, где наличествует mene, thecel, fares, и некоторым другим древним переводам) начертано было *три* слова, тогда как в русском, английском, немецком и ряде других языков слов уже *четыре*, если учитывать повторение первого из них. (По тексту Authorized Version – MENE, MENE, TEKEL, UPHARSIN). Пришлось обращаться к соответствующей справочной литературе, после чего выяснилось, что указанное расхождение объясняется тем, что пророческая надпись дана дважды – при чтении её Даниилом и

при последующем толковании, где последнее слово представлено уже в форме **Перес** (PERES) (Даниил V 28). Отмеченное несовпадение, имеющееся в древнееврейском оригинале, и было «исправлено» в ряде древних переводов, но сохранено в переводах позднейших.

Таким образом, проблема репрезентации библейских цитат/библеизмов в процессе межъязыковой передачи представляет большой интерес как в теоретическом, так и в практическом плане и заслуживает углублённого изучения и дальнейшей разработки.

**Литература:**


1. Васютинская Д.О. Некоторые замечания о переводе поздних мидрашей на русский язык. // Университетское переводоведение. Выпуск 3. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2002. – СС. 121-124.
2. Верещагин Е.М. Библия. // Русский язык. Энциклопедия. Изд. 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2003. – С. 51-56.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Высшая школа, 1986. – 416 с..
4. Гаспаров М.Л. Брюсов и буквализм (По неизданным материалам к переводу «Энеиды»). // Мастерство перевода, сб.6. – М.: Советский писатель, 1971. – С. 88-113.
5. Данэм Б. Герои и еретики. – М.: Прогресс, 1967. – 504 с.
6. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 808 с.
7. Липовский И.П. Библейский Израиль: история двух народов. - СПб: ИЦ «Гуманитарная академия», 2010. – 576 с.
8. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода. / Дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича. – М.: Р. Валент 2010. - 244 с.
9. Рижский М.И. Русская Библия: история переводов Библии в России. – СПб: Аквалон, Азбука-классика, 2007. – 256 с.
10. Флорин С. Муки переводческие. – М.: Высшая школа, 1983. – 184 с.
11. Чистович И.А. История перевода Библии на русский язык. – СПб.: Типогр. М.М. Стасюлевича, 1899. – Репринтное издание (с приложением статьи И.Е. Евсеева «Собор и Библия). – М.: Российское Библейское Общество, 1997. 347+ VIII с.
12. Cohen J. English Translators and Translations. – London: Longmans, Green, 1962. – 56 p.
13. English Bible History. By author and editor: John L. Jeffcoat.|| www.greatsite.com|timeline-english-bible-history.
14. Manser M.H. Introduction. || The Wordsworth Dictionary of Bible Quotations – Wordsworth Editions Ltd, 1995. – VII+364 p.
15. What Translation should I use? || www.roca.org.|OA|61|61k.htm.

*Е.Ю. Коновалова, А.Г. Каишева*
*Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, Горловка (Украина)*

# ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРЕВОДА ПОД ИНОЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ

Процесс всемирной глобализации в области науки, культуры, экономики и политики, необходимость более тесной интеграции представителей разных культур и национальностей на интеллектуальном уровне, и использование новых технологий связи ставят проблему соотношения и взаимосвязи языков и культур в процессе межкультурной коммуникации.

В современном переводоведении уделяется все больше и больше внимания вопросу достижения максимально эффективного понимания в процессе межкультурного диалога, что представляется возможным при условии учета как лингвистических особенностей, так и культурологических и этнических аспектов языка перевода.

Лингвокультурологический аспект перевода освещался в трудах ряда исследователей. И.С. Алексеева считает, что основным предназначением перевода является его ведущая роль в преодолении языковых и культурных барьеров (Алексеева 2006: 12). По мнению Л.К. Латышева хороший перевод – это не только содержательная эквивалентность с текстом оригинала, но и его нормативно-языковые и узуальные характеристики, «настройка» создаваемого теста на преинформационный запас (исторические знания, знания актуальных событий, культурные привычки) носителей языка перевода (Латышев 2005: 10). При подготовке будущих филологов к переводческой деятельности необходимо учитывать, что каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире (С.Г.Тер-Минасова 2000: 32). Таким образом, для достижения адекватности, текст перевода необходимо адаптировать к иному лингвокультурологическому восприятию.

Современное общество характеризуется постоянно возрастающим количеством браков между представителями разных культурных миров. Рассмотрим случаи языковых и культурных барьеров и пути их преодоления на примере толкования нескольких украинских свадебных обычаев при переводе на английский язык. Выбор языка перевода обусловлен абсолютным и признанным лидерством английского как языка-посредника.

При переводе реалий чужой культуры, не имеющих близких аналогов в языке перевода, избежать недоразумений помогут комментарии переводчика, который выступает в роли связующего звена двух культур. Например, особого пояснения требуют такие восточнославянские обычаи как встреча молодоже-

нов караваем и солью, танец свекрови с невесткой, обряд снятия фаты, ритуальный плач, а также роль рушника в свадебной церемонии.

Перед переводчиком возникает проблема передачи культурного явления с помощью лексических средств языка перевода, а также адаптация понятия под иное лингвоэтническое восприятие для достижения понимания культурного феномена как такового. Таким образом, слово *каравай* передается при помощи транслитерации (karavay) в комплексе с переводом, раскрывающим значение слова (a round loaf of bread) и последующим пояснением обычая встречи молодоженов караваем и солью. Подобная техника перевода применяется и в случае с толкования обрядов, связанных с использованием *рушника* на свадебной церемонии. Такие обряды как танец свекрови с невесткой, обряд снятия фаты, ритуальный плач не имеют аналогов в англоязычной культуре и являются «чистыми» примерами адаптации перевода к иному лингвокультурологическому восприятию.

Эффективность межкультурной адаптации определяется двумя основными факторами: наличием оптимальной трансформации, отражающей как семантику, так и структуру оригинала, а также умением пояснить культурное явление на языке перевода, сохраняя его связь с языком оригинала.

**Литература**

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение : [ учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений] / И.С. Алексеева. – 2-е изд., стер. – СПб.: Филол. фак-т СПбГУ; М., 2006. – 352 с.
2. Латышев Л.К. Технология перевода : [ учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак.] / Л.К. Латышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2005. – 320 с.
3. Малова В.А. Лингвокультурология : [ учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Малова. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. –208 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.

*Н.В. Крицкая*
*Томский государственный педагогический университет, Томск*

## О СПЕЦИФИКЕ СЕМАНИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ БАСЕН КРЫЛОВА В АНГЛИИ

Басни И.А. Крылова всегда были чрезвычайно притягательны для иностранцев, воспринимающих через них и культурно-бытовой уклад россиян, и своеобразие русского менталитета. Крылов-баснописец был особенно популярен в Англии, до сих пор оставаясь в этой стране наиболее переводимым русским поэтом XIX века. Наиболее продуктивными в переводческом плане оказались 1860-е гг. Десятилетие открывается книгой Сьюзер-

ланда Эдвардса «The Russians at Home», содержащей информацию о знаменитом фабулисте, а также ряд собственных интерпретаций крыловских сюжетов. Приведенные басни можно назвать переводами «ознакомительного» типа, не претендующими на отображение всего лексико-стилистического богатства подлинника; они варьируют как по объему (от нескольких строк до целой басни), так и по особенностям воспроизведения (от поэтического перевода до пересказа). Однако, независимо от формальных различий, эти переводы обладают некоторыми специфическими общими чертами. В частности, во многих из них присутствует ощутимо английский акцент, находящий место даже в кратчайших басенных пересказах.

Особенно четко английский взгляд переводчика на мир проявляется в серии «монетарных» басен. Заметные изменения претерпела концепция двух из них – «Фортуна и нищий» и «Бедный богач». Так как оба произведения представлены чрезвычайно сжато, приведем подстрочники английского перевода полностью.

«Фортуна и нищий»: *Фортуна является Нищему и предлагает ему столько золота, сколько выдержит его сумка, в то же время предупредив, что если хоть один золотой коснется земли, все мгновенно превратится в пыль. Бедняк держит сумку, в которую Фортуна насыпает золото, пока та, наконец, не наполняется до краев. «Еще одну монетку», – говорит Нищий, и Фортуна, предупреждая, что сумка может лопнуть, одновременно кладет еще одну монетку. «Еще одну!», – кричит Нищий; Фортуна говорит ему поостеречься, бросает в сумку монету за монетой, пока, в конце концов, та не рвется, и все золото не обращается в прах* (Edwards 1861: 261). Оригинальная басня начинается с осуждения «бедняжкой-нищеньким» богатых соседей (*«Как их карманы не набиты, Еще не сыты!»*) и рассуждений о том, что они разорились из-за неумеренной жадности: «*И поделом: знай честь!*» (Крылов 1946: 120). Последующий разворот событий позволяет Крылову продемонстрировать, что перед лицом собственного нежданного богатства Нищий проявляет все те качества, которые за минуту до этого вызывали его порицание. Эдвардс, пропуская исходные рассуждения персонажа и считая их несущественными для развития сюжета, совершенно не стремится показать метаморфозу в мировоззрении Нищего. Таким образом, если в переводе сохранена идея о пагубности жадности, то еще одна важная для русского баснописца мысль – об изменении личности героя под влиянием избытка денег – потеряна.

«Бедный богач»: *Богиня дает одному из своих любимцев волшебный кошелек, который обладает одним восхитительным свойством: пока он постоянно достает оттуда деньги, они в нем не переведутся; однако стоит ему прекратить этот приятный труд, как кошелек опустеет. Вскоре рядом с этим человеком вырастает груда золота, но ни голод, ни усталость не могут его заставить прекратить доходное занятие, и, в конце концов, он умирает от истощения рядом со своим сокровищем*

(Edwards 1861: 261). Прежде всего, обращает на себя внимание, что в английской интерпретации кошелек герою дает *богиня*, в то время, как у Крылова бедняка посещает *«кто говорит – колдун, кто говорит – что бес, / Последнее едва ли не вернее: /Из дела будет то виднее»*. То есть если свалившееся на голову сокровище в интерпретации Эдвардса представляется благом (Fortune, богиня счастья и удачи), то рассказчик оригинальной басни говорит скорее об обратном. Как и в предыдущей басне, первоначальные рассуждения героя опущены. У Крылова *«Ну, стоит ли богатым быть, /Чтоб вкусно никогда ни съесть, ни спить /И только деньги лишь копить? Да и на что?»* и далее о том, как в случае внезапного богатства он *«Не только бы рубля»*, а *«тысяч не жалел»*; затем показана трансформация отношения героя к богатству. Каждый день он собирается закончить свое занятие, но всегда оказывается чем-то неудовлетворен: «*Вот на дом у меня, на экипаж, на дачу; /Но если накопить могу я деревень, /Не глупо ли, когда случай к тому утрачу?*». Бывший бедняк, который *«потерял давно в червонцах счет»*, пытается выкинуть кошелек, однако *«Придет к реке – воротится опять»* (Крылов 1946: 182). Для Эдвардса же вновь не принципиальна начальная установка героя.

Разумеется, можно допустить, что опущения первоначальных рассуждений впоследствии разбогатевших героев связаны со стремлением переводчика к максимальной сжатости и информативности; с другой стороны, представляется сомнительным, чтобы Эдвардс стал опускать рефлексии персонажей, считая их важными для понимания авторской концепции. Поэтому более вероятно, что поправки внесены в текст в связи с неполным совпадением представлений английского переводчика о существе вопроса с позицией Крылова как представителя русской ментальности. В частности, эти соображения подтверждаются изменением сущности дарителя волшебного кошелька *колдун (бес) – богиня (Фортуна)*. В литературе часто встречается упоминание о характерном для русского характера подозрительном и недоброжелательном отношением к богатству, как и о том, что любое богатство связано с грехом (Вьюнов 2005: 263); в этом смысле известная фраза М. Цветаевой «Сознание неправды денег в русской душе невытравимо» выражает широко распространенное мнение (Цветаева 1988: 7). Англичане, представители менталитета, во многом чуждого русскому, сформировавшемуся в традициях православной этики, не были склонны к безапелляционности подобных утверждений. Расхождение взглядов на предмет зафиксировано и в идиоматике двух народов: сравнительный анализ английских и русских пословиц поля «Money/Деньги» свидетельствует о том, что если в английском языке центральное место занимают пословицы, прославляющие всепобеждающую силу денег (36, 9%), то их русские аналоги составляют лишь 4, 3% (Беляева 2003: 134).

Таким образом, Эдвардс, представляя соотечественникам малоизвестного русского автора и стремясь приблизить басни к реципиенту, созна-

тельно адаптирует басенный текст. Действуя в рамках традиции английских баснописцев, широко практиковавших культурную адаптацию иноязычных басен за счет наполнения их местными аллюзиями (Lewis 1996: 3), переводчик перекраивает текстовую ткань русских басен по английскому образцу. Взгляд англичанина на описываемые ситуации неизбежно проявляется в интерпретациях Эдвардса, придавая многим из них узнаваемо английский акцент.

**Литература:**

1. Беляева Т.М., Иванова Е.В. Money governs the world // Антропоцентризм в языке и речи: сб. ст. - СПб., 2003. С. 131-138.
2. Вьюнов Ю.А. Русский культурный архетип. - М., 2005.
3. Крылов И.А. Басни // Полн. собр. соч. : в 3 т. М. , 1946. Т. 3.
4. Цветаева М. Сочинения в 2-х тт. - Минск, 1988. Т. 2.
5. Edwards S. Kriloff and the Russian Fabulists // The Russians at Home: Unpolitical Sketches. - London, 1861. P. 235-270.
6. Lewis J. E. The English Fable: Aesop and Literary Culture, 1651-1740. - Cambridge, 1996.

.

*С.А.Леонова*
*Московский Государственный Областной Университет, Москва*

## ОСНОВНЫЕ МОДЕЛИ ПЕРЕВОДА ПРОСТЫХ ОДНОСЛОВНЫХ ТЕРМИНОВ-СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ ТЕРМИНОПОЛЯ «АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ ЭЛЕКТРОПРИВОД»

Анализ наиболее употребительных терминов показывает, что в терминологическом поле АЭ (автоматизированный электропривод) преобладают словосочетания (1045, или 89,86%), а слов (однословных терминов) всего 10,14% (или 118 слов от общего числа терминов).

Для проведения структурного анализа переводных соответствий в английском и русском языках воспользуемся формулами, предложенными Ф.А.Циткиной. Целесообразным представляется рассмотрение не только того, словами каких частей речи переводятся рассматриваемые однословные термины, но и внутренней структуры этих слов. Символ, стоящий в начале формулы, указывает на часть речи, к которой принадлежит слово, описываемое структурной моделью. В квадратных скобках указан грамматический состав терминологической единицы: P – prefix (приставка), S – stem (основа), V – suffix (суффикс). Обозначения тех элементов, которые могут отсутствовать, заключены в круглые скобки. Элементы терминологической единицы будут нумероваться слева направо. Порядковый номер элемента (в ряду элементов того же вида) обозначим с помощью нижних индексов.

При описании терминов, появившихся в результате процессов префиксального и суффиксального словообразования, можно пользоваться следующим вариантом: N [PS] – *subtheory – подтеория*.

Монолексемные термины бывают простыми, аффиксальными и сложными, например:

- Простые термины - *spring – пружина*; *bias – сдвиг показаний*;
- Аффиксальные термины - *alternat**or** – генератор переменного тока; bear**ing** – подшипник = опора;*
- Сложные термины - ***servodrive** – сервопривод; **gearbox** – коробка скоростей = коробка передач;*

В английском языке в изучаемом терминологическом поле практически в равной степени преобладают аффиксальные и сложные термины (41,38% и 42,24%), а простых монолексемных терминов меньшинство (16,38%). Это говорит о том, что в данном терминологическом поле активно идут процессы словообразования и соединения нескольких слов в одно с целью наиболее полной передачи смысла термина (например, *passband – полоса пропускания*).

В процессе перевода терминов лингвисты активно используют трансформации.

“Трансформация – основа большинства приемов перевода. Заключается в изменении формальных (лексические или грамматически трансформации) или семантических (семантические трансформации) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи” (Нелюбин 1999: 113).

Обычно выделяют грамматические и лексические трансформации. К грамматическим трансформациям в первую очередь относят перестройку предложения и всевозможные замены – как синтаксического, так и морфологического порядка. Большое значение имеют также добавления или опущения одного или нескольких слов. Грамматические трансформации обусловлены различием в структуре двух языков – языка оригинала и языка перевода (Нелюбин 1999: 21).

Разновидностями лексической трансформации являются дифференциация, конкретизация, смысловое развитие, антонимический перевод, целостное преобразование, компенсация.

Во многих случаях оба вида трансформации (лексические и грамматические) так тесно переплетаются, что трансформация носит лексико-грамматический характер (Нелюбин 1999: 21).

Структурно-сопоставительный анализ перевода простых однословных терминов английского подъязыка терминополя «автоматизированный электропривод» показал, что степень подобия структур при переводе очень высока. Первый тип английских одноосновных терминов совершенно не меняет структуру при переводе (25% от числа всех переводных эквивалентов). Этот тип структурного соответствия морфологически сходных моде-

лей терминов в ИЯ и ПЯ выражается формулой N [S] → N' [S]. Его можно отнести к «морфологическим интернационализмам»:

*Shaft – вал*

Следующий тип структурных соответствий выражается формулой N [S] → N' [SV] (также 25% от общего числа переводов). Здесь понятие, выражаемое простым термином в ИЯ, выражается производным термином в ПЯ:

*Screw – червяк*

В подъязыке «автоматизированного электропривода» производные термины встречаются чаще, чем в художественной прозе, и являются наиболее продуктивным словообразовательным типом (Циткина 1988: 79).

Далее по численности (12,5%) следует модель N [S] → N'[PSV], при которой соответствующее русское понятие образуется при помощи префиксации и суффиксации одновременно (*Bias – смещение*), и модель N [S] → N' [PS] (*Motor – привод*) (10% от общего числа переводных эквивалентов), где русское соответствующее понятие образуется лишь при помощи префиксации.

Отдельного внимания заслуживают остальные модели перевода – менее частотные, но более интересные с точки зрения образования эквивалентов. Например, случаи, когда простой одноосновной английский термин переводится словосочетанием атрибутивного типа, как в модели N [S] → A [$S_1$V] + N [(P) $S_2$]. В данном случае наглядно проиллюстрировано соблюдение требования краткости термина – исходный термин в английском языке состоит из одной основы, но для передачи заключенного в нем значения в ПЯ требуется прибегнуть к лексической трансформации, а именно к *конкретизации* (переводящая единица по своему значению более конкретна, чем исходная), для чего к соответствующему ему существительному прибавить конкретизирующее определение, например: *gear – зубчатая передача*.

Иногда для передачи смысла термина, состоящего из одной основы, в ПЯ следует образовывать термин при помощи двух основ слов (примерно в 5% случаев): *chip – микросхема*; или строить словосочетание по модели N [S] → N [$S_1$V] + N [(P) $S_2$V] (например, *origin – начало отсчета*), или по модели N [S] → N [P$S_1$V] + N [$S_2$V] (например, *bias – сдвиг показаний)*.

Нечасто (примерно в 2,5% случаев каждый) встречаются и сложные модели перевода, которые можно выразить формулами N [S] → N [$S_1$] + N [$S_2$V] prep [$S_3$V] + N [$S_1S_2S_3$] и N [S] → N [$S_1$V] + N [$S_2$V] + A [P$S_3$V] + N [$S_4$V]. Здесь при переводе следует применить лексические трансформации, в данном случае речь может идти о *целостном преобразовании* (преобразовании не по элементам, а целостно, и видимая связь между внутренней формой единиц ИЯ и ПЯ уже не прослеживается), например: *Glitch – всплеск напряжения на выходе ЦАП*; или - *Slip – скольжение ротора асинхронного двигателя.*

**Литература:**

1. Ильинский, Н.Ф. Основы электропривода / Н.Ф.Ильинский. – М. : Издательство МЭИ, 2003. – 224 с.
2. Лисовский, Ф.В. Англо-русский словарь по радиоэлектронике / Ф.В.Лисовский, И.К.Калугин. – М. : Рус.яз., 1984. – 718 с.

3. Нелюбин, Л.Л. Переводоведческий словарь: Учебное пособие / Л.Л.Нелюбин. – М. : СигналЪ, 1999. – 137 с.
4. Олссон, Г. Цифровые системы автоматизации и управления / Г.Олссон, Д.Пиани. – изд. 3-е, перераб. и доп. - СПб.: Невский Диалект, 2001. – 557 с.
5. Циткина, Ф.А. Терминология и перевод: (К основам сопоставительного терминоведения) / Ф.А.Циткина. – Львов : Вища школа, 1988. – 156 с.

*В.И. Макаров*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ПЕРЕВОД ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ И НЕПОНИМАНИЕ ТЕКСТА

Фразеологизмы – языковые единицы, в которых оценочность и экспрессивность являются, в отличие от лексем, практически постоянно актуальными семантическими свойствами. Употребленный в тексте фразеологизм, тем более с живой, яркой внутренней формой, автоматически привлекает к себе внимание читателя, выделяется на фоне текста. Фразеологизм не нуждается для этого не в сильной позиции, не в специально применяемых приемах выдвижения.

Является общеизвестным фактом, что фразеологизмы в разных языках, несущие сходный смысл, могут при этом значительно отличаться в плане образа, внутренней формы. Не всегда при этом такие фразеологизмы взаимозаменяемы, не всегда возможно найти адекватный фразеологический аналог оригинальной идиоме. Скажем, в одной статье употреблен следующий оборот: «*Alluring, sexually voracious, schooled in the darkest of bedroom arts at KGB spy school: if Anna Chapman, Russia's best-known spy since the British traitor Kim Philby, did not exist, the screenwriters for the next James Bond film would have to invent her»* (Daily mail, 11/01/2011). Идиома «dark arts», использованная автором, в оригинале обозначает либо черную магию, либо альтернативные, противопоставленные мэйнстриму формы искусства, по преимуществу связанные с готической субкультурой. Разумеется, в данном случае она употребляется в метафорическом смысле. Перевод, предложенный порталом inosmi.ru, отличается буквализмом: «Очаровательная, сексуально ненасытная, обучавшаяся самым темным постельным искусствам в шпионской школе КГБ: если бы Анны Чапман, самой известной российской шпионки со времен британского предателя Кима Филби, не существовало, сценаристам следующего фильма о Джеймсе Бонде стоило бы ее выдумать». Разумеется, при этом ушел весь идиоматический смысл, а сама фраза стала восприниматься как неуместная: в русском узусе нет словосочетания «темные искусства» и какого-то куска реальности, который он мог бы обозначать.

Это привело к тому, что читатели стали воспринимать этот фрагмент с недоумением. В inosmi.ru открыта возможность любому пользователю свои комментарии.

Так вот, упомянутый фрагмент сопровождается комментариями типа: «Что же там может быть темного?», «Чапмен – ситх постельных искусств?», «В городе Сочи темные ночи» и так далее. В результате основному содержанию статьи уделяется гораздо меньше внимания, восприятие читателя концентрируется на незначительном в смысловом отношении фрагменте.

Однако схожие проблемы могут возникнуть  и в тех случаях, когда автор перевода пытается найти переводимой идиоме такой же фразеологический аналог.

Статья «Москва играет мускулами близ Курил» (“Le Figaro”, Франция, 11/02/2011) начинается фразой: «*Les clairons commencent à retentir entre Pacifique et mer d'Okhotsk, aujourd'hui séparés par un chapelet d'îles long de 1200 kilomètres, peuplés de 19.000 habitants, que se disputent âprement la Russie et le Japon*».

Здесь использована идиома с буквальным переводом «играют/звучат боевые трубы». Переводчик решил воспользоваться сходной по семантике идиомой русского языка, но с другим образом.

Перевод статьи начинается такими словами: «Грозовые тучи сгущаются над маленькой островной грядой». Это служит поводом для иронических переосмыслений в комментариях: «Грозовые тучи сгущаются над маленькой островной грядой - короче, дело к ночи..»; «Тьма сгущается, и злобный Мордор готовится пожрать свободные народы Средиземья».

Оформление мысли автором читателями воспринимается как содержащее неуместный пафос, не отражающее реального значения события, что и служит основой для словесной игры. Кроме того, используется образ толкиеновского Мордора, под которым, как считается, писатель имел в виду Советский Союз. Так уже с первой фразы статья воспринимается как очередная попытка журналиста сделать из мухи слона на ровном месте.

Справедливости ради отметим, что порой переводчики «не замечают» идиом, что приводит к не менее печальным последствиям. Например, заголовок «Democracy Promotion For Dummies, Or What Is The Color Of Your Revolution?» (“The Ivanov Report”, США, 10/02/2011) был переведен на сайте как «Продвижение демократии для болванов», тогда как очевидно, что он содержит расхожую идиому, которая обычно переводится «для чайников» (например, в названии серии популярных руководств по различным  вопросам жизни и быта). Немудрено, что заголовок вызвал следующую реакцию: «У них действительно демократия для китайских или, вернее, английских болванчиков, которые со всем соглашаются». Излишне говорить, что если бы заголовок был переведен корректно, реакция читателя была бы оформлена иначе.

Мы приходим к выводу, что с точки зрения успеха статьи важно, чтобы читатель не концентрировал свое внимание на вторичных ее аспектах, пусть и выраженных весьма эффектно. Использование в переводах фразеологизмов, которые давно обросли для читателя собственной «паутиной ассоциаций», которую вовсе не имел в виду автор первичного текста, отвлекает от восприятия сути написанного, вызывает различного рода «семантико-стилистическую» рефлексию, чуждую исходной статье. Безопаснее всего, на наш взгляд, использовать метод пересказа, то есть переводить суть фразы автора оборотами, привычными для узуса конечного реципиента и не отягощенными различными излишними коннотациями.

Уже упоминавшаяся нами статья из Daily mail заканчивается следующей фразой: «*But it is an even bigger threat to her own compatriots — the patient and long-suffering people of Russia — abused and misruled by crooks, spooks and cronies».* В данном предложении использован оборот, фразеологическое значение которого здесь можно передать как «всякая шваль, все кто угодно». Однако такой перевод не отражал бы задумки автора, целью которого явно была словесная игра с компонентами оборота, его двойная актуализация – ведь в статье в самом деле речь идет о ворах и шпионах. Поэтому вполне оправдан буквальный перевод компонентов оборота, предпринятый в данном случае: «Но это еще большая угроза для своих собственных граждан - терпеливого и многострадального народа России - эксплуатируемого и плохо управляемого аферистами, агентами, соглядатаями и «близкими друзьями». Заметим, что иные переводы этой статьи, блуждающие в сети Интернет, страдают неточностью и как раз излишней буквальностью, не отвечающей замыслу автора: *«Страны, которая обворовывается и некомпетентно управляется кликой проходимцев и призрачных монстров»* (http://www.russian-bazaar.com/ article.aspx?ArticleID=18348).

*Ю.Н. Марчук*
*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва*

## МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД И ТИПОЛОГИЯ ТЕКСТОВ

Объем переводов в мире ежедневно растет, индустрия переводов не знает кризисов и перепроизводства. Единый мировой язык еще не скоро упразднит проблемы переводов. Переводятся в большинстве случаев тексты научно-технического характера – научные статьи, обзоры, доклады, патенты, рефераты и т.п. Исследования европейских центров перевода и Всесоюзного Центра переводов научно-технической литературы и документации Государственного Комитета по Науке и Технике и Академии Наук СССР показали, что в общем объеме переводов научно-технические переводы составляют не менее 85-90%.

Машинный перевод стал технологической реальностью. В Интернете имеется достаточное количество различных практических систем машинного перевода для разных языковых пар, в том числе и для таких экзотических, как русско-арабский и арабско-русский перевод, перевод с персидского и на персидский, русско-китайский перевод и т.п. Каковы преимущества машинного перевода по сравнению с «человеческим»? (Пока еще не найден соответствующий русский эквивалент для английского human translation). Главное преимущество – быстрота перевода. Перевод человека занимает в несколько раз больше времени, чем перевод машинный. К тому же он стоит дорого. Человеческий перевод не избавлен от ошибок и индивидуальных языковых особенностей переводчика и редактора, он, как можно выразиться, необъективен. Машинная обработка текста не зависит от склонностей человека. Даже в научно-технических текстах, как хорошо показала Л.И. Борисова (Борисова 2005), перевод общеупотребительной лексики имеет свои особенности, не говоря уже о переводе терминов. Альтернативы машинному переводу нет. Использование автоматических словарей в деятельности человека-переводчика и редактора также подключает его к новым информационным технологиям, но при этом сам процесс остается «человеческим» и не обладает необходимой быстротой и дешевизной.

История машинного перевода показывает, что разработка высокоэффективных систем чрезвычайно сложна и требует решения ряда кардинальных проблем моделирования человеческого интеллекта. Не нужно доказывать, что человеку-переводчику в целом ряде случаев приходится находить решение проблем с использованием большого количества разнообразной информации. Академик Ю.В. Рождественский отмечает, что машинный перевод является кардинальной проблемой искусственного интеллекта (Рождественский 2003).

Типология текстов не привлекала особенного внимания переводоведов, хотя исследования в этой области, безусловно, были. Например, в работе В.Н. Комисарова достаточно подробно рассматриваются различные концепции типологии текстов, подлежащих переводу (Комиссаров 2004). Однако большинство имеющихся научных точек зрения на типологию переводимых текстов рассчитаны на понимание и применение человеком, на его образ мышления и интеллект, и не учитывают машинный «интеллект», в результате чего в практике машинного перевода мы имеем часто довольно неожиданные результаты. Так, довольно часто встречается такая ситуация, когда мы имеем два текста, совершенно похожие друг на друга с точки зрения человека, но один из них переводится компьютером вполне удовлетворительно, а второй совершенно не читается. Система машинного перевода реагирует на такие различия в лексике, синтаксических конструкциях, других лингвистических характеристиках, которые просто незаметны человеку-переводчику или редактору. При более тонкой типологии,

с правильным учетом контекста можно было бы добиться положительных результатов в обоих случаях.

С точки зрения теории переводоведения, по В.Н. Комисарову, содержательная структура текста рассматривается в трех разных измерениях: вертикальном, горизонтальном и глубинном. Вертикальную структуру текста создает его формально-тематическое содержание, начиная с общего замысла или темы текста. Горизонтальная структура создается формальными и смысловыми связями между высказываниями. Формальная связность текста достигается с помощью различных языковых средств – союзов, повторов и т.п. Смысловое единство текста - его когерентность – обеспечивается логической последовательностью и непротиворечивостью изложения. С когерентной структурой текста непосредственно связано актуальное членение. Особое значение для теории и практики перевода, по мнению В.Н. Комиссарова, имеет детальное описание глубинной структуры содержания текста, отражающей процесс построения речевых высказываний и включения их в текст.

Немецкий переводовед А. Нойберт классифицирует переводимые тексты на основе их прагматической ориентации, отмечает В.Н. Комиссаров. С этой точки зрения предлагается различать четыре типа текстов, отличающихся по степени переводимости в прагматическом плане. В первом типе текстов у оригинала и перевода имеются общие цели, основанные на общих потребностях. Содержание оригинала не предназначено исключительно для аудитории исходного языка (научно-техническая литература, рекламные объявления и т.п.). Общность цели означает, что у аудитории языка перевода могут возникнуть такие же прагматические отношения к сообщаемому и, следовательно, такие тексты обладают высшей степенью переводимости с прагматической точки зрения. Второй тип отношений в этой концепции характерен для текстов, исключительно предназначенных для аудитории исходного языка (официальные распоряжения, местная информация, развлекательные материалы и т.п.). Тексты законов, общественно-политическая литература, местная пресса настолько специфичны в прагматическом отношении, что, по мнению А. Нойберта, такие тексты в этом смысле принципиально непереводимы.

Третий тип текстов – художественная литература - может выражать и общечеловеческие ценности. Степень переводимости зависит от жанра, беллетристика и драматургия обладают более высокой степенью переводимости, чем лирическая поэзия. Четвертый тип текстов создается на исходном языке, но предназначается для перевода на другой язык и изначально ориентирован на аудиторию переводного языка (публикации для зарубежных стран). Этот тип текстов обладает высокой степенью прагматической переводимости.

В.Н. Комиссаров, суммируя рассмотренные им типологии переводимых текстов, констатирует, что текст выступает как цель, объект и резуль-

тат перевода и текстологические проблемы должны занимать важное место в современном переводоведении.

Надо заметить, что и в других исследованиях, посвященных теории и моделям перевода, например, в разработках В.Н. Крупнова, Л.Л. Нелюбина, Л.И. Борисовой и многих других, в формулировках и описаниях различных моделей перевода безусловно есть ссылки на те или иные типы переводимых текстов в связи с эффективностью той или иной модели перевода, (Крупнов 2009, Нелюбин 2007, Борисова 2005). Однако в самостоятельное направление типология текстов обычно не выделяется. Надо также особо отметить, что основы классификации типов текстов рассчитаны на человека – именно он определяет целенаправленность текста, главные характеристики текста в лингвистическом плане, прагматическую направленность и т.п. Между тем, когда мы рассматриваем такой вопрос как низкое качество работы современных систем машинного перевода, главной характеристикой ошибок является их разнообразие, что в первую очередь бросается в глаза. Это обстоятельство дает основание некоторым специалистам вообще отвергнуть идею машинного перевода (Орел 2009). Однако если более внимательно отнестись к анализу ошибок, видно, что для каждой системы машинного перевода и для каждого типа текста число ошибок зависит от некоторых не всегда ясных причин. Так, мой личный опыт работы с системами машинного перевода показывает, что довольно частой является картина того, что некоторые тексты, с точки зрения человека практически ни с какой стороны не отличающиеся друг от друга, получают совершенно разные по качеству переводы. Компьютер чутко реагирует на какие-то текстовые характеристики, не видные человеку.

Низкое качество автоматического перевода заметно в первую очередь на переводе лексики Переводятся в основном научно-технические тексты. Лексика этих текстов, как определила Л.И. Борисова, специалист по научно-техническому переводу, может делиться по двум возможным направлениям. Первое: можно различать общеупотребительную, общенаучную и терминологическую лексику, т.е. три слоя. Второй подход: различать только общеупотребительную (общенаучную) и терминологическую лексику, т.е. не отделять общенаучную лексику от общеупотребительной. Л.И. Борисова, как мне представляется, совершенно обоснованно придерживается второго подхода (Борисова 2005). В научно-технических текстах общеупотребительная лексика часто приобретает значения, не зафиксированные в обычных словарях. Так, можно встретить выражение the beauty of this method is…Ясно, что перевод «красота этого метода» вряд ли возможен, имеется в виду «эффективность» этого метода. Примеров такого рода достаточно много. В современном общении трудно провести грань между общеупотребительными словами и терминами. Интересно, что, как показал С.В. Гринев-Гриневич, при возникновении человеческой речи первыми словами были термины (*огонь, охота, лев и т.п.)* (Гринев-Гриневич 2008).

Современные системы машинного перевода, как правило, предлагают пользователю некоторые наборы словарей по разным предметным областям, при этом отделяя словари терминов от словарей общеупотребительных слов (Хроменков 2005). Тем не менее, взаимодействие этих словарей часто происходит таким образом, что появляются самые нелепые ошибки в переводе слов и словосочетаний. Иногда существенную роль играет порядок применения словарей – какой словарь работает первым.

Разработчики систем машинного перевода уже осознали необходимость более точной типологии текстов, подлежащих переводу. Так. Л.Н. Беляева предлагает довольно детальную типологию переводимых текстов, в рамках которой учитываются такие характеристики как структура текстов, функциональный стиль, регистр, жанрово-стилистические особенности, форма презентации текстов, отношение субъекта к переводу текста, основная прагматическая функция и другие аспекты (Беляева 2007). В исследовании Л.Н. Беляевой уже предусмотрен этап предварительного автоматического анализа текста, подлежащего переводу, а именно выявление различного рода формальных признаков деления связного текста на предложения, структурный анализ текста, опора на формальные признаки, позволяющие определить границы анализа и т.п. Однако можно отметить, что при этом основная часть работы по определению типа текста, решение о применении тех или иных словарей и другие аспекты обработки текста требуют решения со стороны человека-редактора. Между тем хотелось бы полностью передать задачу о выборе словарей, способов анализа и синтеза выходного текста и другие задачи перевода на решение самой системы машинного перевода, ориентированной на перевод именно данного типа текстов, который сама система могла бы установить.

Представляется, что важным средством для типологии текстов может выступать контекстологический словарь для разрешения многозначности слов. Этот словарь был составлен в коллективе разработчиков системы машинного перевода АМПАР. Идея такого словаря продолжает оставаться актуальной. Контекстологический словарь составляется на основе конкорданса из текстов исходного языка и текстов соответствующих переводов (параллельных текстов). Контекст при этом понимается как наиболее частое, типовое лингвистическое окружение анализируемого многозначного слова. Выбор нужного перевода осуществляется в результате работы алгоритма, запрашивающего контекст на наличие или отсутствие детерминанты, т.е. лингвистического признака для соответствующего перевода слова (Марчук 2007). Такой словарь уже связан с определенным типом текстов, поскольку для каждого многозначного слова он задает определенное лингвистическое окружение, в целом составляющее лингвистическую характеристику типа переводимого текста. Определение типа текста дает возможность ориентировать систему машинного перевода на учет и обработ-

ку других лингвистических составляющих, таких, например, как фразеологию, синтаксические структуры, морфологические характеристики и т.п.

Таким образом, типологию текстов, которая удовлетворяла бы требованиям определенной системы машинного перевода и позволяла получать достаточно качественный машинный перевод без существенного вмешательства человека-редактора, можно строить с учетом двух основных факторов. Первый - *определение возможностей данной конкретной системы машинного перевода в области перевода лексики.* Здесь особую роль будет играть контекстологический словарь, если он есть в данной системе. Он определяет состав текстов в первую очередь с лексической точки зрения, хотя в нем есть также детерминанты – языковые признаки – которые относятся и к другим уровням языковой структуры, например, к морфологии и синтаксису. Например, синтаксический признак «сказуемое» или «определение» может быть решающим для точного перевода некоего слова английского языка на русский язык. Текст можно проверять на наличие или отсутствие определенной категории терминов или общеупотребительных (общенаучных) слов. Такая проверка позволила бы определить, во-первых, какой из терминологических специальных словарей нужно включать в работу в первую очередь, и, во-вторых, в какой последовательности должен работать словарь общеупотребительной лексики. При этом в построении системы словарей можно исходить из того, что словарь общеупотребительной лексики будет взаимодействовать с некоторым конечным набором отраслевых терминологических словарей, содержащих термины конкретной предметной области. Эти последние словари могут пополняться в зависимости от потребностей в новых терминах для конкретных текстов.

Второй фактор - *опора на возможности системы с учетом особенностей конкорданса параллельных текстов, на основе которого построена система.* Если в первом случае желателен опытный перевод текстов, то в этом факторе такой перевод может не потребоваться. Типологию переводимых текстов в данном случае определяет человек-редактор, исходя из общих характеристик текстов, послуживших основой для построения системы машинного перевода. Примером такой типологии, довольно успешно действующей, является Гренобльская система во Франции, предназначенная и используемая в промышленном режиме для перевода текстов текстильной промышленности (Марчук 2007). При переключении такого рода системы на перевод текстов, обладающих другими характеристиками, основное внимание должно уделяться структуре системы, возможностям адаптации данной структуры к характеру новых текстов.

Представляется также, что современное внимание к проблемам дискурса также поможет найти практические решения, позволяющие реализовать концепции типологии текстов, подлежащих машинному переводу.

**Литература:**

1. Беляева Л.Н. Теория и практика перевода./ Л.Н.Беляева,- С-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 2007, - 211 стр.
2. Борисова Л.И.. Лексические особенности англо-русского научно-технического перевода/. Л.И.Борисова -М., Тезаурус, 2005, -215 стр.

3. Гринев-Гриневич С.В. Терминоведение./ Гринев-Гриневич. - М., Академия, 2008,- 303 стр.
4. Крупнов В.Н. Гуманитарный перевод./ В.Н. Крупнов - М.. Академия, 2009,- 159 стр.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение./ В.Н. Комиссаров - М., ЭТС, 2004,- 421 стр.
6. Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика./ - Ю.Н. Марчук .,- М. Восток-Запад, 2007,- 317 стр.
7. Марчук Ю.Н. Контекстологический словарь для машинного перевода многозначных слов с английского языка на русский. М., Всесоюзный Центр переводов, 1976, часть 1, 264 стр..часть 2, 256 стр.Ю.Н. Марчук – ВЦП, 1976, /
8. Нелюбин Л.Л. Введение в технику перевода./ Л.Л. Нелюбин - М., МГОУ, 2007,- 187 стр.
9. Орел М.А. Стоп машина!/ М.А.Орел. М.. журнал «Мосты», № 4 (24)/2009,- стр. 50-59.
10. Рождественский Ю.В. Философия языка. Культуроведение и дидактика. Современные проблемы науки о языке./ Ю.В.Рождественский, - М., ГрантЪ, 2003,- 239 стр.
11. Хроменков П.Н. Современные системы машинного перевода./ П.Н. Хроменков, - М., МГОУ, 2005, - 159 стр.

*В.А. Петрова*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,*
*Великий Новгород*

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКИХ КАЛАМБУРНЫХ ЗАГАДОК

В любом языке имеется определенный набор лексических, фонетических и графических средств для создания каламбуров, которые можно рассматривать как своеобразную умственную гимнастику, развивающую культуру речи, воспитывающую чутье языка. Каламбуры-загадки представляют собой интересный материал для лингвистического анализа. В отличие от таких видов комических микротестов, основанных на игре слов, как парадокс, афоризм, анекдот, в которых каламбур применяется скорее для описания экстралингвистической ситуации, предметно-логической основой загадки является сам языковой материал.

Количество каламбурных загадок необычайно велико. Они находятся в открытом доступе на Интернет-ресурсах, где уже произведена их классификация путем группирования по темам: семья, образование, бизнес, развлечения, здоровье, технологии, еда, природа и т.д. Приведем классический пример загадки, в основе которой лежит возможность обыграть зна-

чения слов - омонимов school 1) школа; 2) стая, косяк: *What animals are well-educated? – Fish, because they go round in schools.*

Основой для классификации также могут выступать определенные закономерности построения каламбурных загадок, их формульный характер: стандартные зачины; формулы с переменными; клишированные детали. Так, можно выделить следующие типичные конструкции:

- What's the difference between X (a noun) and Y (a noun)? *What's the difference between a jeweler and a jailor? – One sells watches, the other watches cells.*
- Why is X like Y? *Why is a pencil like a riddle? – It's no good without a point.*
- Why do Z (noun in plural) do something? *Why do teachers at university wear sunglasses? - Because their students are very bright. Why do Swiss cows have bells? - Because their horns don't work.*
- What did X say to Y? *What did the sea say to the beach? - Nothing. It just waved. What did the big chimney say to the little chimney? – You are too young to smoke.*
- What has/does/can do X but has not/cannot do Y? *What can you look through but cannot see through? - A book.*
- How can X do Y? *How can you double money? – Look at it in a mirror.*
- What do you call X with / without Y? *What do you call fish without eye? – fsh.*

Помимо тематической и структурной классификаций вполне возможно предложить деление каламбурных загадок на построенные преимущественно

- на фонетической основе. *A prisoner is locked in a cell with only a chair. How does he escape? - He wraps his hands into lasso. Uses a saw to cut the chair in half. Two halves make a whole. He climbs through the hole and shouts himself hoarse. He gets on the horse and gallops away. Question: If the plural of Hippopotamus is Hippopotami, what is the plural of Whatafoolamu? – Whatafoolami (What a fool am i).*
- на лексической основе. *How to keep cool at a football match? - Sit next to a fan. Customer: Waiter! Waiter! I'm in a hurry. Will my pancake be long? - Waiter: No sir, it'll be round.*
- на фразеологической основе. *Question: A doctor and a bus driver are both in love with the same woman, an attractive girl named Sarah. The bus driver had to go on a long bus trip that would last a week. Before he left, he gave Sarah seven apples. Why? – Answer: An apple a day keeps the doctor away. Where there is a will…I want to be in it!*

Отправной точкой поиска адекватных переводческих решений является семантика ядра каламбура. Опорой для создания каламбура в переводе могут служить:

- семантика обоих элементов ядра;
- семантика одного из элементов ядра;
- новая семантическая основа.

Примером использование семантики обоих элементов может служить ядро каламбуров, построенных на полисемии слова dear: 1) дорогой, уважаемый; 2) дорогой, много стоящий. *What makes a wife such a dear person to her husband? – The amount of money he spends on her garments.* Это тот редкий случай в переводческой практике, когда при совпадении условий реализации элементов ядра в каламбур перевод осуществляется практически на уровне слова, без потерь информации.

В том случае, когда элементы ядра не имеют эквивалентов в языке перевода, переводчики создают каламбур на одном из элементов ядра, подстроив к нему другой, совпадающий с первым по форме, но не соответствующий по значению. При этом необходимо учитывать, что в отдельных случаях существуют ведущие элементы ядра, семантика которых не должна изменяться. *What five letter word, no matter how you pronounce it, is always pronounced wrong? – wrong. Какое слово из пяти букв, как бы вы его не произносили, всегда звучит верно – Верно.*

Если ни один из элементов ядра каламбура иностранного языка не может быть использован в языке перевода, то игра слов может создаваться на полностью измененной семантической основе. При этом поиск ведется прежде всего среди лексики, находящейся в видо-родовых отношениях с элементами ядра. Так, каламбур Льюиса Кэрролла *"We called him Tortoise because he taught us"* в переводе Н. Демуровой приобретает следующий вид: *“Мы звали его Спрутиком, потому что он всегда ходил с прутиком”.* Использование названия другого морского животного в переводе совершенно оправдано, поскольку позволяет сохранить особенности авторской этимологии при невозможности подобрать параллели в языке перевода.

В тех случаях, когда предметно-логическое содержание доминирует над функциональной информацией каламбура или невозможно создать каламбур на частично или полностью измененной основе, содержание приема передается в некаламбурной форме.

Полноценный, соответствующий замыслу автора перевод каламбура – это большая удача и настоящее достижение в работе переводчика. Нетрудно понять, что в переводе, к которому мы стремимся как к идеалу, между обыгрываемыми словами / фразеологизмами иностранного языка и соотносимыми единицами языка перевода должны существовать не просто эквивалентные отношения, но полная эквивалентность с охватом двух (или более) значений. Добиться такого результата удается сравнительно редко. Иногда даже незначительного расхождения в сочетаемости, стилистической окраске или эмоциональном заряде достаточно, чтобы помешать правильному воспроизведению игры слов на языке перевода и заставить пе-

реводчика искать для этого новые пути, вплоть до создания авторского каламбура, кардинально отличающегося от оригинала.

Однако, работа над переводом: анализ, преобразование и трансформация семантико-стилистического пространства каламбурной загадки, абсолютно не исключает учета ее функциональной направленности, ориентированной преимущественно на достижение ряда функций, поддающихся определению развлекательно-терапевтическая.

**Литература:**

1. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М., 1980.
2. Штырхунова Н. А. Лингвистическая игра слов (каламбур) в английском языке и в русском переводе: дис… канд. филол. н. – Краснодар, 2005.
3. Интернет-источники: http://tom.supergan.com/jokes.shtml; http://www.funnyriddles.net/riddle; http://www.rinkworks.com/brainfood/p/riddles1.shtml

*И.М. Петрова*
*Российский государственный гуманитарный университет, Москва*

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В СФЕРЕ КОРПОРАТИВНОГО ПРАВА

В процессе взаимодействия человека и общества выработана система закрепления интересов обеих сторон в законах и других нормативно-правовых документов. Комплекс текстов юридических документов и метаязык юриспруденции служат маркером семантического и прагматического статуса юридического дискурса. Кроме того, под юридическим дискурсом понимается текст права в динамике, в процессе толкования и разъяснения. Текст юридических документов - главная составляющая юридического дискурса. Юридический текст представляет особую юридическую терминологическую систему. Когнитивно-деривационная и социальная сущность юридической лексики выражается в ее способности формировать понятийно-смысловые блоки, компоненты которых могут классифицироваться по определенным моделям (Буянова: 2003, 26). Когнитивную информацию несут в первую очередь юридические термины, но некоторая доля их известна не только специалистам-юристам, но и всякому носителю языка, так как область их применения выходит за рамки юридического текста. В современной лингвистике ведутся активные исследования в сфере англоязычной юридической терминологии (Петрова: 2010)

Изучение юридического дискурса в плане интерпретации юридических терминов имеет большое значение в настоящее время, поскольку понятийный объем некоторых лексических единиц структурируется неадек-

ватным способом. Часто преобладает не научное, а обыденное (многозначное) понимание и толкование терминов, что недопустимо при разработке юридических документов, законов, статей кодексов и пр. Интерпретационная деятельность является пониманием смысла в коммуникации в юридическом дискурсе, кроме того, она способствует системному анализу юридического языка и речи.

При анализе англоязычного юридического дискурса ситуация осложняется рядом факторов, а именно: в процессе интерпретации необходимо учитывать специфику правовой системы Великобритании и России, законодательства ЕС и др. Наиболее остро проблема интерпретации юридического дискурса выступает в процессе перевода, поскольку юридический перевод включает перевод правовых документов и деловой переписки. Очевидно, что перевод должен выполняться специалистом, который ориентируется в области правовых знаний. Однако в действительности у переводчика не всегда есть возможность получить дополнительное образование в сфере юриспруденции. В этом случае понимание общих принципов построения юридических текстов значительно облегчает работу. Юридический перевод не может быть осуществлен корректно без использования специальных познаний в соответствующей области права, без знания специфики конкретного вида правоотношений (Алимов: 2005, 5).

Нужно помнить, что исходный текст или термин соответствуют той правовой системе, которая принята в государстве, откуда пришел этот термин, или в котором была написана статья. Переведенный же текст будет истолковываться исходя из понятий другой правовой системы. Также нужно помнить, что помимо терминологии, многие языковые конструкции английского языка не имеют прямых эквивалентов в русском. Также крайне желательно привлечение к редактированию текста специалиста в области права.

В данной статье мы рассмотрим некоторые лексико-семантические особенности юридического дискурса в рамках достаточно узкого направления права. Корпоративное право — подотрасль права, совокупность норм, которая регулирует общественные отношения по организации и деятельности коллективных хозяйствующих субъектов, то есть таких коллективных юридических лиц, которые занимаются коммерческой деятельностью. Что касается отраслевой принадлежности корпоративного права, то данная отрасль в настоящий момент относится как к гражданскому, так и к предпринимательскому праву.

В англоязычном юридическом дискурсе понятие «корпоративное право» передаётся термином Companies law или the law of business associations. В сферу компетенции данного вида права входят корпорации (corporations), компании, товарищества (partnerships) и другие юридические лица, занимающиеся коммерческой деятельностью. В данной правовой сфере оперируют специалисты по корпоративному праву, в чьи обязанности входит участие в проектах в области корпоративного права: правовой аудит

(due diligence), структурирование и сопровождение сделок (слияние и поглощение, приобретение имущественных комплексов, комплексные сделки и т.д. в РФ и за рубежом), ликвидация бизнеса, реструктуризация бизнеса, разработка рекомендаций по защите от недружественных поглощений и т.д. Очень часто этот вид деятельности сопровождается подготовкой проектов договоров и соглашений на английском языке, участием в переговорах с иностранными консультантами, банками, иными организациями, представлением и защитой интересов клиентов в судах. Таким образом, преимуществом в данной сфере является свободное знание английского языка, в том числе соответствующей юридической терминологией. Всё это свидетельствует в пользу того, что тщательное изучение лексико-семантических особенностей данной отрасли права является весьма актуальным.

Система английского корпоративного права разработана на очень высоком уровне. В силу специфики англо-саксонской правовой традиции российским юристам зачастую бывает крайне сложно разобраться в нюансах и даже в общих принципах организации английского права. Какие лексико-семантические особенности этой правовой сферы представляют наибольшую сложность для неопытного юриста и начинающего переводчика?

Говоря об основах английского права отметим, что некоторые традиционные термины, например, law of equity – «право справедливости» расширил своё значение и в современном значении включает правосудие на основе права справедливости (*в Англии, Ирландии и США - система законодательных актов, существующая наряду с обычными законодательными актами и замещающая их в случае несоответствия их друг другу*). Кроме того, в современном юридическом дискурсе в рамках корпоративного права этот термин коррелирует с судебной доктриной "существо над формой" (**equity** above the form), которая предполагает, что юридические последствия сделки должны определяться в большей степени ее существом, нежели формой.

Затрагивая вопрос об особенностях толкования законодательства, специалисты выделяют, так называемое golden rule – «золотое правило», т.е. *самый главный принцип, закон в какой-л. сфере деятельности или области знаний.* В юридическом дискурсе это правило ещё называют British rule. Данное правило представляет собой форму толкования закона, которая позволяет судье в некоторых случаях отходить при интерпретации какого-либо положения от традиционного значения слова, для того, чтобы избежать нелогичного или абсурдного вывода. Кроме того, необходимо знать, что British rule означает ещё и B.R.C. - *сокр*. от British Ruling Cases сборник важнейших решений судов Англии и других частей Британской империи. Таким образом, даже самые общие термины англоязычного юридического дискурса создают лексико-семантические блоки, информация о которых может представлять интерес как для студентов, изучающих юриспруденцию, так и для переводчиков в этой сфере.

Далее мы факультативно осветим некоторые значимые аспекты, затрагивающие корпоративное право на материале ряда работ (Bourne: 1998; James:2003). В качестве базовых аспектов рассмотрения лексико-семантических блоков в этой области права мы выделяем ряд вопросов, в частности: доктрину встречного удовлетворения – consideration, доктрину privity of contract, что означает частный характер договорной связи договорных отношений, понятие и современную роль института Deed, описание института Estoppel – «процессуальный отвод» и его виды в английском праве.

Наряду с этим, интерес представляют элементы контрактного права, которые отражают взаимодействия юридических лиц, а именно: возмещение ущерба по контракту при нарушении контракта – remedies, допустимость принуждения к исполнению в натуре - specific performance, механизм судебного запрета – injunction, запрет на включение в договор условий о неустойке и способы его обхода - penalty и liquidated damages.

Важную роль при анализе лексико-семантических блоков в английском корпоративном праве играют учредительные документы - Articles of Association, Memorandum of Association и понятие joint venture. В рамках этих текстов юридического дискурса имеет место быть терминологическая система, которая отражает когнитивно-деривационную сущность юридической лексики.

Таким образом, в данной статье мы затронули некоторые аспекты юридического дискурса, а именно: юридическую терминологическую систему, которая представляет интерес для филологов с позиций анализа терминосистем в целом, а также продемонстрировали сложность узкоотраслевой терминологической системы. Особенностью лексики в рассматриваемом виде правовых знаний является то, что изучение лексико-семантических блоков корпоративного права невозможно без анализа и учёта особенностей юридических терминов и из других областей права, как то контрактного, торгового, гражданского и др., т.к. динамика юридического дискурса строится в рамках взаимодействия различных отраслей права. Отметим, что изучение этого вопроса актуально не только для филологов, переводчиков, но и для юристов, поскольку на настоящий момент наблюдается повышенное внимание российских юристов к изучению основ английского права. Знания в этой области открывают значительные перспективы и позволяют российским юристам понимать один из основных «юридических языков» международного бизнеса, в полной мере осознавать значение тех или иных условий заключаемых контрактов, свободно оперировать терминологией, на равных вести переговоры и не попадать в неприятные юридические ловушки.

**Литература:**

1. Алимов В. В. Юридический перевод. Практический курс. Английский язык. - М.: КомКнига , 2005. 160 стр.
2. Буянова Термин как единица логоса. Краснодар: КубГУ, 2002. - 182 стр.
3. Петрова И.М. Современные тенденции в исследовании английской юри-

дической терминологии // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук. Материалы III международной научно-практической конференции (20-25 июня 2010) – Москва, 2010, с.224-228
4. Nicholas Bourne**,** Principles of Company Law Cavendish Publishing Limited, London 1998 – 365 p.
5. Jennifer James. Company Law Q&A Series. Cavendish Publishing Limited, London 2003 - 277 p.

*С.А. Попов*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ЛИНГВИСТОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

Многим выпускникам вузов по специальности 031202 «Перевод и переводоведение», которые получают квалификацию «лингвист-переводчик», приходится заниматься профессионально-ориентированным переводом и работать в бюро переводов. Спрос на рынке труда на такую деятельность сохраняется на высоком уровне. Только в Москве, например, насчитывается около 400 таких бюро, а есть еще большое количество переводчиков на предприятиях. Основной вид деятельности переводчиков в этих организациях – это письменный технический перевод, поэтому студенты часто выражают желание специализироваться в области технического перевода.

Сложность технического перевода состоит в том, что технические тексты имеют свой, присущий только технической литературе, профессиональный язык, которым пользуются инженеры (конструкторы, технологи, эксплуатационщики) для профессиональной коммуникации. Техническая литература адресована узким специалистам и содержит узкоспециализированные термины и понятия, которые необходимо переводить как можно точнее в соответствии с принятыми в технической литературе нормами. Это, с одной стороны, требует знания особенностей грамматики и лексики технических текстов и их характерных черт, а с другой стороны переводчик должен иметь инженерную подготовку и фоновые знания в соответствующей области перевода. Совершенствование подготовки технических переводчиков должно быть направлено на решение этой противоречивой задачи.

Изучение языка технической литературы происходит при освоении инженерной профессии. В высших и средних технических учебных заведениях студенты изучают инженерные дисциплины, такие как инженерная графика, механика, конструирование машин, проектирование радиоэлектронных устройств и др., выполняют курсовые проекты и работы. Чтобы стать хорошими техническими переводчиками, таким студентам, в основном, необходимы фундаментальные знания грамматики английского язы-

ка, соответствующий словарный запас и опыт технического перевода под руководством специалиста, который хорошо владеет как профессией, так и английским языком. Такое обучение осуществляется по программе второго высшего образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая, как правило, может обеспечить хорошее качество подготовки переводчиков, но только по соответствующему узкому профессиональному направлению.

Другая ситуация складывается при обучении техническому переводу студентов-лингвистов по специальности «Перевод и переводоведение». В этом случае студенты не изучают инженерно-технических дисциплин, не имеют опыта работы с технической литературой и у них обычно отсутствует даже элементарные технические знания (Попов 2009). Целью же специализации в области технического перевода здесь является подготовка переводчиков широкого профиля. Поэтому при подготовке технических переводчиков в этом случае необходимо последовательно решать несколько задач:

1. Изучать грамматические и лингвистические основы технического перевода.
2. Учиться понимать техническую литературу.
3. Знакомиться с особенностями технического перевода.
4. Осваивать нормы и правила выполнения конструкторской документации, учиться читать машиностроительные и строительные чертежи и схемы.
5. Получать навыки работы с информационными технологиями перевода.

Решить все эти задачи в полной мере в рамках преподавания одной дисциплины «Технический перевод» практически невозможно. Часть этих задач приходится переносить на постдисциплинарный и последипломный период. В содержание же самой дисциплины «Технический перевод» следует включать самые необходимые, базовые темы, такие как рассмотрение характера англоязычного технического текста, нормы и особенности русскоязычной технической литературы, получение начальных навыков технического перевода (Попов 2010). Таким образом, студенты получат основные знания, необходимые для технического перевода, и будет заложена основа для дальнейшего повышения квалификации в области технического перевода как самостоятельно, так и путем участия в обучающих семинарах и на курсах. Базовые сведения об использовании информационных технологий для перевода и получение начальных навыков работы с системами автоматизированного перевода студенты приобретают при изучении дисциплины «Персональный компьютер в работе переводчика». Однако, этого недостаточно для достижения профессионального уровня работы с информационными технологиями, поскольку необходимо не просто получить соответствующие знания, а выработать навыки, что требует значительно большего времени.

Некоторые задачи повышения качества подготовки технических переводчиков можно решать в пределах университетского учебного плана специальности «Перевод и переводоведение», внедряя билингвальное пре-

подавание таких традиционных дисциплин, как «Информатика», «Математика», «Экономика» и некоторых других, и включая в учебный план дополнительные дисциплины, связанные с научно-техническим переводом. Особый интерес с точки зрения билингвального преподавания вызывает дисциплина «Информатика». Овладение спецификой английского языка в сфере информационных технологий существенно расширяет опыт технического перевода, а сами студенты проявляют большой интерес к такому методу преподавания. Поэтому внедрение билингвального курса информатики представляется очень перспективной, однако ее решение связано с соответствующей подготовкой преподавателей.

Получив высшее образование и работая в штате бюро перевода или фрилансером, переводчик сам должен заботиться о повышении своей квалификации, хотя официально аттестация переводчиков пока на проводится. Можно выделить два основных направления повышения квалификации переводчиков: повышение качества технического перевода и освоение новых информационных технологий перевода. Повышать квалификацию переводчики могут, участвуя в тематических семинарах и конференциях и на курсах повышения квалификации переводчиков, которые регулярно проводятся различными университетами и организациями. Кроме того, можно (и нужно) постоянно заниматься повышением качества перевода путем создания пользовательских тематических словарей, тематических баз переводческой памяти и корпусов текстов. Консультации по вопросам технического перевода можно получать на переводческих форумах. Например, форум переводчиков на сайте Мультитрана: http://www.multitran.ru/c/m.exe?a=2 и форумы переводчиков на сайте Lingvo: http://lingvoda.ru/forum/, среди которых следует отметить форум «Школа технического перевода». Здесь же можно скачать тематические словари, созданные пользователями и подключаемые к словарю Lingvo. Полезные материалы и планы семинаров по техническому переводу можно найти на сайте Санкт-Петербургского отделения союза переводчиков России http://www.utr.spb.ru/.

Сейчас большинство бюро переводов требуют от переводчиков знания программы SDL Trados. Основы работы в SDL Trados, включая создание переводческой памяти, представлены на сайте www.englishelp.ru/translator/trados-video-guide.html. Учебные материалы по работе в SDL Trados доступны на сайте www.translationzone.com/. Сдать экзамены и получить сертификат по работе в SDL Trados можно в режиме онлайн на сайте http://www.sdl.com/en/sites/sdl-trados-solutions/training-and-certification/, где предусмотрены три уровня сертификации: начальный, средний и высший. Некоторые базы переводческой памяти доступны на сайте www.englishelp.ru/translator/27-trados-tm.html/.

Санкт-Петербургский центр научно-технической информации «Прогресс» (http://www.cntiprogress.ru/seminars/) ежегодно проводит семинары

для техических переводчиков, в программу которых включаются основные вопросы, касающиеся работы технического переводчика (должностные обязанности, компетенции, трудности и проблемы), методы использования информационных ресурсов, рассматриваются отдельные виды профессионального и технического перевода (перевод патентов, стандартов и других нормативных документов).

Рынок переводческих услуг развивается очень динамично, переводчику все чаще приходится осваивать новые области технического перевода. Чтобы оставаться конкурентоспособным, технический переводчик должен постоянно совершенствоваться, накапливать методы и приемы перевода, расширять словарный запас, обмениваться опытом в переводческом сообществе.

**Литература:**

1. Попов С.А., Жукова Е.А. Вопросы совершенствования содержания подготовки переводчиков в области технического перевода / Вестник НовГУ, Сер. : Педагогика и психология / № 54, 2009.– с. 23-25.
2. Попов С.А., Жукова Е.Ф. Практический курс научно-технического перевода: Учебное пособие / Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого.– Великий Новгород, 2010.– 298 с.

*Е.Е. Розе*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ИСКАЖЕНИЕ АВТОРСКОГО ЗАМЫСЛА В ПЕРЕВОДАХ

Всякое новое воспроизведение хоть немного да отдаляет текст от оригинала. Это предостережение, сделанное Н.М. Любимовым полвека назад, до сих пор не потеряло актуальности. К такому выводу приводит сравнение четырех переводов самого известного произведения Джеймса Тербера «Тайная жизнь Уолтера Митти», выполненных Самуилом Черфасом, Дмитрием Карпом, Игорем Богдановым и Александром Ливергантом. Главный герой рассказа – несчастный подкаблучник, нашедший спасение в мире фантазий, в которых видит себя то бравым командиром, то искусным хирургом, то бесстрашным летчиком. Таким образом, Митти живет двойной жизнью, в одной из которых он – безвольный, затюканный муж, в другой – бесстрашный герой, внушающий уважение. Соответственно с помощью портретной характеристики и изменения манеры речи персонажа автор создает два разных образа Уолтера Митти. Это различие, существенное для создания образа главного героя, постарались сохранить перево-

дчики во всех рассматриваемых нами переводах, тем не менее, встретились и варианты, производящие впечатление отличное от оригинала.

Так, в самом начале рассказа, где Митти представляет себя командиром военного самолета, стараясь сохранить созданный автором, а точнее воображением Митти, образ сурового морского волка, переводчики сравнивают его голос с треском льдины (*commander's voice was like a thin ice breaking*). Но в одном из текстов благодаря тому, что «*капитан крикнул срывающимся голосом*» он представляется какой-то истеричной особой. Лучший из предлагаемых вариантов, наверное – «*его голос звенел от напряжения*», т.к. передает накал чувств и опасность ситуации, а с другой стороны – это привычное для русского уха выражение, которое будет понятно читателю. Если же исходить из того, что автор сравнивает звучание голоса со звуком ломающегося тонкого льда, то наиболее близким соответствием, наверное, будет вариант «*крикнул командир хриплым голосом*».

Если мы сравним, как выглядит командир в разных переводах, то увидим, что описание его формы тоже слегка отличается. Причем само слово «форма» судя по всему можно трактовать и как одежду капитана и как его состояние, поскольку в двух вариантах он – в полной форме. Вряд ли военный выйдет на задание не полностью одетым, поэтому остается думать, что имелась в виду его внутренняя собранность. В двух переводах на нем белая пилотка, в других двух – фуражка, причем одна из них с кокардой, а вторая с золотым шнуром. Здесь можно было бы употребить выражение, которое широко используется для того, чтобы передать торжественность в одежде военного – «*он был при полном параде*». Напрасно переводчики старались уйти от банальности в описании капитана, ведь Митти создает свои героические воплощения по образцу очевидных типажей, наделенных типическими же чертами, и именно затертость образов могла бы помочь передать театральность, нарочитость ситуаций, в которых он себя представляет.

Итак, автор рисует ситуацию крайнего напряжения сил, в которой абсолютно неестественно звучит реплика подчиненного о надвигающейся непогоде: «*если хотите моего мнения, сэр, то ничего не получится*». Кстати, касательно самой непогоды предлагается три разных прогноза. Но если между штормом и ураганом различие лишь в силе буйства стихии, то циклон – это явление совсем иного порядка и вряд ли подойдет здесь в качестве перевода слова "*hurricane*". Командир принимает решение пробиваться вперед, несмотря на ураган и отдает команду включить прожектора - *"throw on the power lights!*". Тем не менее, один из переводчиков включает сторожевые огни, т.е. габаритные. Остается предположить только, что он – на стороне неприятеля. Далее командир приказывает поднять обороты двигателя до 8500 – "*Rev her up to 8500*!" Но один из переводчиков поднимает не обороты, а скорость, доводя ее до первой космической, т.е. до скорости выхода на орбиту, что маловероятно для гидроплана (hydroplane) на

котором герои летят и тем более для глиссера, т.е. водного транспортного средства типа катера, который мы видим в одном из переводов.

Далее командир отдает приказ включить дополнительный двигатель – "*Switch on No. 8 auxiliary!" he shouted*. Но в одном из переводов предлагается «подсобный» двигатель, хотя подсобным может быть рабочий или помещение, но не мотор.

Таким образом, сопоставив лишь первые строки переводов, мы увидели, что усилиями переводчиков созданы существенно различающиеся варианты текста. Дальнейшее сравнение также выявило многочисленные и разнообразные искажения текста оригинала.

Митти везет жену в парикмахерскую. Ожидая ее, он должен будет сделать кое-какие покупки. В пути, погрузившись в свои фантазии, он жмет на газ и жена, сидящая рядом с ним в машине, возвращает его к действительности недовольная его манерой вождения. Появление жены в разгар военной операции – неожиданность для Митти, и он не сразу осознает, где находится, поэтому он смотрит на нее с удивлением, не узнавая. "*She seemed grossly unfamiliar, like a strange woman who had yelled at him in a crowd*". В переводах этого эпизода возникают побочные смыслы, как, например: «*Она показалась совершенно незнакомой, как та женщина, что кричала ему что-то из толпы*» – здесь имеется ввиду какая-то конкретная женщина, но откуда взялись эти воспоминания, ведь в оригинале этого нет. В другом варианте перевода мы видим - «*она показалась ему совершенно незнакомой – точно женщина, которая что-то кричит в толпе*». Получается, что если бы она кричала не в толпе, то была бы ему знакома. Причем хочется отметить, что в одном из вариантов жена сидит рядом с ним, а в другом – позади и это, похоже, уже грамматическая ошибка переводчика, поскольку в оригинале она сидит *beside him*, т.е. рядом. Есть, однако, и адекватный вариант перевода этого эпизода, предлагаемый А. Ливерантом: «*Уолтер Митти уставился на сидящую рядом с ним в машине жену с таким видом, словно это была совершенно незнакомая женщина, которая что-то крикнула ему в уличной толпе*».

Далее жена интересуется у Митти, почему тот не носит перчатки, и он их надевает, чтобы избежать споров, но высадив жену, и подъехав к светофору, тут же их снимает. *He put them on, but after she had turned and gone into the building and he had driven on to a red light, he took them off again*. В одном из переводов он подъезжает к семафору, хотя в тексте не было никакого упоминания о железной дороге, но еще более странно, что по версии одного из переводчиков, Митти выбрасывает перчатки в окно после того как жена уходит. «Он одел их, но после того, как его супруга вошла в салон, Уолтер презрительно усмехнулся и выбросил перчатки в окно». – Кроме того, что переводчик допускает грамматическую ошибку, говоря о перчатках – надо надел, он, также искажает образ самого Митти, приписывая тому невозможное проявление чувств (презрительно усмех-

нуться он мог бы только в своих фантазиях, но не в реальной жизни) и слишком дерзкое поведение.

На светофоре Митти замешкался, и полисмен подгоняет его: *"Pick it up, brother!" snapped a cop as the light changed, and Mitty hastily pulled on his gloves and lurched ahead"*. Из дальнейшего перевода становится понятно, почему переводчик заставил Митти выбросить перчатки в окно, а теперь вынуждает его выйти из машины, чтобы подобрать их. – «А ну-ка, поднимите их, мистер! - велел ему подошедший полицейский. Уолтер торопливо вышел из машины, подобрал перчатки и смущенно пожал плечами». В американском варианте *"to pick up*" означает набрать скорость; переводчик не увидел игры слов и вынужден был исказить текст, чтобы както обыграть свой вариант – поднять.

Митти ищет место, где можно поставить машину, находит парковку у больницы и это дает толчок его фантазии – Митти представляет себя именитым хирургом, спасающим трудного пациента. Присутствуют еще четыре знаменитых врача, но им далеко до Митти. Причем, если трех из них называют докторами, то четвертому в звании отказали все четыре переводчика и называют его только по фамилии, хотя автор не дает к этому никакого повода – *"Dr. Renshaw and Dr. Benbow, but there are two specialists here, Dr. Remington from New York and Dr. Pritchard-Mitford from London"*. Кстати, для названия должности интерна переводчики подобрали четыре разных варианта (ординатор, координатор, ассистент, практикант) и все – мимо, т.к. в русском языке этот термин заимствован и врач проходящий интернатуру так и называется – интерн.

Для того чтобы подчеркнуть сложность медицинского случая, а также создать нужную атмосферу, автор определяет болезнь несуществующим, но вполне наукообразным термином – *"Obstreosis of the ductal tract. Tertiary*". Почти все переводчики постарались сохранить этот авторский прием, предложив похожие диагнозы: третичный обстетроз дуктального тракта, обстероз третичной железы. Только один из них, видимо хотел сделать диагноз более понятным для читателя, и лишил текст авторского юмора, назвав заболевание обструкцией капилляров. По мере ухудшения состояния больного и наступления "*coreopsis*" - кореопсиса, что на самом деле является названием цветка, этот же переводчик просто погружает больного в кому.

Митти, отдавая дань уважения опыту коллег, говорит, что они могли бы справиться и без него. "*Coals to Newcastle, bringing Mitford and me up here for a tertiary*." «*Знаете, вызывать Митфорда и меня ради третичного, когда вы здесь... Ну, всё равно, что в лес дрова возить*» – видим мы очень удачный вариант перевода у Самуила Черфаса. Есть еще вариант тоже вполне адекватный – «*Раз вы на месте, зачем было вызывать на операцию нас с Митфордом? От добра, как говорится, добра не ищут*». Есть также перевод, в котором допущена переводческая ошибка – «*Приглашать нас с Митфордом сюда ради обстероза третичной железы - что уголь*

*везти в Ньюкасл*». Известно, что переводить фразеологические обороты, сохраняя иноязычные реалии, не рекомендуется, т.к. для читателя не знакомого с языком теряется смысл фразеологического оборота. Кроме того, переводчик сместил акцент с Митти, как хорошего специалиста, на диагноз, что еще больше осложняет понимание.

Дальше мы видим Митти на парковке. Для обозначения должности парковщика все переводчики предлагают разные варианты – дежурный по стоянке, служащий стоянки, охранник, вплоть до служителя, хотя это понятие уже из совершенно другой области. Может быть служитель культа, служитель муз, но уж никак не служитель парковки.

Парковщик неприятно поражает Митти своей ловкостью в обращении с машиной: "*The attendant vaulted into the car, backed it up with insolent skill, and put it where it belonged*". Не всем переводчикам удалось полностью передать, что на самом деле вызвало недовольство главного героя. Так в одном из переводов мы читаем: «дежурный, согнувшись в три погибели, влез в машину». На самом деле он «*нырнул в машину и изящно, одним поворотом руля поставил ее куда следует*», т.е. он был молод и обращался с машиной с ловкостью, которая неприятно отозвалась в Митти мыслью о том, что сам-то он далеко не так молод и ловок.

Далее Митти вспоминает, как однажды ему уже приходилось обращаться к помощи такого же умелого малого: "*Once he had tried to take his chains off, outside New Milford, and he had got them wound around the axles. A man had had to come out in a wrecking car and unwind them, a young, grinning garageman*". «Распутать привод ему помог молодой ухмыляющийся механик, приехавший на раздолбанной машине. Вызывает удивление, что у механика – раздолбанная машина, но переводчик не увидел несоответствия, а ведь "wrecking car" – это машина тех. помощи.

В этом предложении возникли противоречия и с переводом сути самой поломки – "*he had tried to take his chains off*". В двух переводах мы читаем: «он попытался снять цепь, а та намоталась на ось» и «*он сам попробовал снять с колес цепи, но они обмотались вокруг оси*». Хотя, думается, это две совершенно разные проблемы но, по крайней мере, их можно себе представить и понять. Но в одном из переводов мы видим, что Митти «*пытался снять цепной привод, но тот зацепился за ось*». Цепной привод – это принцип передачи, а не прибор, его снять нельзя!

Теперь, припарковав машину, Митти старается вспомнить, что жена велела ему купить: "*Kleenex, he thought, Squibb's, razor blades? No. Tooth paste, toothbrush, bicarbonate, Carborundum, initiative and referendum? He gave it up*". Для Митти, человека неприспособленного к жизни, и беспомощного в быту, названия обычных предметов ежедневного пользования звучат также замысловато и непонятно, как и политические термины. Поэтому, они и вспоминаются как вещи одного ряда. *«Салфетки "Клинекс", зубная паста "Свиб", бритвенные лезвия? Нет. Зубная паста, зубная*

*щетка, сода, карборунд, инициатива и референдум? Он сдался»*. В трех вариантах переводчики смогли передать, то, что имел ввиду автор, а в четвертом переводчик опять дает приглаженный перевод, теряя, таким образом, авторский юмор и отчасти смазывая яркость образа самого героя.

Митти расстроен тем, что не может вспомнить, что же ему нужно было купить, т.к. жена будет им недовольна и будет его отчитывать. “Where's the what's-its- name?" she would ask. “Don't tell me you forgot the what’s-its-name.” В двух текстах дан правильный вариант перевода: *«А где это “как его там”?- скажет она. - Только не говори, что ты забыл его купить!»* – акцент сделан на то, что Митти забыл что-то купить. В двух других вариантах акцент смещен на то, что Митти забыл, как это называется: *«А где то-то и то-то? – спросит она. – Только не говори мне, что забыл, как это называется»*.

Вдруг Митти слышит, как продавец газет выкрикивает последние новости о судебном разбирательстве и тут же воображает себя в зале суда, где под восхищенными взглядами поклонниц ведет себя уверенно и спокойно в отличие от прокурора, который заметно нервничает, имея дело с такой сильной личностью. Но в обрисовке переводчиков прокурор предстает грубым хамом, да и американский суд оказывается не самым гуманным на свете. Когда в объятия Митти упала очаровательная брюнетка *«окружной прокурор грубо ударил ее / с размаху ударил ее / свирепо оттолкнул ее в сторону / попытался было довольно бесцеремонно оттащить ее».* Но дело слушается в американском суде, а не в гестапо, поэтому прокурор так себя повести не мог, а *“struck at her”* означает не ударил, а прикрикнул на нее.

Купив корма для собаки, который переводчики назвали кто бисквитами для собак, кто печеньем, а кто собачьими галетами, Митти дожидается в холле гостиницы, пока вернется из парикмахерской жена. Он рассматривает журнал с заголовком: “Can Germany Conquer the World Through the Air?”. Переводчики предлагают следующий ряд вариантов: «Может ли Германия победить весь мир воздушными налетами?», «Кто же сильнее в воздухе?», «Сможет ли Германия покорить мир в воздухе?» и «Завоюет ли Германия мир с воздуха?». Думается, что только последний из предложенных переводов адекватен и грамотен, остальные же страдают буквализмом и привносят в текст смысл, которого в нем нет. Так, во втором и третьем вариантах речь, похоже, идет о соревновании, а не о военной угрозе.

Буквализм в переводе говорит, как правило, о неопытности и непрофессионализме переводчика, но и излишняя вольность не всегда идет на пользу переводу. У переводимого текста уже есть автор и задача переводчика в подавляющем большинстве случаев заключается не в том, чтобы на его базе создать свой новый улучшенный, как ему кажется, текст, а донести до читателя авторскую версию, сохранив при этом авторский стиль, видение и намерение. Если говорить о рассмотренных нами вариантах перевода рассказа о Уолтере Митти, то среди них наибольшей удаленностью

от оригинала отличается перевод Д. Карпа. Джеймс Тербер, ведя рассказ, называет своего героя по фамилии, переводчик же называет его Уолтер – по имени, тем самым создавая более теплое дружеское сочувственное отношение к герою, чего в оригинальном тексте нет. Переводчик также порой меняет эмоциональный фон текста, искажает восприятие образа, приписывая ему проявления характера и качества, которыми тот не обладает. Так, Митти у него может презрительно ухмыльнуться на реплику жены, ругнуться и рвануть машину назад, да еще и выбросить перчатки в окно, а жена его всего лишь «пожурила» и удивленно спросила: «неужели ты их потерял». Образы, встающие перед мысленным взором читателя существенно отличаются от созданных Джеймсом Тербером. Парковщик на стоянке кричит Митти: *«Обуй глаза, старый пень!»* и обращается к нему: *«Эй, мужик!»*. Ситуация становится такой родной и до боли знакомой русскому читателю, но автор ее уже не Джеймс Тербер. Д. Карп выбрасывает из текста целые предложения, а также дополняет рассказ событиями, которых в оригинале нет. Так, Митти представляет себя на ралли, где готов дать фору любому, даже за рулем битой машины. Также оказывается, что Митти в своих фантазиях и во Вьетнаме успел повоевать, хотя свой знаменитый рассказ Тербер написал в марте 1939 года. До войны во Вьетнаме еще 20 лет и максимум, где мог бы на тот момент повоевать Митти – это Испания. В самом же конце рассказа, в сцене, где Митти собираются расстрелять, Д. Карп рисует его, вместо этого, принимающим парад: «О, Господи! Как же мне надоели эти парады», восклицает герой. Встречаются в тексте перевода и лексические ошибки, как, например, циклон вместо урагана, скорость вместо оборотов двигателя, жена на заднем сиденье вместо соседнего, *“dog biscuits”* переведены как бисквиты для собак, а чуть позже как печенье. Когда автор только назвал своего героя лучшим стрелком в мире – *“the greatest pistol shot in the world”*, у Д. Карпа тот «вытащил из кармана самый большой в мире пистолет и указал им на желтую пачку». Так из фарса рассказ превращается то ли в вестерн, то ли в героическую сагу.

Итак, при сравнении переводов рассказа нами было выявлено, что переводчики допустили ряд промахов, среди которых были ошибки фактические и смысловые, лексические и грамматические, ошибки на сочетаемость и нарушение тема-рематических связей, ошибки искажающие образ и авторское намерение. Кто-то из переводчиков старался передать рассказ как можно ближе к оригиналу, но при этом, к сожалению, перевод часто грешит буквализмом. Кто-то осмелился обращаться с текстом более свободно, но при этом иногда возникает опасность утратить связь с оригиналом, увлечься творчеством и создать что-то слишком далекое от оригинала. Хочется отметить, что, несмотря на существующие отдельные недостатки, наиболее адекватный перевод рассказа Джеймса Тербера удалось создать И. Богданову и А. Ливерганту.

*Л.М. Середа, А.Д. Нуретдинова*
*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы, Гродно (Беларусь)*

## FEELING OF EMPATHY AS AN ELEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN INTERPRETERS/TRANSLATORS TRAINING

Psychologically empathy is based on the presumption that all people experience similar feelings and emotions in the same circumstances and it helps them to understand other points of view, different ideas and unusual cultural phenomena in the same way (1, p. 33).

Empathy in translation can be understood as the ability to feel the "condition of the text", "to penetrate" into the situation of translation, to feel the atmosphere of the text decoded and created as a secondary text.

Specialists in intercultural communication understand empathy as intellectual and emotional penetration into the inner world of another person, into his or her feelings, thoughts, expectations and aspirations (Ibidem). In intercultural communication empathetic approach is a crucial one. Its essence can be expressed by the following "platinum" rule of the moral by Milton J. Bennet: "Do unto others as they themselves would have done unto them" (2, p.213). It has been developed from overcoming the Golden Rule: "Therefore all things whatsoever ye would that men should do to you, do ye even so to them". Bennett states that the Golden Rule is wrong: "In interethnic communication, an empathy strategy might solve many misunderstandings that derive exclusively from a misplaced assumption of similarity" (2, p. 208).

Similarly, we can formulate the "iron" rule of translation: "express the essence of the discourse being translated in the way its author would have done it if s/he were an authentic speaker of the target language".

In intercultural communication scholars distinguish three forms of empathy:

- cognitive empathy – the ability to coordinate native and non-native features between cultures, to be aware of those factors that unite or separate people;
- expressive empathy allows people to understand similarities and differences in people's emotions and intentions. This form of empathy is especially important when factual information is of secondary importance for communicators;
- social empathy implies the ability to understand similarities and differences in the norms of social behavior (3, p.43).

Thus, as we can see, empathy implies understanding of different cultural aspects. In other words, empathy is mutual understanding in a broad sense.

Approaching empathy development psychologists mean development of the following empathetic personal characteristics:

- listen attentively to what you are being told;

- try to understand what other people feel;
- be sincerely interested in what other people are going to say;
- be sympathetic to the needs of the others;
- be able to understand another point of view (1, p.33).

When developing empathy it is also significant to deal with the text not only as a product of a definite unique cultural world view, but of a unique personality, situation, epoch, history, which means the consideration of an extralinguistic context together with the linguistic one. It means the ability to find the answers to the following questions: "How would an authentic speaker of a target language express these ideas?" "How would s/he see the situation?" and the like.

There is a natural obstacle on the way of developing empathy called "cultural glasses" by Edward Hall. A translator/interpreter has to be able to perceive another culture both from the author's and the recipient's point of view. Interpreting requires this skill to be applied automatically as it needs fast code-switching between the two cultures, when one of them is native for translator/interpreter who has to refuse from his natural ethnocentric perception for the sake of efficient translation. So interpreting requires the ability of simultaneous bilateral empathy which is more complicated than people's everyday feeling of empathy.

To be a successful cultural mediator, a translator/interpreter has to get rid of "linguistic glasses" of his/her native language as well in order to distract from its grammar patterns and collocations and idioms.

We can suggest the following exercises as a means of developing empathy with the students:

**Translation-based exercises**

1. Offer students to translate the dialogue.

Dialogues for translation should contain food for thought but be expressed economically in words for the students to learn reading between the lines and grasping easily such things as irony, understatements, humour, etc. The dialogues could be chosen from best works of cinema and literature, allowing students to develop their personality in intellectual and emotional aspects. Dialogues can be accompanied with visual illustrations.

*2*. In this exercise students are to translate a saying/ anecdote/ proverb/ fable/ parable. Afterwards they can try to find its equivalent in the target language and check themselves. *E.g. "русские долго запрягают да быстро едут".*

(This task will train students as future cultural mediators, develop their ability to translate/interpret different realia).

3. Role-play. Split the students into groups of three or four. They are to present a situation. E.g. an English-speaking friend comes to visit you. You are watching the late news from Belarusian/Russian TV together. Interpret a piece of news for him/her. Then watch the BBC news. Try to single out the most important one and interpret it for your grandma who doesn't know English. (This communicative activity is supposed to teach students to say more and speak less, choosing the main idea and be able to interpret the information in fewer words)

4. Offer the students to translate a paragraph containing some reflexive/ philosophical ideas, written by a great thinker/scientist/artist/writer.
(This task will teach students to perceive complicated authentic texts and express interesting ideas. That will help them to get rid of their "linguistic glasses", giving them a habit to concentrate on sense, not on words plus it is going to enrich them greatly).
5. In this exercise the students are to translate the text about Russian/English traditions for an English/Russian listener. E.g. an English-speaking student is studying history. He needs your help in translating the article from Russian encyclopedia. (These texts are believed to increase students' three forms of empathy, mentioned above and besides, become more aware of his/her native culture).

**Activity-based exercises**

6. Split the students in groups of three or four. They are to watch a fragment of a film with no sound and try to voice it and guess what is taking place on the screen. The group which produces their version the closest to the original version, is to win. (The fragment chosen should be rich for non-verbal means of communication, when it is easy to guess the main idea of the situation. E.g. a) that could even be video fragments taken by students themselves especially for the class (which is believed to increase their motivation to studying). Then students are to exchange fragments and dub each other's videos. That can be done in the form a competition or a game. After dubbing is ready the students are to check each other, giving comments on the work that has been done and choosing the best variant.
b) Students can also be offered to dub pictures.).
7. A game: mind reading. Prepare the cards with mini ideas or situations for group work. The students should pantomime these for their peers to get the message and put it into words. The closest to the original version will win, *e.g. You come home tired after a long working day; you're happy about winning the lottery; you have doubts about choosing a car to buy.*
(This kind of exercise is suitable as a 5-minute activity for relaxation, which will train them to interpret adequately the non-verbal means of communication. This exercise can be done for the sake of training cross-cultural awareness, e.g. *Two Italians/ Japanese/ Indians greet each other).*
8. Role play. Students are to form mini-groups of three or four. One of them is going to be a literary critic, who has to give a short analysis of a newly appeared English/Russian novel/poem/film for Russian/English audience. Prepare cards with mini-situations.
*E.g. present the latest book about Harry Potter (or a new film) to the Chinese/Russian/European audience.*
(This exercise will teach them critical thinking, develop cultural awareness, broad understanding of the text perceived. We believe it's more appropriate to take something that is well-known to the students).

9. This time the students are to do mini-research. Ask them to find all synonyms they can to a certain word (choose the most common ones), making a synonymic field. Let them define the core and periphery of their field and explain their criteria. Then they are to define the situations, styles or types of texts where all of the synonymic subgroups can be used. You can start with such words as e.*g. beautiful, to go, to talk.* (This task is believed to teach students to feel "the condition" of the text perceived, basing on the vocabulary used, developing their own style of translation/interpreting as well).

10. Ask the students to express the idea of a certain sentence with other words. How many variants can they think of?

*e.g. it's a good film. The book tells about soldiers' life.*

(This exercise is supposed to develop language compensating mechanism, increase students' motivation to enrich their vocabulary and self-learning).

11. Choose a short story with an interesting plot. It should be familiar to the students. Ask them to do the following:

a) Retell/Translate the story on the behalf of its every character.

b) Compose a dialogue between characters

This exercise is believed to be productive in training students' empathetic abilities, making it easy for them to put themselves into someone's shoes.

The activities suggested are believed to train a lot of necessary skills, including empathy and cultural awareness which is of great importance to any translator and interpreter as a cultural mediator today.

**Literature:**

1. Grushevitskaya, T.G. Basis of intercultural communication / T.G. Grushevitskaya, V.D. Popkov, A.P. Sadokhin. – Moscow: Unity, 2002. – 325p.

2. Bennett, M.J. Overcoming golden rule: sympathy and empathy / Milton J. Bennett // Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. – Maine, Intercultural Press Inc., 1998. – 275p.

3. Sadokhin, A.P. Cross-cultural communication / A.P. Sadokhin. – Moscow: Alfa-M, 2004. – 287p.

*Н.В Сигарева*
*Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена, Санкт-Петербург*

## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА СТИЛИСТИЧЕСКИ ОКРАШЕННЫХ ЕДИНИЦ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ В ТЕКСТАХ В СФЕРЕ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Прогресс современного общества нельзя представить без развития науки и техники, без внедрения технологических новшеств.

Наука как сфера человеческой деятельности имеет своей целью сбор, классификацию, анализ, передачу и использование достоверных сведений,

построение новых или улучшение существующих теорий, позволяющих адекватно описывать природные или общественные процессы и прогнозировать их развитие. Но развитие науки и техники немыслимо без процессов обмена научной информацией.

В настоящее время в мире возрастает потребность в обмене накопленным опытом между учёными разных стран. В связи с повышением роли научного перевода в научном сообществе становится актуальной проблема перевода стилистически окрашенной лексики.

Большинство учёных считают, что тексты в сфере научной коммуникации лишены эмоциональной окраски. Однако, как показывает проведенное исследование, стилистически окрашенные единицы присутствуют в научных текстах и в настоящее время наблюдается тенденция к появлению данных единиц.

Однако наука и техника – это не только логика, но также источник сложных эмоций. Последнее мотивирует использование образной лексики и экспрессивных конструкций. Это определяется в значительной мере областью знания, речевым жанром, а также авторской индивидуальностью.

В связи с включением результатов научных исследований в общее русло культурного развития, научной пропаганды и практики возникает потребность популяризации научного знания, облегчения понимания. Отсюда появление образной лексики, сравнений, аналогий, конструкций экспрессивного синтаксиса.

Научная коммуникация представляет собой совокупность процессов представления, передачи и получения научной информации, создающих основной механизм существования и развития науки. И именно в этом едином пространстве функционируют все так или иначе связанные с наукой тексты. Вот почему в данной ситуации целесообразно рассматривать научные тексты в терминах полевой структуры, а именно, как совокупность текстов в рамках единого пространства научной коммуникации. При этом необходимость в четком соотнесении текста с тем или иным стилем, жанром или типом текста исчезает.

К основным стилистическим доминантам научного стиля принято относить точность, конкретность, объективность, убедительность, аргументативность, логическую последовательность в изложении. Эти ядерные характеристики обеспечивают однозначность понимания, и, следовательно, подразумевают отсутствие употребления эмоционально-субъективных компонентов в языке науки (Алексеева 2004: 168). Однако в последнее время наблюдается тенденция к появлению всё большего числа таких элементов, все более отчетливо наблюдается их проникновение в сферу научной коммуникации. Это еще раз свидетельствует о том, что понятие единства стиля и выявление общих признаков научного стиля весьма относительно.

Появление эмоционально-субъективных компонентов в текстах такого типа представляет собой особую проблему при переводе. Например, для анг-

лоязычных научных текстов характерно более частотное употребление стилистически окрашенных, что, как правило, не свойственно русскому языку.

Эмоционально-субъективные компоненты в рамках теории поля могут быть отнесены к пограничной области пространства научной коммуникации.

Исследования переводов разных лет показали, что долгое время при переводе научных текстов на русский язык основный стратегией при переводе стилистически окрашенных компонентов являлась их полная нейтрализация, поскольку функциональный стиль научной прозы русского языка не подразумевает использование стилистически окрашенных средств. Использование словарных эквивалентов в качестве переводных не всегда возможно, так как механический перенос стилистически окрашенной единицы может привести к нарушению норм оформления текстов в сфере научной коммуникации в русском языке. Однако большинство переводчиков всё же стремятся к передаче этого компонента значения, заложенного автором текста оригинала, и необходимость адекватной передачи исходных компонентов значения остается. Таким образом, наблюдаемая тенденция позволяет говорить о том, что наряду с такими характерными особенностями текстов в сфере научной коммуникации, как точность, конкретность, однозначность, выступает также компонент, выражающий субъективную оценку того или иного предмета или явления. До недавнего времени стилистически окрашенные единицы в переводных русскоязычных научных текстах рассматривались как случайное явление. Однако, согласно материалу исследования, в последнее время наблюдается проникновение всё большего количества единиц эмоционально-субъективной оценки, образных средств в тексты, принадлежащие к сфере научной коммуникации. Данные единицы невозможно просто исключить при переводе, так как в них заключена определённая оценочная характеристика описываемого предмета.

Жёсткие требования точности, предъявляемые к научному тексту, создают ограничения на использование образных средств языка: метафор, эпитетов, художественных сравнений, пословиц и т. п. Но так как научный стиль стремится не только к точности, но и к убедительности и доказательности, такие средства могут проникать в сферу научной коммуникации. Известно, что сочетание лаконичности и бесстрастности логических рассуждений с взволнованностью эмоционально-субъективной оценки придает глубокую убедительность научной статье. Иногда образные средства необходимы для реализации требования ясности изложения. При этом в большей степени данные средства могут употребляться в гуманитарных, естественнонаучных текстах и в меньшей – в точных науках, чаще они представлены в полемических статьях, лекциях, научно-популярных докладах, тогда как многие жанры научной речи лишены их полностью (Сенкевич 1976:29).

Основные способы перевода эмоционально-субъективных компонентов в научных текстах:

- приём полной нейтрализации, который заключается в опущении единицы, содержащей эмоциональный компонент значения;

- приём частичной нейтрализации, который заключается в использовании готового эквивалента при переводе регулярных оценочных единиц, или подборе собственного эквивалента, который соответствует стилю оформления текстов в сфере научной коммуникации;

- приём калькирования стилистически окрашенного элемента.

При переводе текстов, содержащих эмоционально-субъективные компоненты, следует опираться в первую очередь на собственный опыт и знания в области перевода текстов определенной тематики. Кроме того, не стоит отрицать важность переводческой интуиции, так как собственное восприятие той или иной языковой ситуации является одним из определяющих факторов при выборе соответствия в языке перевода.

**Литература:**

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – М., 2004.
2. Брандес М.П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста. – М., 2001
3. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – М., 1990.
4. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений – М., 1976.

*И.Б. Слоневская*
*Хмельницкая гуманитарно-педагогическая академия,*
*Хмельницкий (Украина)*

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Свое представление о том или другом народе мы формируем посредством знакомства с его культурой. Изо всех видов искусств наиболее этому служит литература, ведь в ней заложены глубинные культурные коды, которые способны открывать читателю новые горизонты в познании культурно-разнообразного мира.

Неповторимость языков образует то, что известный ученый Г. Гачев назвал “влюбленной непохожестью народов, которая одна только и составляет многоцветную мозаику духовной жизни человечества” (Гачев 1981: 19). С этой точки зрения, важным выступает понятие лингвокультурологии – науки, которая определяется как “комплексная научная дисциплина, изучает взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в их функционировании и отражает этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания” (Миропольська 2002: 96). “Многоцветная духовная мозаика” оказывает содействие осознанию мира как поликультурного пространства, которое приобре-

тает особое значение в эпоху глобализации, облегчает жизнь в мире разнообразных связей.

В таком измерении язык предстаёт системой воплощения культурных ценностей, а переводная художественная литература – одной из форм контактирования с другими культурами, ведь переводчик, наряду с другими родственными формами заимствования, дает возможность познать духовные ценности ближних и дальних народов, обогащает и расширяет круг собственных представлений о мире.

В рамках данной статьи мы попытаемся проанализировать актуальную проблему художественного перевода, рассматривая последний как средство культурной коммуникации и акцентируя его культурологические аспекты.

В широком смысле перевод – это перенесение определенного художественного мира из одной системы в другую, один из наиболее эффективных видов языковых контактов. Именно так расценивали перевод знаменитые украинские и русские лингвисты – теоретики и практики перевода М.Бажан, Л.Бархударов, Н.Галь, Д.Дюришин, Т.Казакова, В.Комиссаров, Г.Кочур, В.Коптилов, В.Левик, М.Лозинский, М.Лукаш, В.Радчук, М.Орест, М.Рыльский, Б.Пастернак, К.Чуковский.

Особая роль принадлежит В.Коптилову, работы которого – значительный шаг вперед в украинской и мировой теории перевода. Именно он подчеркивал, что анализ перевода надо начинать не с него самого, а с осознания подлинника в его связях с общественной жизнью той страны и той эпохи, которые его породили и в нем отразились. “Надо знать, какое место занимает оригинал в творчестве его автора и какую роль он сыграл в развитии литературы. Знание всего этого создает необходимый фон, на котором воспринимается подлинник, создает надлежащие предпосылки для дальнейшего объективного суждения о самом переводе” (Коптілов 1982: 47); переводчик может идти “вширь и вглубь” – привлекать широкий круг читателей к шедеврам мировой литературы и углубляться в поэтические пространства авторских миров (Коптилов 1973: 192).

Проблемы художественного перевода тесно связаны с проблемами межкультурного взаимодействия, ведь, как убеждают специалисты, художественный перевод имеет дело не только с коммуникативной функцией языка, но прежде всего с эстетической, предполагает национальный контекст, понимание эмоционально-стилевой палитры, поскольку слово выступает “первоэлементом” литературы. Это требует от переводчика особого усердия и эрудированности. В художественном произведении отражаются не только определенные события, но и эстетические, философские взгляды его автора (Коптілов 1972: 3). Необходимы основательные знания философии и этики, этнографии и эстетики, истории и искусства, ведь “идейно-образная структура оригинала может стать в переводе мертвой схемой, если переводчик не представляет себе той общественной среды, в который возникло произведение, тех причин, которые вызвали его к жиз-

ни, и тех обстоятельств, благодаря которым он продолжает жить в других средах и в других временах" (Коптілов 1972: 5).

Современное переводоведение – целый комплекс исследований по лингвистике и психологии творчества, компаративистике и герменевтике, этнографии и лингвокультурологии.

Выделим важнейшие, с нашей точки зрения, культурологические аспекты проблемы художественного перевода.

Проблема соотношения контекста автора и контекста переводчика.

Ни один перевод не может быть абсолютно объективным, точным, ведь даже самая языковая система по объективной причине не может совершенно передать содержание оригинала.

Не напрасно же одним из важных аспектов переводческой деятельности есть проблема безэквивалентной лексики и, в частности, слов – реалий (термин впервые употреблен советским специалистом А.Федоровым в работе "О художественном переводе" для обозначения национально-специфического объекта); по В.Коптилову, "реалии – это слова, которые обозначают предметы и явления, неизвестные языку перевода" (Коптілов 1972: 72).

Существует "переводческая легенда" относительно молитвы "Отче наш" на эскимосском языке. Если верить ей, то слова "хлеб наш насущный" заменены в тексте на выражение "лососина наше ежедневная", (ведь "хлеб" для эскимосов – абсолютный экзотизм), а Папе Пию X пришлось узаконить специально изданной буллой такой текст канонической молитвы.

Еще один классический пример – перевод знаменитой "Пісні про рушник" А.Малышко на русский язык. Как бытовая вещь, украинский "рушник" имеет своим эквивалентом русское "полотенце". Но в Украине "рушник" – понятие более широкое, ведь, кроме функционально-бытового значения, слово имеет и другое толкование: атрибут торжественных народных обычаев и обрядов, поэтизированная, с точки зрения этнолингвистики и этнографии, лексема; учитывая этот семантический подтекст, русский буквальный перевод "Песня о полотенце" – абсолютно не передает глубины и лиризма авторского замысла. Поэтому вполне адекватной является переводческая версия, которая звучит, как "Годы молодые", и, не будучи достоверной с точки зрения языковой буквальности, становится целеобразной с точки зрения художественного перевода.

Полисемантическим для украинского художественного языка является слово "калина". Если учитывать его денотативный, буквальный смысл – это куст с горькими ягодами. Конотативное значение выходит на этнометафорический уровень и употребляется как обозначение девичьей красоты, чистоты ("девушка-калина"), даже еще шире – как национальный символ ("одна калина за вікном, одна родина за столом"). Этот ассоциативный план абсолютно потеряется в буквальном переводе слова на английский язык, так как похожие конотативные ассоциации в английском языке связаны с лексемой "ежевика" и отсутствуют для слова "калина". Явление на

языке специалистов имеет название межъязыковой конотативной транспозиции – замены точного эквивалента слова таким, которое имеет сходное ассоциативное значение.

Еще один аспект проблемы перевода – "перекодировка" текста.

Переводчик что-то обязательно выпустит из содержания, а что-то, наоборот, акцентирует, исходя из особенностей собственного, субъективного восприятия.

Рассматривая проблему в современном научном поле, обязательно выйдем на герменевтику, опираясь на концепцию Ф. Шлейермахера, по которому, – истолковать текст - означает повторить акт творчества художника, и даже больше – понять гения лучше, чем он в момент творчества понимал себя сам (Зубрицька 1996).

Таким образом, переводчик в определенной мере становится соавтором, а в истории литературы не редки случаи, когда перевод дает вторую жизнь произведению, рождает его заново средствами другого языка (к примеру, знаменитый перевод М.Лермонтова "На севере диком" как перепев И.-В.Гете).

Множество проблем возникает, если языки оригинала и перевода принадлежат к разным культурам. К примеру, у арабских авторов очень часто приводятся не только цитаты из Корана, а и намеки – реминисценции, которые вызовут у просвещенного читателя нужные ассоциации, распознаются и "дешифруются" так же легко, как это происходит с аллюзиями из античных мифов в европейской литературе. Это касается и общеупотребительных метафор. Какие ассоциации возникают у европейского читателя со словом верблюдица"? Совпадает ли, его по мнению, это сравнение с красивой женщиной? Вряд ли. А тем не менее в арабской поэзии – это один из распространенных женских поэтических образов. Точные переводы в этих ситуациях невозможны, а общий "духовный исторический мир" может сложиться лишь при одном условии: если на помощь носителю другой языковой системы приходит опытный и талантливый проводник – переводчик.

Припомним идею В.Дильтея, который ввел понятие общего "духовного исторического мира", в котором разные миры открыты друг другу, если открыты друг другу индивидуальности, и именно благодаря этому, отдельные произведения приобретают общепонятное смысл.

Рассмотрим еще одну проблему – соотношение точности и красоты перевода.

Среди переводческих школ существуют разные точки зрения на перевод: одни подчеркивают, что важнейшее в нем - содержание (дух оригинала); другие считают, что преимущество следует предоставлять форме (точному лексико-семантическому составу). Самая главная задача переводчика – достичь единства формы и содержания. Метко сформулировал закон перевода известный украинский теоретик и практик в этой сфере С.Ковганюк: "Если хочешь гармонично соединить форму и содержание, то

бери содержание оригинала, но предоставляй ему формы, присущие твоему родному языку" (Ковганюк 1968: 23).

Чтобы философично грамотно сопоставить переводческую версию с оригиналом, нужно, прежде всего, хорошо понять художественное содержание подлинника, постичь его стилевую самобытность, образную своеобразность, соотнесенность поэтической идеи с ритмическим порядком и фонетической природой. Сопоставление разных переводных версий одного произведения всегда вызовет заинтересованный отклик аудиторий.

Понятно, что творчество и буквальность – вещи несовместимые. Широкоизвестным является шутливый афоризм Г.Гейне: "Перевод – словно женщина: если красивая, то неверная; если верная, то нехороша". Буквальность – это точность подстрочника, которая губит живое, эмоциональное и глубоко ассоциативное поле оригинала. Только художественная точность дает читателю возможность войти в мир мыслей и настроений автора, представить себе стилевое разнообразие его художественной системы, постигнуть и проникнуться национальным колоритом и культурной самобытностью.

Английский филолог І-й половины ХХ ст. Э.Паунд, определяя цель перевода, утверждал, что на первом плане должен оставаться настоящий, живой язык, а уже потом – правильность, которая включает точность перевода. Как отмечает В.Левик, "сквозь призму принимающего языка должны ярко проступать национальный дух и национальная форма оригинала, а также индивидуальный стиль поэта" (Левик 1987: 376).

Итак, анализируя проблему художественного перевода в современном мире, мы прежде всего подчеркнем, что художественный перевод сегодня – средство социокультурной коммуникации, а его важнейшие функции – информативно-коммуникативная, эстетически-творческая и познавательно-ценностная.

То, что когда-то считали переводом, отмечает А.Ткаченко, теперь, исходя из значительно расширенного спектра форм межлитературного взаимодействия и интеллектуальности, квалифицируется то как перепев, то как подражание, творчество по мотивам, стилизация, образная аналогия, реминисценция... Их смешение иногда приводит к произвольным трактовкам степени переводческой свободы (Ткаченко 2003: 19).

Перевод (прежде всего художественный) – воспроизведение средствами родного языка особенностей чужого литературного текста, осуществленный в единстве содержания и формы, важное средство общения между народами, межкультурный мост, который помогает знакомиться с многообразием мира.

Переводная литература, таким образом, выступает одним из путей приобщения к мировой культуре и может рассматриваться как в образовательном, так и в воспитательном аспекте, подчиняясь стратегической цели образования – формированию личности на фундаментальных основах общечеловеческих ценностей.

**Литература:**

1. Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Сов.писатель, 1981. – 445 с.
2. Ковганюк С. Практика перекладу. – К.: Дніпро, 1968. – 275 с.

3. Коптилов В. И. Вширь, и вглубь. // Мастерство перевода. – М.,1973. –192 с.
4. Коптілов В. Першотвір і переклад. – К., 1972. – 186 с.
5. Коптілов В. Теорія і практика перекладу. – К.: Вища школа, 1982. – 156 с.
6. Левик В.В. О точности и верности // Перевод – средство взаимного сближения народов. – М., 1987, С. 376-385.
7. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 180 с.
8. Слово. Знак. Дискурс: Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / Упоряд. М.Зубрицька. – Львів, 1996. – 514 с.
9. Ткаченко А. Мистецтво слова: Вступ до літературознавства. – К., 2003. – 448 с.

*Степанова М.М.*
*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,*
*Санкт-Петербург*

## КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПЕРЕВОДА В КУРСЕ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

В ходе профессиональной подготовки переводчиков особое место должен занимать такой аспект, как критический анализ переводов – как чужих, так и собственных. Будущих переводчиков необходимо учить тому, как объективно и грамотно оценивать качество перевода, выявлять его сильные и слабые стороны, находить возможные ошибки.

Основой для критической оценки и анализа качества перевода должны служить исходные установки основных теоретических концепций, имеющихся в современном переводоведении. На каждом историческом этапе, как известно, существовали определенные взгляды на цели и задачи перевода, пути достижения этих целей, и, соответственно, на требования к результату перевода. В настоящее время норму перевода определяют как требование максимальной близости перевода к оригиналу, его способность полноценно заменять оригинал как в целом, так и в деталях, выполняя задачи, ради которых перевод был осуществлен. Большинство современных переводоведческих концепций отражает двоякую ориентированность перевода: на иноязычный оригинал и на реципиента перевода.

В.В. Сдобников указывает, что качество перевода складывается из двух составляющих: адекватности, которая означает воспроизведение в переводе функции исходного сообщения, и эквивалентности, предполагающей максимальную лингвистическую близость текстов оригинала и перевода (Сдобников 2008: 209). Эквивалентность означает необходимость возможно большей общности содержания оригинала и перевода, но только в пределах, совместимых с другими нормативными требованиями, обеспе-

чивающими адекватность перевода. Однако, этих двух критериев для определения качества перевода, на наш взгляд, недостаточно.

Сегодня общепризнано, что при разработке критериев определения качества перевода в первую очередь должны учитываться его полнота, адекватность и соответствие прагматической направленности исходного материала (Бузаджи 2009: 5). В настоящее время существует несколько международных и национальных стандартов в области перевода, которые, однако, делают акцент на организационно-методических аспектах и уделяют недостаточно внимания лингвистической составляющей обеспечения качества перевода. В частности, не разработаны единые критерии, касающиеся допустимого в переводе количества ошибок и их «веса». А именно эти проблемы являются актуальными для деятельности переводчиков-практиков.

Таким образом, представляется целесообразным вводить в курс обучения переводу в высших учебных заведениях целенаправленное обучение критическому анализу перевода. Для реализации этой цели необходима такая система критериев оценки перевода, которая исходила бы из градации ошибок, основанной на степени искажения содержания оригинала при переводе. Несмотря на то, что попытки создания классификации переводческих ошибок неоднократно предпринимались как теоретиками, так и практиками перевода, до сих пор в методике обучения переводу нет четкой типологии переводческих ошибок.

Сотрудниками Всероссийского центра переводов научно-технической литературы и документации разработана многоуровневая классификация переводческих ошибок, включающая такие виды ошибок, как ошибки логического, синтаксического, лексического, стилистического характера (Бузаджи 2009: 33). И.А. Цатурова и Н.А. Каширина говорят об ошибках функционально-содержательных, функционально-нормативных, культурологических (Цатурова 2008: 171). Мы, придерживаясь этой классификации, считаем, что будущих переводчиков необходимо учить выявлению и анализу ошибок всех типов и видов.

Не подлежит сомнению, что изучение ошибок является важной частью подготовки как переводчиков, так и преподавателей перевода. Анализ переводческих ошибок — это «анализ отрицательных переводческих прецедентов, в ходе которых у обучаемых должен постепенно быть выработан иммунитет к наиболее типичным и грубым ошибкам» (Цатурова 2008: 35). Всем известно, что учиться лучше на чужих ошибках, так как это позволяет допускать меньше своих. Поэтому одной из актуальных задач в подготовке переводчиков является обучение критическому анализу переводов и выявлению ошибок, допускаемых в них.

Материалом для анализа должны служить специально подобранные параллельные тексты оригинальных произведений и их переводов, в которых допущены ошибки. Источниками примеров могут являться опубликованные переводы произведений художественной литературы, научно-

технических и специальных текстов, деловой документации, а также переводы самих студентов.

Сопоставительный анализ оригинального текста и его перевода, содержащего те или иные неточности, позволяет научить студентов выявлению переводческих ошибок, которые могут быть отнесены к функционально-содержательному, функционально-нормативному, и культурологическому типам. Также необходимо уделять внимание рассмотрению причин неадекватности того или иного перевода, причин допущенных ошибок. Например, такими причинами могут являться незнание переводчиком реалий иноязычной действительности, непонимание смысла идиом, сленгизмов, незнакомство с крылатыми фразами, или даже просто небрежное отношение к процессу и результату своей деятельности.

Помимо письменных переводов, прекрасными источниками переводческих ошибок для анализа являются художественные фильмы. Большое количество переводческих «ляпов» можно найти очень во многих художественных и научно-популярных фильмах и телепередачах, которые демонстрируются с переводом на русский язык. Демонстрация на занятиях отрывков из кино- и видеофильмов, в которых встречаются случаи неверного перевода, может явиться эффективным методом обучения будущих переводчиков выявлению ошибок и анализу их причин.

При подборе случаев ошибочного перевода в настоящее время невозможно обойтись без использования Интернет-ресурсов. Помимо анализа двуязычных сайтов, где переводческие ошибки встречаются достаточно часто, необходимо указать и на то, что существуют специализированные сайты, блоги и сообщества, где ведется обсуждение качества переводов. В частности, большое количество примеров переводов с ошибками (часто с комментариями и анализом рассматриваемых ошибок) публикуется в Интернет-сообществе «Грустные переводы» (http://community. livejournal. com/sadtranslations/).

Критический анализ переводов и разбор выявленных ошибок — чрезвычайно эффективное средство обучения переводу и повышения его качества, и работа по выявлению и анализу переводческих ошибок должна систематически вестись на занятиях по практике перевода.

**Литература:**

1. Бузаджи Д.М., Гусев В.В., Ланчиков В.К., Псурцев Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок. – М.: ВЦП, 2009. – 120 с.
2. Сдобников В.В. Теория перевода. – М: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. – 448 с.
3. Цатурова И.А., Каширина Н.А. Переводческий анализ текста. – СПб.: Перспектива, 2008. – 296 с.

*Г.С. Сырица*
*Даугавпилсский университет, Даугавпилс (Латвия)*

# К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ

В создании эмоциональной доминанты текста первостепенное место принадлежит эмотивной лексике. Ядром семантического поля эмоций, объединяющего слова разных частей речи, являются эмотивы-номинативы, в структуре значения которых сема эмотивности является первичной. Это конкретные наименования эмоций – грусть, злость, радость и др. Трудности передачи эмоциональной тональности текста в переводе во многом обусловлены тем, что та или иная эмоция в разных языках имеет свою специфику вербализации. Это находит отражение в том, что лексемы, связанные с выражением одной и той же эмоции, могут иметь разный семантический объем, само количество этих лексем может быть разным, кроме того, этнокультурная специфичность может выражаться в отсутствии эквивалентов в других языках.

В центре рассмотрения в данной работе находится перевод одного из ключевых слов семантического поля эмотивности – лексемы *тоска*. В содержании русского концепта *тоска* выделяются следующие смыслы: томление, грусть, печаль, скука, уныние, хандра, тревога, тоска по Родине, сожаление об утраченном, стремление к чему-либо, пока не происходящему, тоска по любимым, близким людям (АК 2007:199); лексема *тоска* имеет три значения. На отсутствие эквивалентов (или наличие частичных эквивалентов) в разных языках, в частности, в английском, французском, польском, чешском, латышском указывает ряд исследователей (Вежбицкая - 2001, Димитрова – 2007, Стефанский –www, Сырица – 2009). «В латышском языке *тоска, печаль, грусть* обозначаются одним словом *skumjas*, которое имеет одно значение, причем в его структуре отражена сема «легкая» (…). В немецком языке также нет полного эквивалента лексемы *тоска*, при этом в структуре значения слова *Sehnsucht* присутствуют «объектные» семы – «nach jmdm., etwas», конкретизирующие данное чувство: “inniges, schmerzliches Verlangen nach jmdm, etwas» (Duden 1989: 1381). В словаре приводятся наиболее типичные контексты: «er hatte S. nach seiner Familie, nach der alten Umgebung, in die Ferne» (Stilwörterbuch 1988: 628). (Сырица 2009).

Слово *Traurigkeit* имеет широкий синонимический ряд в немецком языке, однако ни одно из слов не является эквивалентным русскому *тоска*: Kummer, Leid, Sorge, Trauer, Unglück, Schmerz, Qual, Gram, Jammer, Not, Kümmerrnis, Last, Trübsal, Kreuz, Seelenschmerz, Verzweiflung, Trostlosigkeit, Misere, Marter, Pein, Martyrium (WSA 1990: 612). В семантике большинства из них присутствуют каузальные конкретизаторы (ср., например: Trauer – „1.a) [tiefer] seelischer Schmerz über einen Verlust od. ein Unglück» (Duden 1989:1552).

Тоска являтся одним из ключевых слов в создании эмоциональной тональности поэтического текста у многих русских поэтов. Эстетически значимым является уже сам выбор данной лексемы в художественном тексте, а также частотность ее использования в поэтических текстах. Обратимся в качестве примера к переводам данной лексемы в поэзии Лермонтова и Есенина. Так, в переводе стихотворений Лермонтова лексема *тоска* передается группой синонимов, которые лишь в той или иной степени отражают эмоциональную доминанту оригинала:

*Trauer: Так пела русалка над синей рекой,/Полна непонятной* ***тоской*** *– So sang die Nixe im blauenden Fluß /voll* ***Trauer*** *und Schmerz und Verdruß* (Lermontov 1985, 111);

*Gram: Напрасные слезы из глаз не текли,/* ***Тоска*** *наши души сжимала – Vom Aug keine unnütze Träne rann, /ein jeder dem* ***Gram*** *sich ergab* (Lermontov 1985: 113);

*Schmerz: Гляжу на будущность с боязнью, Гляжу на прошлое с* ***тоской*** *– Aufs Künftige seh ich mit Schrecken,/ auf das Vergangene mit* ***Schmerz*** (Lermontov 1985:147);

*Leid: Слезами и* ***тоской*** *заплатишь ты судьбе./ Мне грустно... потому что весело тебе – zahlst Tränen nur und* ***Leid*** *du schon nach kurzer Frist./ Mir ist weh ums Herz – weil du so fröhlich bist* (Lermontov 1985: 223).

Столь же широкий ряд синонимов наблюдается в переводе стихотворений Есенина на немецкий язык:

*Sehnsucht: Чтоб скорее от* ***тоски*** *мятежной/ воротиться в низенький наш дом – als von meiner zu rebellischen* ***Sehnsucht****/ zurückzukehren in unser enges Haus* (Jessenin 1986:151);

*Sehnen: Уж давно я, давно я скрывал* ***тоску****/ Перебраться туда, к их кочующим станам - Lange schon, lange verbarg ich* ***das Sehnen****/ hinzuziehn nach ihren schweifenden Lagern* (Jessenin 1986,143);

*Schwermut: Люблю до радости и боли /Твою озерную* ***тоску*** *- Ich liebe freudevoll und leidend / die Schwermut deiner Seen-Welt* (Jessenin 1998,28).

В ряде контекстов лексема *тоска* переводится с помощью словосочетаний: *Бесконечные пьяные ночи /и в разгуле* ***тоска*** *не впервь! Endlose betrunkene Nächte, /der Orgien* ***trauriger Turm*** (Jessenin 1986:147); *Читает мне жизнь/какого-то прохвоста и забулдыги,/нагоняя на душу* ***тоску*** *и страх – liest er aus dem Leben/ irgendeines Hakunken und Trinkers,/ erfüllt mir die Seele* ***mit trostloser Trauer*** *und Furcht* (Jessenin 1986: 219). Кроме того, в ряде случаев лексема *тоска* в переводе оказывается опущенной: *И меня по ветряному свею,/ по тому ль песку,/ поведут с веревкою на шее/ полюбить* ***тоску*** *- Und ich werde dann im Windeswehen/ durch den tiefen Sand/ schwer in Ketten gleiche Wege gehen/ in das ferne Land* (Jessenin 1986: 20) и др. Примечательно, что при переводе лексем *тоска* и *грусть* часто используются одинаковые лексемы – *Trauer*, *Schmerz*: ***Грусть*** *ты или радость теплишь?/ Иль к безумью правишь бег?- Wärmt es* ***Trauer*** *oder Freude,/ führt es*

*mich zum Wahnsinn hin?* (Jessenin 1998: 51); *Какой раскол в стране,/ какая* ***грусть*** *в кипении веселом!- Welcher Riß durchs Land und welcher* ***Schmerz*** *im munteren Gebrodel* (Jessenin 1998: 183).

Итак, при переводе лексемы *тоска* на немецкий язык используется широкая группа синонимов, которые отличаются друг от друга разными нюансами смысла. Выбор того или иного синонима во многом предопределен произволом переводчика. Эмоциональная доминанта текста в переводе предстает видоизмененной: часто повтор лексемы оказывается утраченным или опущенной является сама лексема. Лексемы *тоска* и *грусть* в ряде случаев не дифференцируются и переводятся одинаковыми лексемами.

**Литература:**


1. АК 2007 Антология концептов / Под ред.В.И.Карасика, И.А.Стернина.- М., 2007.
2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики М., 2001.
3. Рудакова - www Рудакова Н.В. Тоска в английских переводах А.С.Пушкина. http://www.ksu.ru/science/news/pushkin/p79.htm.
4. Стефанский - www Стефанский Е.Е. Концепт тоски в русской, польской и чешской лингвокультурах. http://www.russian.slavica. org/article1772.html.
5. Сырица Г. К вопросу об этнокультурной специфике эмоциональных концептов// Filologija. - VŠJ Šiauliu universiteto leidykla 2009, № 14, С.120. – 128.
6. Duden - Duden Deutsches Universalwörterbuch. Dudenverlag Mannheim Leipzig Wien Zürich 1989.
7. Jessenin 1986 - Sergej Jessenin Gedichte. Russisch – Deutsch. Übertr. von P.Celan, A.Christoph, A. Endler E.Erb, R. Kirsch.- Lepzig, 1986.
8. Jessenin 1998 - Sergej Jessenin Gedichte. Auswahl. Übertragungen und Nachwort von Karl Dedecius.- Ebenhausen bei München, 1998.
9. Lermontow – 1985 – Lermontow Einsam tret ich auf den Weg, den leeren. Gedichte. Russisch – Deutsch.
10. Stilwörterbuch 1988 - Das Stilwörterbuch der deutschen Sprache. Die Verwendung der Wörter im Satz. Dudenverlag Mannheim Leipzig Wien Zürich 1988. Band 2.
11. WSA 1990 - Wörterbuch der Synonyme und Antonyme. Fischer Taschenbuch Verlag, 1990.

*И.В. Убоженко*
*Национальный исследовательский университет*
*«Высшая школа экономики», Москва*

# АЛГОРИТМ ТВОРЧЕСКОГО ПЕРЕВОДЧЕСКОГО РЕШЕНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД

*«Цивилизация развивается*
*за счёт увеличения количества операций,*
*которые мы можем выполнять,*
*не думая о них».*
Альфред Норт Уайтхед
(философ, 1911г.)
(Дойдж 2010: 22)

*«При рассмотрении того,*
*как абстрактную систему знаков*
*использует конкретный говорящий*
*(и описывает конкретный лингвист),*
*языкознание вступает в область,*
*пограничную не только с психологией и*
*философской прагматикой,*
*но и с современной физикой,*
*где на первый план выдвигается наблюдатель*
*и соответственно вырастает роль субъективного начала».*
Иванов Вяч. Вс.
(лингвист, 2004)
(Иванов 2004: 160)

Ещё Теодор Сэйвори, английский переводчик середины XX века, автор известной книги «Искусство перевода» (1957 г.), в своё время писал, что истинно творческим началом в деятельности переводчика является вечный поиск и момент выбора варианта перевода - одного из многих или пусть даже оного из двух: «Существование возможных альтернатив, между которыми переводчик должен сделать свой собственный выбор - и есть сущность его искусства». (Убоженко 2000: 43)

Профессор В.Н. Комиссаров указывал в одной из своих работ, что самое главное в переводческом творчестве - умение выбрать и принять единственно верное решение, приемлемое в данной конкретной ситуации, с учётом огромного количества детерминирующих факторов: «Choice is the heart of all creating, and where there is no choice there is no room for ingenuity. Intuition and creativity as the highest functions of human mind are not easily accessible to analysis but the complexity of the task is no excuse for the refusal to tackle it. Translators training programs should be based on a proper understanding and an objective description of the translating process». (Komissarov : 64-65)

В настоящее время, когда перед нашей страной и всей отечественной наукой стоит серьёзнейшая задача по достижению совершенно новых, модернизированных результатов, развитие творческих умений и навыков, которое было актуально всегда, приобретает иное, более весомое значение. Творить и изобретать в науке значит - иметь абсолютно другой уровень мышления (нежели, к примеру, у мыслителей в художественном творчестве - поэтов, писателей, композиторов, живописцев). Задача более высокого порядка - суметь научить будущих учёных принимать творческие решения, помочь им в освоении этапов творческого процесса, попытаться алгоритмизировать столь многогранный и, на первый взгляд, не поддающийся заключению в жёсткие рамки, вид интеллектуальной деятельности человека, как творчество.

В точных науках, как ни странно, уже сравнительно давно известна методика изобретательства ТРИЗ, предложенная Г. Альтшуллером. Казалось бы, такая идея должна была родиться в умах гуманитариев, ведь именно за ними традиционно признавался статус настоящих творцов, чьи открытия, как утверждалось, не подвластны никаким алгоритмам, моделям и иным аргументированным теоретическим объяснениям. Все мы хорошо знаем и психологический приём «мозгового штурма».

Однако практика и опыт показывают, что попытки объяснить и даже инициировать творческие решения существуют и в сферах гуманитарных наук, особенно в лингвистике. Языковое творчество - источник огромного количества экспериментальных данных, связанных с исследованием феномена человеческого творчества как такового.

Поделившись однажды, сразу после окончания аспирантуры, с глубоко уважаемым мною профессором Комисаровым В.Н. тем, что очень интересуюсь проблемами творчества, в ответ я услышала: «Когда я тоже был молод, - Вилен Наумович улыбнулся, - то вообще считал, что ЛЮБОЕ творчество уходит корнями в ЯЗЫК, и именно ЯЗЫКОВОЕ творчество - основа всех других видов творчества. Но с возрастом я понял, что пока это невозможно доказать».

На современном этапе наука о переводе переживает поистине переломный момент на самых разных направлениях своего развития: в области фундаментальных теоретических основ, на пути кардинального пересмотра существующих концепций исторического наследия отечественного и зарубежного переводоведения, в вопросах переводческой практики, в решении неразрывно связанной с практическими навыками перевода проблемы методической и методологической базы перевода, в рассмотрении аспектов преподавания перевода в высшей школе и др.

В настоящей статье я позволю себе остановиться лишь на крохотном аспекте изучения лингвистического творчества - на понятии творчества переводчика - и постараюсь охарактеризовать его отличительные особенности, а в связи с этим, и очертить возможные лингводидактические перспективы современного переводоведения.

Практическая ценность и эффективность любой теории зависит от ее объяснительной способности, а последняя - от качества соответствующего понятийного аппарата. Отечественная теория перевода в этом отношении требует в настоящее время уточнения ряда своих ключевых положений, особенно относительно терминологии, которая нуждается, в первую очередь, в выделении исходных понятий, а также в систематизации и опоре на качественную лингвистическую теорию.

Поэтому сначала, в целях корректной металингвистической интерпретации излагаемого материала (в частности, конкретных примеров), необходимо дать чёткие дефиниции целому ряду важнейших понятий, обозначающих семантические свойства естественного языка: таких, как 1) *значение,* 2) *прагматика,* 3) *толкование / смысл,* 4) *многозначность,*5) *идиоматичность,* 6) *концепт,* 7) *синонимия*.

Все элементы языка имеют семантическую нагрузку, передают определённую информацию, смысл, причём как эксплицитно, так и имплицитно*;* способность иметь 1) *значение* - основное свойство всех языковых единиц и главный языковой компонент.

2) *Прагматика* также семантически значима, поскольку именно прагматические значения выражают модальность речи и отдельного высказывания. Основная лингвистическая задача - уметь раскрывать, эксплицировать заложенный имплицитно смысл и правильно его интерпретировать.

Все значения можно представить в виде 3) *толкования*. Так, в переводе, решение, как нужно переводить ту или иную единицу смысла, всегда контекстуально обусловлено (За исключением так называемых (в терминах теории закономерных соответствий Рецкера Я.И.) «регулярных», «единичных» соответствий (к примеру, абсолютно однозначных терминов)). Предвидя возможную критику термина «единица смысла», оговорюсь, что дискуссия на тему о значении и уместности употребления терминов «единица языка», «единица перевода», «инвариант», «единица смысла», «единица информации», «мем» и мн.др., безусловно, остаётся за рамками данной статьи. Отмечу лишь, что вслед за профессором Т.А. Казаковой, я склонна полагать, что с**мысл** представляется как **сеть взаимосвязанных ассоциаций**, возникающая в отношении знака, и существует в речевой памяти как свернутая, сокращенная форма внутренней речи – **семиотический комплекс**. В основе такого комплекса лежат опорные смысловые единицы, связанные друг с другом и остальными смысловыми элементами комплекса системой относительно устойчивых и относительно неустойчивых (разовых) ассоциаций. Сам комплекс смысловых ассоциаций, безусловно, определяется ассоциативными связями другого рода – с внешними по отношению к нему речемыслительными единицами. Оперирование такими комплексами позволяет выделять в тексте в процессе его обработки речевой памятью опорные смысловые единицы, иными словами, является ос-

новой семиотического (знакового) отождествления текста. В переводе речь идёт о поиске двух соположенных знаков исходного и переводящего языков, что обусловлено формированием двух взаимодействующих комплексов ассоциаций (Казакова 2006: 210-212). Толкование (вслед за академиком Апресяном Ю.Д., мы в данном случае понимаем как «аналитическое определение значения данной языковой единицы (лексической или грамматической) или общей части значений нескольких языковых единиц на специальном семантическом языке», т.е. на более простом, доступном для понимания. (Подробнее см.: [Апресян 2000, XLII; 2005])). контекстуального значения - основанная умственная (переводческая) операция, которая, в свою очередь, непосредственно зависит от основной функции контекста. Контекст же, как известно, служит цели «снятия», устранения полисемантичности языковой единицы, т.е. ясного определения того, какое именно из значений той или иной *многозначной* единицы актуализировано в каждом конкретном случае.

Отсюда важнейшее семантическое понятие 4) *многозначности,* подчёркивающее, что один и тот же языковой элемент может иметь, и чаще всего имеет несколько значений (при этом небезынтересен тот факт, что самыми многозначными в языке являются предлоги и грамматические показатели). Распознавание денотативного, образного, коннотативного, контекстуального ((!)окказионального) значения - главнейший фактор, детерминирующий выбор правильного языкового (переводческого) решения.

Помимо этого, следует особо выделить такое необычайно распространённое в языке явление, значимость которого в переводоведении, в действительности, пока ещё не осознана и не оценена полностью, как 5) *идиоматичность* или, другими словами, несвободная сочетаемость, связанная с выражением дополнительной (зачастую имплицитной) содержательной информации: модальной, прагматической, *концептуальной* и т.п.

Напомним, что языковая картина мира реализуется в 6) *концептах*, являющихся воплощением культурно значимых мировоззренческих представлений носителей языка (об окружающей действительности, человеке и обществе и т.д.), аккумулирующих в себе практические знания и индивидуальный (перцептивный) опыт, которыми человек владеет на подсознательном уровне только благодаря тому, что владеет языком.

И, наконец, рассмотрим понятие 7) *синонимии*. Отличительной особенностью синонимических средств языка является то, что они могут относиться к разным частям речи, к разным типам языковых явлений и т.п. Так, характеризуя феномен «языкового поведения», Апресян Ю.Д. отмечает, что **«владение языком» складывается из** четырёх основных **операций**, которые **человек способен выполнять на естественном языке:**

1) строить на этом языке текст, выражающий нужное значение (*способность говорения*), а также извлекать значение из воспринимаемого текста (*способность понимания*);

2) *соединять слова* друг с другом *идиоматично*, т.е. в соответствии со сложившимися в данном языке и часто трудно мотивируемыми *нормами* синтаксической, семантической и лексической *сочетаемости*;

**3)** *устанавливать* различные семантические отношения *между высказываниями*, в частности, а) ***отношения синонимии*** *и* б) *отношения логического следования*;

4) устанавливать различные семантические свойства предложений, в частности, а) *отличать семантически правильные предложения* от семантически неправильных и б) *отличать семантически связные тексты* от семантически несвязных.

Ю.Д. Апресян особо подчёркивает, что *в указанных рамках носители языка выполняют все перечисленные операции* ***интуитивно*** *и не дают себе отчёта в том, на каком основании они выбирают то или иное решение.* (Апресян 1995: 6-13)

В связи с этим, мне представляется, что главная роль при *выборе варианта перевода* принадлежит именно перифрастическим – **синонимическим** - средствам языка в самом широком смысле этого слова, которые служат цели ***идиоматичной*** *связи слов* друг с другом.

Следует также отметить, что мыслительный тезаурус переводчика имеет сложную структуру: отдельные представления связаны между собой ассоциативными связями, а сила ассоциативных связей соответствует вероятности сочетания данных объектов в индивидуальном опыте. В мыслительный процесс в первую очередь вовлекаются цепи сильных ассоциативных связей; слабые ассоциативные связи вовлекаются в том случае, когда элементы, которые они соединяют, находятся в состоянии повышенной активности.

В соответствии с тезаурусной моделью, предложенной Н.Ф. Овчинниковым ещё в 2004 году в одной из своих, на мой взгляд, революционных работ, мышление предопределено структурой знаний. Чисто бессознательное мышление, то есть такое, когда в поле осознанного внимания имеется только исходный стимул, вопрос, задача, и без каких-либо промежуточных осознаваемых этапов возникает ответная реакция, гипотеза, идея решения, может давать как тривиальные, шаблонные результаты, так и оригинальные, творческие. Это зависит от того, насколько оригинальна сама структура знаний и представлений данного человека. Если структура знаний в области, соответствующей проблеме, у данного человека совпадает с общепринятой, то его интуитивные идеи и решения будут шаблонны, если же его структура знаний значительно отличается от таковой, то бессознательно выдвигаемая идея будет оригинальна. (Овчинников 2008: 37-42)

**Включение промежуточных этапов осознанного внимания может способствовать вовлечению в мыслительный процесс слабых ассоциативных связей и получению оригинальных идей.**

В структуре знаний существуют высоковероятные и маловероятные знания. Высоковероятные знания легко активируются в результате распространения активационного процесса от исходных осознанных пунктов. А вот маловероятные идеи или слова осознаются только в результате СУММИРОВАНИЯ активационных процессов.

Каким же образом активируются «маловероятные» знания? В результате дополнительной активации. Например, если провести элементарную логическую операцию классификации, то в классе транспортных средств Востока легче будет вспомнить о рикше, верблюде, джонке. А в классе транспорта древнего мира – о колеснице. Что при этом происходит? Каждый момент осознания служит источником распространения активации по сети знаний. Элементы, связанные с источником активации прямыми сильными связями, осознаются как ответы, а связанные слабыми связями активируются только до подпорогового, подсознательного уровня. Эта подпороговая активированность сохраняется некоторое время. Если потом запускается новый активационный процесс, и есть пересечение прямых связей от нового процесса с ранее подпорогово активированными элементами, то они получают дополнительную активацию и осознаются.

Структура знаний организована в виде системы взаимосвязанных семантических сетей, включающих связи разного типа и силы между различными элементами. Элементы могут находиться на разном уровне активности. Высший уровень активности соответствует сиюминутному сознаванию этого элемента в результате восприятия из внешнего мира или вследствие внутриментальных процессов. От максимально активированных (осознанных) элементов активация распространяется по сети знаний, вызывая активацию других элементов, в первую очередь, связанных с исходно активированными, сильными прямыми связями. Встреча и суммирование активационных процессов от осознания условий и требований задачи приводят к осознанию ответа. Активация сохраняется некоторое время, постепенно спадая. Активационные процессы могут суммироваться.

Дополнительные активационные процессы, вследствие осознанных размышлений, переформулировок задачи, суммируясь с первичной активацией, могут приводить к сознаванию маловероятных решений, знаний, связанных с элементами первичной формулировки слабыми связями. Стихийное мышление предопределено автоматическим использованием готовых систем сильных связей. Сама структурная их организация предопределяет учет причинно-следственных закономерностей, категориальную взаимосвязь понятий и другие элементы

логики. Поэтому стихийные, интуитивно-очевидные ответы логичны. Но при решении реальных задач может быть множество разных, хотя и логичных ответов. Однако качество их, эффективность может быть различной. Автоматические, стихийные, интуитивно-очевидные идеи соответствуют актуализации только высоковероятных знаний. И, если структура знаний в области решаемой задачи шаблонна, то ответ - шаблонный, если структура знаний оригинальна, то и стихийный ответ - оригинален.

Эти процессы на психологическом уровне переработки информации подобны процессам на нейрофизиологическом уровне. Известно, что нейронные сети работают по такому же принципу: процесс возбуждения может распространяться, если в нейрон с высоким порогом (низкий уровень активности элемента) придёт сильный импульс, благодаря высокой проводимости соответствующего синапса, или, если слабый импульс поступит в нейрон с низким порогом (высокий уровень активности).

Сильные и слабые ассоциативные связи, о которых говорит Н.Ф. Овчинников, можно сопоставить с системой из жёстких и гибких звеньев, лежащей в основе мозговой организации мыслительной деятельности человека (подход был в своё время предложен профессором Н.П. Бехтеревой, которая тогда руководила научной группой нейрофизиологии мышления, творчества и сознания Института мозга человека РАН). (Бехтерева 2008: 45-50)

Исследование перевода через призму психолингвистических постулатов, касающихся мыслительного процесса, происходящего в мозге переводчика, в его т.н. «чёрном ящике», было и остаётся краеугольным камнем когнитивного анализа переводческой деятельности ещё со времён Г. Крингса и его метода «думай вслух». Неудивительно, что данная проблематика продолжает интересовать и многих современных лингвистов-переводоведов.

В предлагаемой мной методической концепции обучения переводу роль своеобразного «помощника» при выборе переводческого решения отводится «слову-стимулу», которое

**1)** призвано *активизировать весь спектр знаний* обучаемого, и *служит цели стимулирования слабых ассоциативных* связей

**2)** путём

а) детального *рефлексивного* семантического *анализа* исходного выражения (при этом главным «инструментом» является пословный перевод) и *толкования его смысла*, реализованного в конкретном контексте (с целью разрешения формальной многозначности), а также

б) *экспликации* основных *коммуникативных* функций (*интенций*) текста *оригинала*, и, в дальнейшем,

в) *осознания* и (или) *формулирования* доминирующей *цели* при выборе варианта перевода с учётом *правил идиоматичной сочетаемости отдельных смысловых элементов*;
иными словами, **слово-стимул** есть чётко сформулированный, абсолютно понятный обучаемому **активатор** («push»), **отвечающий за вовлечение в процесс перевода**, в большинстве своём, **металингвистических знаний, необходимых** и достаточных

**3) для принятия оптимального переводческого решения**.

Полагаю, что необходимо выделять, как минимум, три основные группы таких стимулов-активаторов (или стимулов-подсказок):

**1)** стилистические стимулы -

*стимулы, указывающие на необходимость ориентации при переводе на* стиль (формальный или неформальный);

**2)** контекстуальные стимулы -

*стимулы, указывающие на необходимость учёта при переводе* коннотативного значения и коммуникативного смысла выражения;

**3)** экстралингвистические стимулы -

*стимулы, указывающие на необходимость экспликации при переводе* фоновых и привлечения энциклопедических знаний переводчика (а не адресата), или *стимулы-активаторы фоновых знаний,* которые, в свою очередь, подразделяются на собственно фоновые (культурологические), лингвоспецифичные и энциклопедические.

Сущность методики на практике заключается в следующем.

**Преподаватель** на этапе постпереводческого анализа текста или отдельного словосочетания **предъявляет студенту** соответствующее **слово-стимул** («стиль», «контекст», «фон»), **активизирующее** весь комплекс релевантных **знаний обучаемого** по данному аспекту и **стимулирующее принятие решения с учётом данного** доминирующего **фактора**. Далее переводческое решение выводится по алгоритму, содержащему в себе **три основных этапа** (шага): этапы I) анализа и толкования смысла, II) экспликации основной коммуникативной интенции и III) формулировки идиоматичного варианта перевода с учётом правил сочетаемости.

Приведём пример, наглядно демонстрирующий выбор контекстуального, а не словарного соответствия при переводе, при невозможности дословного перевода, с учётом правил идиоматичной сочетаемости отдельных элементов значения.

**СЛОВО-СТИМУЛ – «КОНТЕКСТ»**

Выбор окончательного переводческого решения осуществляется по следующему трёхшаговому алгоритму.

Пример 1.

**the vacant landscape**

**Шаг I: анализ и толкование смысла.**

Согласно словарю, прилагательное **vacant** полисемантично:

**vacant** (прил.) - (общ.) пустой; незаполненный; незанятый; свободный; вакантный (о должности); бездеятельный; безучастный; отсутствующий; рассеянный (взгляд и т. п.); бессмысленный; бездумный; беззаботный; **свободный (от чего-л.)**; холостой (ход); бессмысленный (о взгляде и т.п.);

поскольку исходное слово многозначное, путём перебора вариантов пословного перевода -

- вакантный пейзаж (буквализм, первый ассоциативный вариант перевода, приходящий в голову),
- незанятый пейзаж,
- свободный пейзаж -

**выводим его главный смысловой компонент** – «**свободный** от всего живого, **от жизни**» (буквализм).

**Шаг II: экспликация основной коммуникативной интенции.**

**Выводим (*коммуникативный)* смысл выражения** – (*очень*) пустынный пейзаж, где нет жизни (учитываем образность и переносное значение).

**Шаг III: формулировка варианта перевода с учётом сочетаемости и идиоматичности.**

**Выводим переводческое решение**:

пустынный пейзаж, где нет жизни – «безжизненная местность» (перефразированные смысловые лексические синонимы: пейзаж – местность).

**Таким образом:**

**ИЯ - the vacant landscape**

**ПЯ - безжизненная местность**

Пример 2.

*Sunlight penetrating her nest of leaves woke her.*

*Она проснулась от солнечного света, проникающего сквозь ее убежище.*

**her nest of leaves**

**Шаг I: анализ и толкование смысла.**

Согласно словарю, существительное **nest** полисемантично:

**nest** (сущ.) - (общ.) **гнездо**; выводок; **уютный уголок**; гнёздышко; притон; группа однородных предметов (напр., ящичков, вставленных один в другой); набор однородных предметов; трущоба;

поскольку исходное слово многозначное, путём перебора вариантов пословного перевода -

- гнездо из листьев,
- уютный уголок из листьев,
- гнёздышко, сделанное из листьев -

**выводим его главный смысловой компонент** – «уютное гнёздышко».

**Шаг II: экспликация основной коммуникативной интенции.**

**Выводим (*коммуникативный)* смысл выражения** – гнёздышко из листьев являлось для заблудившегося в лесу ребёнка не просто ночлегом,

но местечком, где ей было не так страшно (*страх - главная эмоциональная доминанта*), где она могла укрыться от диких животных.

**Шаг III: формулировка идиоматичного варианта перевода с учётом правил сочетаемости.**

**Выводим переводческое решение**:

«уютное гнёздышко, где можно укрыться и не бояться» - «убежище».

**Таким образом:**

**ИЯ - her nest of leaves**

**ПЯ - ее убежище**

Еще проще, с методической точки зрения, можно проследить возможность стимулирования слабых ассоциативных связей у студентов, уже хорошо знакомых с дисциплинами теоретического цикла по соответствующей специальности (владеющих профессиональными знаниями, к примеру, в рамках теории перевода).

**СЛОВО-СТИМУЛ – «СТИЛЬ»**

Если при переводе фраз «the President **said**», «tolerance must not **be considered as a kind of** doctrine of universal forgiveness» студент предлагает «Председатель **сказал**», «терпимость не должна **считаться своего рода** доктриной **всеобщего прощения**», преподавателю достаточно «подсказать» лишь одно слово – «стиль», - и он мгновенно корректирует вариант на более удачный («Председатель **заявил**», «толерантность не должна **рассматриваться в качестве** некой доктрины **всепрощения**»), поскольку понимает, что нарушил стилистическую адекватность, предложив для перевода фразы из официального общественно-политического текста разговорную лексику.

**СЛОВО-СТИМУЛ – «ФОН»**

В примерах, приведённых ниже, выбор варианта перевода целиком основан на фоновых (культурологических и энциклопедических) знаниях переводчика, который переводит текст о Новой Зеландии. Именно владение фоновой информацией позволяет правильно истолковать смысл исходной лексической единицы и, применив нужный переводческий приём прагматической адаптации (калькирования, генерализации, описательного перевода, транслитерации и др.), предложить адекватный переводящий эквивалент.

Пример 1.

**Оригинал:** She knew that what she'd seen on the verandah of Orchard House had probably been just an inquisitive gecko…

**Перевод:** Она знала, то, что она увидела на веранде дома Орчардов, могла быть всего лишь любопытная ящерица геккон…

**Фон:** Геккон - небольшая ящерица с крупной головой и с присосками на лапах, свободно перемещающаяся по вертикальной поверхности.

Пример 2.

**Оригинал:** Later, in the dark, two kea came and feasted on roasted insects and lizards.

**Перевод:** Позже, когда стемнело, прилетели два попугая кеа и устроили пир из поджаренных насекомых и ящериц.

**Фон:** Кеа – крупный зеленый новозеландский попугай. Длина тела 46 см; вес 600-1000г. В окраске оперения преобладает оливково-зелёный, иногда слегка буроватый цвет, под крыльями перья окрашены в ярко-красный цвет. Лапы серые. Восковица и радужка тёмно-серые. Клюв тёмно-серый, сильно загнутый, надклювье длинное. Имя попугай получил из-за громкого крика: «кеее-аа». Попугай кеа размером чуть крупнее вороны. Живут эти попугаи стаями в горах Новой Зеландии, выше лесной полосы. Гнезда надежно защищают от непогоды, в каждом из них - по 4 яйца. Знамениты кеа тем, что один или два попугая из их стаи могут нападать на овцу. Попугай неожиданно садится к ней на спину. Она его сбрасывает, а он снова садится. И снова, и снова... пока жертва не упадет. Добычей пользуется вся стая. Но в основном кеа кормятся насекомыми и их личинками, червями, фруктами.

Пример 3.

**Оригинал:** Pare's sickness left her and she began eating eels and kūmara and the meat of birds…

**Перевод:** Болезнь Пэи отступила, и она начала есть угрей, сладкий картофель и мясо птицы…

**Фон:** Кумара - новозеландская разновидность сладкого картофеля.

Таким образом, в процессе работы над поставленной задачей каждый пункт нашей методики заставляет обучаемого осознанно сформулировать основную коммуникативную цель фразы ИЯ, и эти осознанные формулировки цели, а также пословный перевод и толкование глубинного смысла исходного выражения, в сочетании с обобщёнными представлениями о компонентах системы, которые аккумулирует в себе слово-стимул, вызывают активацию имеющейся в памяти, в мыслительном тезаурусе будущего переводчика информации (его знаний).

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что перевод - есть процесс творческий, безусловно требующий, если так можно выразиться, «генетической предрасположенности», врождённой креативной языковой способности. При этом абсолютно точно, что процесс перевода основан на сугубо лингвистических, языковедческих знаниях и навыках, сформированных в ходе целенаправленного обучения этому виду творческой деятельности, а потому это процесс художественного и научного творчества одновременно - не больше, не меньше.

**ВЫВОД**.

Понятие творчества, прежде всего, предполагает ВЫБОР либо из нескольких имеющихся решений одного, наиболее подходящего в конкретной ситуации, либо СОЗДАНИЕ принципиально НОВОГО решения. И в том, и в другом случае выбор всегда обусловлен **индивидуальной интерпретацией** переводчиком информации, подлежащей переводу. Интерпретация же зави-

сит как от общего набора стандартных (теоретических, металингвистических) **знаний**, необходимых переводчику для принятия корректного решения относительно выбора финального варианта перевода, так и от сугубо **индивидуальных** перцептивных **особенностей** его как личности.

Вопреки существующим на сегодняшний день часто пессимистическим взглядам учёных на исследуемую проблему, можно утверждать, что **научному и художественному лингвистическому (переводческому) творчеству МОЖНО обучать.**

Обучение, прежде всего, должно базироваться на овладении навыками индивидуальной интерпретации объектов окружающей действительности, а значит - навыками рефлексии, осознанного целеполагания, рассуждения над проблемой и сознательного выбора переводческого решения. Неоднократно осознанное рано или поздно при напряжении интеллектуальных усилий непременно будет способствовать инициированию бессознательного, но при этом верного решения в новой неординарной ситуации.

**Литература:**


1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том 1, Лексическая семантика, Синонимические средства языка, 2-е изд., испр. и доп. - М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – VIII с., 472 с.
2. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. - М.: АСТ; СПб.: Сова, 2008. - 383 с.
3. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга. - М.: Эксмо, 2010. - 544 с.
4. Иванов Вяч. Вс. Лингвистика третьего тысячелетия: Вопросы к будущему. - М.: Языки славянской культуры, 2004. - 208 с.
5. Казакова Т.А. Художественный перевод: теория и практика. Учебник. - СПб.: ООО «ИнЪязиздат», 2006. - 544 с.
6. Овчинников Н.Ф. Новый взгляд на мышление. - Ростов-на-Дону: РостИздат, 2008. - 105 с.
7. Убоженко И.В. Теоретические основы лингвистического переводоведения в Великобритании. Диссертация на соискание уч. ст. канд. филол. наук. На правах рукописи. - М., 2000. - 182 с.
8. Vilen N. Komissarov. On Linguistic Basis of Creativity in Translation. - La Traduzione. Saggi E Documenti. Quaderni di Libri e Riviste D’Italia. N. 33.

*Е.В. Шевченко*
*Российский государственный университет им. И. Канта, Калининград*

# ЛИНГВО-КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В ПЕРЕВОДЕ

Традиционные модели перевода опираются на предшествующий опыт (двуязычные словари, готовые переводы и другие источники), они предполагают существование определенных закономерных соответствий между единицами различных языков. Согласно традиционным моделям основами переводимости являются, во-первых, наличие у всех языков неких универсальных черт, а во-вторых, способность различных единиц языков вступать в отношения эквивалентности на основе смысла, выражаемого ими в конкретном контексте.

Когнитивная модель перевода, напротив, исходит из Гумбольдианского представления о том, что никакие отдельно взятые единицы двух языков не могут быть эквивалентны друг другу. Данная модель предполагает, что точкой соприкосновения двух задействованных в процессе перевода языков является мысль, лежащая в основе каждого языка как целого, и которую каждый язык объективирует по-своему на различных формальных уровнях системы. Следовательно, факторы, обуславливающие принципиальную возможность переводимости, связаны не с формальными единицами или свойствами языков в отношении друг друга, а с мыслью и ее единицами (концептами) (Минченков 2007).

В рамках когнитивной модели перевода (или когнитивно-эвристической) исходный текст при переводе не трансформируется, а служит источником актуализации в сознании определенных концептов, которые объективируются как прототипические значения входящих в текст слов или словосочетаний. Данные концепты, взаимодействуя друг с другом, а также с фоновыми знаниями и знаниями всего контекста, переходят в смыслы, образующие в сознании определенную смысловую структуру. Поэтому текст при наличии необходимых прототипических знаний, входящих в него слов, способен быть источником актуализации в сознании определенной структуры концептов.

Понятие «лингво-когнитивная модель» по-разному трактовалось в работах целого ряда ученых, использовавших указанный термин для обозначения модели понимания текста и характеристики процесса категоризации. Существуют лингво-когнитивные модели лексического значения слова, словосочетания, предложения и текста (Хайруллин 1995).

Обращение к лингво-когнитивным моделям лексического значения при изучении процесса перевода обусловлено тем, что переводчику приходится находить адекватные переводные соответствия периферийных значе-

ний полисемантичных лексических единиц, а также слов с расширенной и суженной по сравнению с родным языком переводчика семантикой в тех случаях, когда не возможно использовать другие приемы перевода (Буданова 2001). Проведенный рядом ученых анализ основных типов переводческих ошибок свидетельствует о том, что их причиной является интерференция – «русское представление о семантической структуре иноязычной лексической единицы», обозначаемая также как «ловушка внутренней формы, в которой лексическая единица переводного языка отождествляется с лексической единицей иностранного языка на основании подобия их внутренних форм и вопреки несовпадению их значения» (Латышев 1994: 25).

Наиболее часто подобные ошибки наблюдаются при переводе полисемантичных слов. Авторами многих современных исследований по теории и практике перевода были разработаны различные методы «снятия» подобных «смысловых несоответствий» (термин А.Д. Швейцера). Анализ и сопоставление семантических структур слов иностранного языка и их переводных аналогов позволяет выделить «глубинные содержательные категории» лексических единиц иностранного языка с последующей трансформацией их в глубинные содержательные категории слов языка перевода. Например: *черная неблагодарность* – глубинная содержательная категория слова «черная» в русском языке – «высокая степень концентрации отрицательных качеств», находит выражение в английской глубинной содержательной категории – «possessing certain qualities to an extreme degree»; перевод – *rank ingratitude* .

Однако, по мнению В.Н. Комиссарова, выделение содержательных категорий связано с большими трудностями из-за отсутствия единых критериев, определяющих подведение лексических единиц под ту или иную категорию. Кроме того, неясным остается вопрос о том, почему для описания одной и той же ситуации разные языки используют совершенно разные содержательные категории (Комиссаров 2002). Например, каким образом при переводе выражения ***консервативный*** *политик* («***die-hard*** *politician*») содержательная категория слова «консервативный» – «особенность восприятия, отношение» трансформируется в содержательную категорию «die-hard» – «выносливость».

Целесообразным представляется использование при переводе методов «когнитивной обработки языковых данных» (Stevenson 1993), в частности определение лингво-когнитивной модели лексического значения на основе анализа всех составляющих семантическую структуру данного слова смыслов (Беляевская 1991).

Посредством выделения лингво-когнитивных моделей возможно подведение различных понятий под единую категорию, что объясняет использование одного и того же слова для обозначения разных на первый взгляд явлений действительности. Например, выделение лингво-когнитивной модели слова *белый* – лишенный какой-либо окраски, эмо-

ционального оттенка, в том числе негативного – дает возможность предсказать и объяснить использование данной лексической единицы в тех ситуациях, где описываются любые положительные эмоции:

*белая зависть* – «лишенная подлости и злобы»;

*белый и пушистый* – «добрый, мягкий, неагрессивный».

Сопоставление лингво-когнитивных моделей русских полисемантичных слов и их потенциальных переводных аналогов позволяет определить единственный возможный в данном контексте вариант перевода. Например, предложение «*It's **small** of you*».

Лингво-когнитивная модель слова «small» – «малое количество каких-либо качеств».

Возможный вариант перевода «small» – слово «подло», лингво-когнитивная модель которого – «малое количество положительных качеств».

Кроме того, выявление лингво-когнитивных моделей способствует интерпретации и переводу высказываний «с высокой степенью информационной неопределенности» (Казакова 2000), то есть высказываний, провоцирующих возникновение ложных трактовок их смысла вследствие полисемии составляющих их слов. Например, предложение «*He stood there in a threatening **attitude***» может быть ошибочно интерпретировано как «*Отношение стоявшего там человека к нам было враждебным*». Лингво-когнитивная модель слова «attitude» –«отношение, позиция, поза, положение» дает правильное толкование: *«Он стоял в угрожающей позе».* Другой пример: *«Have another pull, the well is far away»* может быть ошибочно понято, как «Проползи еще немного, колодец далеко». Выделение лингво-когнитивной модели значения слова «pull» – «резкая одномоментная тянущая сила, действующая в направлении снизу вверх» – способствует нахождению правильного варианта перевода: *«Выпей еще глоток. Колодец далеко».*

Как видно из приведенного примера, выявление лингво-когнитивной модели значения одного слова позволило уточнить смысл предложения в целом. Использование лингво-когнитивной модели значения лексической единицы при интерпретации высказывания эффективно и в том случае, если предназначенная для перевода фраза представляет собой пословицу, поговорку, фразеологизм. Английская пословица «*A rolling stone gathers no moss*» может быть ошибочно понята следующим образом: «нельзя стоять на месте, необходим прогресс в делах» в соответствии с русским представлением о мхе как о чем-то плохом, устаревшем (Комиссаров, 2002: 122). Выделение лингво-когнитивной модели английского слова «moss» – «маленькое зеленое или желтое растение без цветов, растущее плотной массой на влажной поверхности» и сопоставление ее с лингво-когнитивной моделью английского слова «gather» – «собирать разбросанные по поверхности предметы в одно место, в единую массу» – способствует возникновению представления о некоем «накоплении», «сбережении», что определяет правильную интерпретацию пословицы –«По свету бродить, добра не нажить»

в соответствии с английским представлением о мхе как о «богатстве», «добре». По мнению В.Н.Комиссарова, перевод высказываний подобного типа, то есть перевод пословиц и фразеологических единств является наиболее сложным, ибо в данном случае переводчику необходимо не просто передать значение каждого слова, но на основе анализа значений лексических единиц сделать вывод о цели коммуникации и в переводе сохранить ее.

Кроме уровня цели коммуникации существуют и другие, уровни перевода, на которых осуществляется описание ситуации: «Answer *the telephone*» – «*Возьми трубку*»; передача структуры сообщения: «*Keep off the grass*» – «*По газонам не ходить*»; передача структуры высказывания: «*He found him in his slippered ease by the fire*» – «*Он нашел своего друга отдыхающим в домашних туфлях у камина*» (Комиссаров 2002: 129).

Таким образом, выделение лингво-когнитивных моделей значений отдельных лексических единиц и высказываний в целом способствует нахождению адекватных переводных соответствий при переводе на всех указанных уровнях. Подобная универсальность не может быть достигнута при использовании лексических трансформаций (конкретизации, генерализации и модуляции понятий), применяемых в основном лишь на уровнях языковых знаков и структуры высказывания. Кроме того, попытки использовать модуляцию (логическое развитие понятий) на уровнях структуры сообщения, описания ситуации и цели коммуникации могут привести к возникновению ложных трактовок смысла высказывания (перевод «attitude» как «отношение» ибо остается неясным, какой именно логикой рассуждения необходимо пользоваться в данном случае. В целом, выделение лингво-когнитивных моделей значений полисемантичных лексических единиц при переводе представляется усовершенствованием по сравнению с рядом других переводческих приемов, особенно при передаче цели коммуникации, описания ситуации и структуры сообщения.

**Литература:**

1. Беляевская Е.Г. Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах (когнитивные основания семантической структуры слова): Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук. - М.: МГЛУ, 1991. - 364 с.
2. Буданова Е.А. Методика обучения переводу на основе лингво- когнитивных моделей : Начальный этап, языковой вуз .- М., 2001.
3. Казакова Т.А. Практические основы перевода. - Санкт-Петербург: "Издательство Союз", 2000.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. - М.: ЭТС, 2002.
5. Латышев Л.К. К проблеме переводческих ошибок //Перевод и лингвистика текста - М.: Всероссийский центр переводов, 1994.

6. Минченков А.Г. Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. – Санкт-Петербург: «Антология», 2007.
7. Хайруллин В.И. Лингвокультурные и когнитивные аспекты перевода: Диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук, - М.: МГЛУ, 1995.
8. Stevenson R. Language through representation. - New York: Wiley, 1993.

*И.А. Широкова*
*Тюменский государственный университет, Тюмень*

## ПЕРЕВОД ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ, ТРЕБУЮЩИХ АКТИВНОГО ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ

В процессе перевода особенно на этапе подготовки, обучения будущих переводчиков, возникает много сложностей языкового и экстралингвистического характера. То, насколько успешно студент справится с переводом, зависит от степени сформированности у него языковой и переводческой компетенции. Под переводческой компетенцией принято понимать «совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи» (Латышев 2005: 12). Так как данное понятие распадается на составляющие, важно уточнить, что под переводческой компетенцией мы понимаем, прежде всего, технологическую составляющую, а именно владение различными приёмами перевода. Под языковой компетенцией традиционно понимается не только знание языка, но и знание фактов культурной, исторической действительности страны изучаемого языка. Формирование культурной компетенции – достаточно непростая задача и часто невыполнимая, если учитывать всё разнообразие текстов и упоминаемых в них фактов современной и исторической культурной действительности. В этом случае решением проблемы может быть использование таких средств информации, которые позволяют быстро и с разных сторон изучить значение искомой языковой единицы. Под языковой единицей мы понимаем, прежде всего, языковые единицы, представляющие сложность для перевода с точки зрения экстралингвистического фактора. К подобным языковым единицам относятся:

- имена собственные: имена различных исторических личностей, топонимы, гидронимы, названия литературных произведений
- реалии
- интернационализмы с частично совпадающими значениями.

Основным помощником при переводе, безусловно, остаётся словарь. Но не традиционный бумажный, а более совершенный электронный. Среди электронных словарей можно выделить МультиЛекс (www.multilex.ru), Lingvo (www.lingvo.ru), Multitran (www.multitran.ru). Современные электронные словари начинают использовать элементы переводческой памяти, могут пополняться самими пользователями. Например, словарная система

Мультитран завоевала признание тем, что пользователи могут вносить в него свою терминологию. В Мультитране также присутствует другой элемент переводческой памяти – поиск словосочетаний, а не только отдельных слов. Другая словарная система Лингво дает возможность пользователю подключать не только новые словарные статьи, но целые словари. Широкие возможности поиска значений в разных тематических областях значительно увеличивают эффективность поиска варианта перевода. К преимуществам электронных словарей по сравнению с их бумажными аналогами относят: удобный поиск, высокую результативность, универсальность, многофункциональность, объём словарного запаса, вариативность в использовании (online и offline-версии) (Соловьёва 2008: 29).

Современный переводчик обладает также возможностью использовать и другие инструменты, позволяющие значительно ускорить процесс перевода. Это электронные переводчики MT (Machine Translation)-программы и CAT (Computer Aided Translation)-программы. Электронные переводчики (например, продукт фирмы PROMT, электронный переводчик на сайте www.traslate.ru) предлагают машинный перевод. Программа переводит текст, который затем редактирует переводчик. Такой вариант можно успешно применять в случае хорошего знания языка или предмета. Переводчик получает сырой текст, который он дорабатывает, основываясь на своих специальных знаниях. Так называемые CAT (Computer Aided Translation)-программы (типа Trados) позволяют осуществлять перевод с помощью компьютера. Компьютер не делает полного перевода, а дает переводчику возможность выбрать соответствующую терминологию и образцы переводов, которые сам переводчик ранее внес в базу данных – так называемую «переводческая память» (Курмаев 2005). Специфика применения данных технологий не позволяет использовать их для перевода особо сложных, информационно нагруженных языковых единиц. В этом случае подойдут дополнительные средства информации, которые также могут быть использованы в переводе:

- энциклопедии на исходном и переводном языке (например, www.wikipedia.de /ru)
- толковые словари на исходном и переводном языке (например, www. dic.academic.ru, PC-Bibliothek – толковый одноязычный электронный словарь немецкого языка)
- тематические сайты на исходном и переводном языке
- тематические словари на переводном языке (при условии перевода с иностранного на русский) для поиска значений специальной лексики, терминологии (например, www.slovari.yandex.ru).

Нами был проведён анализ и перевод отрывков текста произведения Э. Кэстнера «Als ich ein kleiner Junge war», содержащих языковые единицы, требующие привлечения дополнительных источников информации для подбора варианта перевода. Целью данной работы было познакомить студентов с имеющимся арсеналом электронных средств информации и нау-

чить максимально быстро подбирать нужный источник, понимая его плюсы и минусы, и извлекать из него необходимую информацию. Далее хотелось бы привести наиболее интересные примеры.

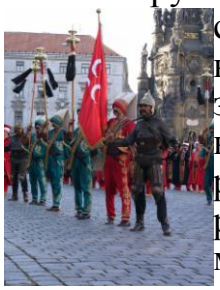
В исследуемом отрывке текста дополнительного поиска информации потребовали следующие **топонимы**:

Название самой высокой горы земного шара, как известно, Эверест. Однако, встретив в тексте слово *Gaurisankar*, подобных ассоциаций не возникает. Электронные словари также не дают перевода. Ответ был найден в энциклопедии, где даётся второе название горы (Моунт-Эверест) и её характеристика.

Сложнее найти значение другого топонима *Wolfshügel*. Единственной подсказкой текста было указание на расположение этого места в Дрездене (Dresdener Wolfshügel). Согласно тематическим сайтам, которые выдаёт поисковик (www.google.ru), данное место является историческим и располагается на территории Альбертпарка. Из описания парка следует, что данное место было когда-то смотровой площадкой. А в настоящее время разрушено, от существовавшей когда-то башни остался только постамент. Там же можно узнать и историю названия этого места:Als Albertpark wird ein ca. 118 Hektar großes Waldstück der Dresdner Heide zwischen Fischhaus- und Bautzner Landstraße bezeichnet. Der Wolfshügel auf dem Gelände des Albertparkes wurde bereits im 16. Jahrhundert erstmals erwähnt und verdankt seinen Namen einem früher hier befindlichen ”Wolfsgarten” für die kurfürstlichen Jagden. Im 19. Jahrhundert machte man die Erhebung für die Öffentlichkeit zugänglich. 1886 wurde auf dem 211 Meter hohen Berg ein hölzernes Aussichtsgerüst errichtet (http://www.dresdner-stadtteile.de/Nordost/Page10246/ Albertpark/albertpark.html). Согласно данному тексту, в этом парке действительно водились волки, а местность представляет собой речную долину с многочисленными холмами. Тогда можно исключить всякую метафорику в названии Wolfshügel и перевести его калькой «Волчий холм».

Не менее интересны с точки зрения исследования и алгоритма поиска значений **реалии**. Они могут потребовать изучения контекстов употребления искомого слова и его визуализации.

Например, при переводе слова *der Schellenbaum* – бунчук, музыкальный инструмент. Данной информации недостаточно для корректного перевода предложения: Die Schellenbäume klingelten. Толковый словарь (http://dic.academic.ru) даёт следующее определение: шумовой музыкальный инструмент в крупных военных оркестрах, украшенный конским хвостом. Древко, украшенное конским хвостом. Древко – длинная, круглая в сечении палка, на которую закрепляется флаг, знамя. На странице сайта Комсомольской правды, посвящённой военному оркестру, бунчук описывается следующим образом: Бунчук представлял собой декоративный колокол, укреплённый на шесте. По краям колокола были прикреплены маленькие звонкие колокольчики. Сверху колокола - турецкий полумесяц со звездой. Бунчук встряхивали, и раздавался



нежный звон колокольчиков (http://blog.kp.ru/users/kriolga/post147188830/). В данном случае при переводе можно добавить пояснение: Гремели / звенели бунчуки, украшенные конскими хвостами.

Особенно сложно перевести объект иной культурной среды, который уже не существует, относится к историческим реалиям. Его трудно сравнить с чем либо в другой культурной среде другой эпохи. Например, *der Humpelrock* по определению электронного словаря "хромая юбка"; длинная узкая юбка с перехватом ниже колен или у щиколотки (www.multitran.ru). В энциклопедии можно найти более подробную информацию и изображение данной юбки: Ein Humpelrock ist ein besonders enger bodenlanger Rock (http://de.wikipedia.org).

*Ulanen mit Ulanka und Tschapka*

Уланы – вид легкой кавалерии, вооруженной пиками и саблями (до 1917 года)

Ulanka – род мундира: уланский мундир. Tschapka - уланская шапка. На тематическом сайте (http://army.armor.kiev.ua/forma-2/avstria-5.shtml) можем найти подробное описание одежды уланов. Например: Шапка представляла собой примерно полусферической формы купол из прессованной бычьей кожи, покрытый черным лаком. На его верхнюю часть была пришита насадка, которая сверху представляла собой открытый, немного вправо наклоненный квадрат (крышку). В переводе М. Харитонова, размещённом на сайте http://bookz.ru, для слова Tschapka был предложен перевод «кивер». Однако, если сравнить, как выглядел тот и другой головной убор, правильный вариант перевода сразу становится очевиден.

Уланская шапка

Кивер

Среди лексики, требующей особенно тщательного анализа при переводе можно также выделить специальную лексику, требующую определения, пояснения для читателя-неспециалиста. Сложность перевода скрывается ещё и в том, что данные слова часто бывают интернационализмами и создают ложное впечатление понимая его значения. Например:

*Kaiservmanöver*; das Manöver – 1) воен. манёвры, учения; 2) маневрирование; 3) уловка, хитрость; 4) работёнка; 5) мн.ч., разг. церемонии. Перевод калькой «кайзерские манёвры» затемняет смысл сочетания. Манёвры, согласно толковому словарю ABBY Lingvo, - тактические занятия войск или флота в обстановке, наиболее приближающейся к боевым условиям. В предложение данное существительное противопоставляется слову Königsparade. На этом основании более корректным кажется перевод «военные учения / военные манёвры в честь кайзера» или «показательные учения …»

Слово *die Revue* имеет три значения: 1) театр. ревю, обозрение; 2) воен. уст. парад, смотр; 3) иллюстрированный журнал. Военная тематика текста может ввести в заблуждение. Без учёта сочетаемости и узкого контекста можно выбрать второй вариант. Однако сочетание со словом Operette определяет правильным первое значение. Оно требует пояснения и привлечения данных энциклопедии: ревю – эстрадное или театральное представление, состоящее из отдельных номеров, объединённых общей темой. При переводе предложения Diese Paraden waren die prächtigsten und teuersten Revuen und Operetten, die ich in meinem Leben gesehen habe. Можно использовать приём генерализации, чтобы сделать предложение максимально понятным. Например, «Эти парады были самыми удивительными и дорогими представлениями, которые я видел в своей жизни».

Слово *der Pauker* не является интернационализмом. Однако его перевод «литаврщик» требует поиска значения слова. Литавры – ударный музыкальный инструмент в виде двух полушарий, обтянутых кожей. Die Kesselpauke - литавры – турецкий барабан. Эта информация позволяет употребить в переводе отрывка …die Pauker schlugen auf ihre Kesselpauken…устойчивое словосочетание русского языка «бить в литавры».

Таким образом, мы убедились, что современному переводчику благодаря развитию информационных технологий и доступности интернет-ресурсов предоставляются огромные возможности использования различных источников информации для перевода таких сложных информационно нагруженных языковых единиц, которые скрывают в своём значение факты истории, культуры, профессиональной специфики. Умение переводить подобные языковые единицы представляется крайне важным, так как позволяет показать национальный колорит текста, передать его содержание максимально полно.

**Литература:**

1. Курмаев С. От неэлектронного переводчика к электронному, или принцип эффективности по затратам. - http://www.lebed.com/2005/art4307.htm
2. Латышев Л.К. Технология перевода. – М., 2005.
3. Соловьёва А.В. Профессиональный перевод с помощью компьютера. – СПб., 2008.
4. http://www.multitran.ru
5. http://de.wikipedia.org
6. http://www.dresdner-stadtteile.de
7. http://dic.academic.ru
8. http://army.armor.kiev.ua/forma-2/avstria-5.shtml
9. http://bookz.ru/authors/kestner-erih/kestner1/page-2-kestner1.html

*Т. В. Юдина*
*Российский государственный педагогический университет*
*имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

# КАТЕГОРИЯ КУЛЬТУРОСПЕЦИФИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕВОДА

Прочно закрепилось мнение, что процесс коммуникации будет успешным лишь в том случае, если между собеседниками, автором и реципиентом понимание будет базироваться на основе широкого социокультурного контекста и учета национально-культурных особенностей, которые проявляются в процессе коммуникации. В настоящее время национально-культурная специфика текста (устного или письменного) находится в центре внимания исследователей, а ее правильная интерпретация является необходимым условием понимания его смысла и, следовательно, условием для передачи этого смысла на язык перевода.

Современная научная парадигма дает основание для рассмотрения национально-культурной специфики текста с позиций современной теории текста, когнитивной лингвистики и этнопсихолингвистики, в частности, как текстовую категорию культуроспецифичности (термин Добросклонской), в основе которой лежит отражение этноментальности автора текста, являющегося носителем той или иной культуры (Добросклонская 2008: 182).

Как любая текстовая категория, категория культуроспецифичности имеет план содержания и план выражения (Тураева, 1986: 83), то есть выступает в единстве формы и содержания, отражая тем самым двусторонний характер текста. План содержания данной категории представлен национально-культурной спецификой, присущей определенному социуму, а план выражения – комплексом лингвистических и экстралингвистических средств с культурной семантикой. Категория культуроспецифичности, наряду с лингвистическими и лингвопрагматическими факторами, обусловлена социальными и когнитивными параметрами, что позволяет говорить о ней как о категории не только текстовой, но и дискурсивной.

Поскольку национально-культурная специфика текста конструируется автором как языковой личностью и как носителем определенной культуры и ориентирована на реципиента, являющегося представителем определенного лингвокультурного социума, особое значение для изучения категории культуроспецифичности имеет ее тесное взаимодействие такими категориями как категория автора, категория реципиента, категория модальности.

Острая необходимость во взвешенном учете межкультурных различий сегодня хорошо осознается переводчиками и следователями в области переводоведения. Игнорирование культурной специфики в процессе перевода приводит не только к непониманию, но и конфликтам. Все это объясняет повышенный интерес исследователей к преодолению в переводе,

наряду с языковым барьером, барьера лингвоэтнического, и культуроспецифическим единицам как переводческой проблеме.

Выполняя переводческую программу, переводчик выражает смысл оригинала на языке перевода, основываясь на своем восприятии и понимании текста, которое обусловлено его культурными моделями. Он не может быть простым транслятором, не имеющим собственного «я». Ему приходится создавать текст в новых для него языковых и культурных условиях и пытаться сохранить в переводе языковые и стилистические особенности оригинала. Таким образом, процесс перевода следует рассматривать как интерпретативно-порождающий дискурс, в центре которого – творческая и мыслящая личность переводчика. Выполняя перевод текста, он сознательно или неосознанно включает в него собственное понимание оригинала и устанавливает некий баланс двух языков и культур.

Успешность коммуникации между автором и реципиентом достигается за счет многочисленных факторов, среди которых особое место занимает переводчик как проводник между культурами. В данном случае перед переводчиком стоит непростая задача: в процессе перевода он должен нейтрализовать лингвоэтнический барьер и предотвратить нарушение смыслового восприятия, не допустив национально-культурной ассимиляции перевода, чтобы тем самым участники коммуникации не потеряли своей национально-культурной идентичности. Особая проблема при переводе состоит в том, что средства выражения категории культуроспецифичности в тексте не всегда четко маркированы; нужны глубокие знания о социокультурных особенностях определенного этноса, чтобы распознать их в содержательно-смысловой структуре текста и суметь политкорректно отразить эту специфику в тексте перевода.

Поскольку перевод как один из видов человеческой деятельности играет огромную роль в культурном развитии человечества, то учёт культурной составляющей в переводческом процессе позволяет иначе интерпретировать его сущность и предназначение и говорить о становлении новой парадигмы переводоведения – культурологической.

**Литература:**

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь. - М., 2008.
2. Тураева З. Я. Лингвистика текста (текст: структура и семантика). — М., 2009.

# РАЗДЕЛ IX. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

*М.Г. Абашина*
*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,*
*Институт международных образовательных программ,*
*Санкт-Петербург*

## ИЗУЧАЕМ ЛИТЕРАТУРУ ДРЕВНЕЙ РУСИ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

В институте международных программ СПбГПУ разработан и читается курс «История русской литературы XI-XX веков» для студентов-иностранцев гуманитарных специальностей. Начинается курс с истории возникновения письменности и литературы в Древней Руси. Даётся исторический контекст: говорится о возникновении первого русского государства – Киевской Руси, о принятии христианства от Византии и о том, какую роль сыграло это событие в формировании русской письменной культуры. Не только литература, но и архитектура, изобразительное искусство долгие годы были тесно связаны с церковью и пронизаны религиозной идеей (История русской литературы XI-XVII веков 1985: 32-33). Говорится о создании славянского алфавита, который уже сам по себе отражал христианское мировоззрение: многие буквы его выражали ключевые идеи «Аз» - я; «Буки» - книга (Библия); «Веди» - знаю и т.д.

Первыми книгами по Руси были Библия и сочинения основателей церкви, которые надо было переводить с греческого на славянский язык.

Сразу отмечаются особенности древнерусской литературы, которые отличают её от литературы нового времени. Литература должна была выражать религиозные идеи, воспитывать людей в духе христианства, рассказывать им о важных событиях в истории и церковной жизни. Самыми образованными людьми в этот период были монахи, – они и стали первыми писателями. Свою работу они считали не искусством, а служением Богу. Поэтому вся литература была своего рода обрядом, церемонией. В ней действовали строгие каноны (законы), которым неукоснительно следовали все писатели (Лихачёва 1971: 56.) В древнерусской литературе существовала чёткая система жанров: это летописи, воинские и исторические повести, «поучения», «слова» (речи), жития (биографии святых). В каждом из них были свои правила, которые касались как содержания, так и композиции, и отбора лексических и фразеологических средств.

Изучение этих жанров начинается с летописания. Летопись – рассказ об исторических событиях, который ведётся по годам. Первая русская летопись – «Повесть временных лет», созданная в Киеве в конце XI - начале XII века монахом Киево-Печерского монастыря Нестором. Рассматривается содержание и структура летописи как сложного монументального про-

изведения, в основу которого легли многочисленные и разнообразные источники: греческие хроники, документы (например, тексты мирных договоров русских с греками), рассказы очевидцев. Особое место в летописи занимает фольклор: говоря о жизни славянских племен, о первых русских князьях, об основании городов и монастырей, автор широко использует устные легенды и предания, возникшие в языческий (дописьменный) период истории. Как пример рассматривается предание о смерти князя Олега. Соответствующий фрагмент летописи (в переводе на современный язык) (все фрагменты текстов даются по изданию: Памятники литературы Древней Руси 1980-1985) читается в классе, в качестве наглядного пособия используются работы В. Васнецова.

Другой жанр, на котором мы останавливаемся подробно – это агиография (жития святых). Именно этот жанр нагляднее всего демонстрирует особенности эстетики древнерусской культуры, специфику изображения жизни и человека. Основным принципом изображения становится абстрактная идеализация человека и действительности, когда автор не стремится к жизненной конкретности, а, напротив, каждое событие показывает таким, каким оно должно быть с точки зрения христианской этики (Адрианова-Перетц 1970: 67-88.). Так, например, идеализируются родители святого (это всегда добрые, набожные люди) и сам святой в детстве (он всегда серьёзен, не любит шумных игр, молится, читает религиозные книги). При этом автор зачастую не обладал никаким фактическим материалом, так как после смерти святого могло пройти много лет и невозможно было получить сведения о его семье и детстве. В аудитории вместе со студентами мы читаем и анализируем фрагменты «Жития Сергия Радонежского» (эпизод: Сергий строит сени перед кельей старца Данилы). Студентам предлагается ответить на вопросы: «Каким человеком представлен в тексте Сергий Радонежский?»; «Какими выразительными средствами создаётся его образ?».

Изучая данную тему, студенты сравнивают способы изображения человека в житии и на иконе. Отмечается единство принципов изображения: святой идеализируется, в его изображении отсутствует портретное сходство с реальным человеком, он представлен в своей формальной роли – князя, монаха. Фигуру святого в центре окружают изображения, повествующие о главных событиях его жизни, о его подвигах.

Отдельной темой изучается «Слово о полку Игореве», как величайший памятник литературы XII века. Рассказывается об исторических событиях, которые легли в основу произведения. Анализируя фрагменты текста, мы обращаем внимание на уникальное сочетание в нём литературных и фольклорных традиций. Оно проявляется как в повествовании, так и в образах героев, в использовании фразеологии, характерной для устной культуры (Лихачёв 1978: 150-198). Князья – полководцы напоминают былинных богатырей. В текст вводится фольклорный жанр – плач (русских жён, Ярославны). Для данного произведения характерен антропоморфизм,

очеловечивание природы, которая предстаёт как живая, одухотворённая, сочувствующая людям. В заключение темы мы рассказываем о необычной истории открытия и изучения памятника.

Далее делается небольшой экскурс в историю. Рассказывается о нападении на Русь в XIII веке огромной армии татаро-монголов и о судьбе русской культуры в этот период. Даётся обзор самых известных произведений этого периода: «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Житие Александра Невского», «Слово о погибели Русской земли». Говорится о первой важной победе русских над татаро-монголами – Куликовской битве.

Далее делается краткий обзор литературы XIV-XVI веков на фоне исторических событий этого времени: падение Византийской империи, усиление Московского княжества, идея Москвы как «третьего Рима», мирового центра христианства. Рассказывается об объединении земель вокруг Москвы и о централизации государственной власти в период царствования Ивана Грозного.

Данный материал сопровождается демонстрацией фрагментов художественных фильмов С.М. Эйзенштейна «Александр Невский» и «Иван Грозный».

Далее даётся характеристика «смутного» времени: после смерти Ивана IV и говорится об укреплении государства в XVII веке при царе Алексее Михайловиче.

Последняя глава посвящена литературе XVII века. Говорится о сильном западном влиянии, характерном для культуры этого периода, демократизации литературы, о появлении в ней новых тем, образов и жанров, о важной роли переводных произведений.

Центральная тема этой части курса – жизнь и творчество протопопа Аввакума, одного из самых ярких писателей и общественных деятелей своего времени. Рассказывается о расколе в русской православной церкви как о важнейшем общественном движении середины XVII века и об идеологии раскольников. Изучается «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное». Особое внимание обращается на новаторство автора, который впервые в литературе излагает реальную биографию конкретного человека. Необычным было уже то, что человек сам при жизни создаёт свое «Житие», следуя формально агиографическому канону. Однако сидевший в это время в подземной тюрьме Аввакум, после многих лет мучений за свою веру, почитался раскольниками как святой и чувствовал не только моральное право, но и долг рассказать о своей жизни и борьбе (Демков 1974). Для данного текста характерно полное отсутствие идеализации. Писатель достоверно описывает реальные факты своей биографии. Так, о своём отце он говорит, что тот был не добродетельным христианином, а пьяницей, и что сам он пришёл к мысли о Боге и бессмертии души после того, как увидел во дворе у соседей «скотину умершу» (мёртвое животное) и понял, что и он, человек, должен умереть. В своём произведении Аввакум соединяет автобиографию с проповедью, как бы прямым обращением к

читателям, используя при этом живой разговорный язык, что в принципе противоречило житийному канону.

Заключает раздел рассказ о том, как в конце XVII-начале XVIII века заканчивается семи вековой период в русской культуре, и в последовавшую эпоху (время Петра I) происходит секуляризация литературы, отход её от церкви, распад системы традиционных жанров и разрушение литературного языка. В ходе изучения раздела «Древнерусская литература» организуется экскурсия в Русский музей для ознакомления студентов с изобразительным искусством и материальной культурой Древней Руси.

**Литература:**

1. Андрианова-Пертц В.П. Очерки поэтического стиля Древней Руси. М-Л., 1947.
2. Демкова Н.С. Житие протопопа Аввакума (творческая история произведения). Л., 1974.
3. Ерёмин И.П. Литература Древней Руси. Этюды и характеристики. М-Л., 1966.
4. История русской литературы XI-XVII веков. М., 1985.
5. Лихачёв Д.С. Поэтика древнерусской литературы. Л., 1979.
6. Лихачёв Д.С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени. Л., 1978.
7. Лихачёв Д.С. Человек в литературе Древней Руси. М.-Л., 1970.
8. Лихачёва В.Д., Лихачёв Д.С. Художественное наследие Древней Руси и современность. Л., 1971.
9. Памятники литературы Древней Руси. М., 1980-1985.

*О.А. Александрова*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого,*
*Великий Новгород*

## РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Переводчик должен владеть высокой культурой речи: знать нормы литературного языка, уметь выбирать точные, правильные, понятные и наиболее уместные средства для передачи смысла оригинала, т.е. качественно передавать необходимую информацию при минимальных затратах времени и средств. Однако, как показывает опыт преподавания, культура речи будущих переводчиков даже на родном языке очень низкая. Этот феномен носит не случайный характер, а обусловлено рядом причин: 1) речь большинства современных людей, названных Е.В. Клюевым «поколением КАК БЫ» (Клюев 2000), характеризуется неопределенностью и неясностью, речевые навыки развиты очень слабо; 2) у студентов наблюдается психологическая неготовность, а иногда нежелание разрешать трудные и непредсказуемые переводческие ситуации; 3) будущие переводчики относятся к заданиям на перевод как к обычным учебным упражнениям, а не

как к профессиональным задачам; 4) они постоянно ожидают помощь и подсказки со стороны преподавателя и/или студентов и зачастую не хотят самостоятельно искать лучший вариант перевода; 5) студенты не видят ошибок и недочетов в своих переводах; 6) узкий кругозор; 7) небольшой словарный запас и многими другими, в т.ч. физиологическими, психологическими, социолингвистическими. Очевидно, что вопрос совершенствования культуры речи студентов-переводчиков имеет большое значение.

Формирование и улучшение речевых навыков предполагает постоянное и осознанное выполнение системы языковых и коммуникативно-речевых упражнений. Задачи подобного комплекса заключаются в улучшении качества речи будущих переводчиков: ее богатства, чистоты, выразительности, ясности и понятности, точности и правильности. Чтобы выработать навыки, то есть автоматизировать умения, необходимо многократное (от 5 до 30 раз) выполнение подобных заданий. Эти упражнения совершенствуют живость ума, находчивость, способность к выразительной речи и концентрации внимания.

Прежде чем начать работу по развитию речевых навыков, рекомендуется записать переводы студентов на диктофон или видеокамеру и при прослушивании/просмотре обратить внимание на то, какие языковые и речевые нормы нарушены, выявить возможные причины. Очень важно обратить внимание студентов на речевые сбои, т.е. паузы колебания. Они разнообразны: незаполненная пауза колебания (длительная неграмматическая пауза); вокализации (э-э, мэ-э, гм и т.п.); слова-паразиты; непреднамеренный повтор; удлинение звука; паралингвистические паузы колебания (покашливание, вздох, смех и т.п); фальстарты; рестарты и т.п. Такая процедура послужит хорошим стимулом к работе, а сравнение речи до и после выполнения упражнений позволит судить о достижениях.

Выполняя упражнения дома или на занятиях, надо обращать внимание студентов на то, что они должны научиться всегда завершать начатые предложения, желательно даже без изменения структуры и без пауз колебания. Если появилась ошибка, исправить ее и следить при этом за спокойным и плавным течением речи. Основные правила при работе с упражнениями – говорить четко (каждый звук, каждое слово и фраза должны быть понятны слушателям без напряжения, без дополнительных усилий с их стороны); кратко (отказаться от лишних слов, аргументов, затрачивая на речь только необходимое время); логично (опираясь на законы и формы логики и привлекая правила и приемы риторики); понятно (согласуя перевод с интересами, образованием, возрастом и полом слушателей, с целями и задачами коммуникации), правильно (высказывания всегда должны соответствовать норме и узусу переводящего языка!). Студентов надо приучать критически оценивать собственные переводы и не соглашаться сразу с первым вариантом, пришедшим в голову – так постепенно развиваются навыки контроля и самоконтроля.

Приведу наиболее эффективные, на мой взгляд, упражнения для развития культуры речи будущих переводчиков, которые могут быть изменены и дополнены. Конечно же, учебного времени недостаточно, чтобы выполнять их только на занятиях, они хорошо подойдут для переводческой разминки в начале урока и самостоятельной работы дома. Они позволяют сделать занятия более живыми, интересными и многоцелевыми. Можно выделить несколько уровней сложности выполнения заданий, в зависимости от рабочего языка: 1) русский язык; 2) иностранный язык; 3) задание выполняется на одном языке и сопровождается переводом. Ограничение времени выполнения упражнений, а также использование технических средств (микрофон, диктофон, видеокамера) тоже увеличивает трудность.

Итак, все упражнения можно разделить на два основных блока: языковые и коммуникативно-речевые. Языковые упражнения абсолютно лишены ситуативной отнесенности. Перед говорящим стоит не речевая, а языковая, формальная задача. Многие методисты утверждают, что эти упражнения составляют «фундамент устной речи». Они видят их достоинство в том, что можно искусственно изолировать явления для их детального изучения, языковые упражнения будто бы закрепляют знания «значения, формы и употребления» какого-то явления.

**I. Языковые упражнения:**

1. ***фонетические упражнения***, направленные не только на правильное произнесение трудных слов, но и произнесение конкретных звуков. Для этой цели очень полезны скороговорки, которые следует произносить сначала медленно, правильно выговаривая все звуки, и постепенно ускорять темп (не забывая о ясности и четкости произношения звуков).

2. ***грамматические упражнения*** (сочетаемость слова с другими словами, согласование слов, управление различных частей речи предлогами, словообразование и т.п.).

3. ***лексические упражнения*** направлены на расширение словарного запаса студентов. Отрабатывается понимание оттенков значения слов, их стилистической окраски, сферы распространения и степень распространенности, а также их изобразительно-выразительные возможности. Необходимо вести работу с синонимами (например, предложить подобрать не менее пяти синонимов для конкретных слов, словосочетаний, предложений; или, используя словарь синонимов, заполнить пропуски прилагательными так, чтобы получился положительный отзыв о случившемся событии), антонимами, паронимами. Большой интерес вызывает упражнения на вероятностное прогнозирование слов и словосочетаний.

**II. Коммуникативно-речевые упражнения:**

**1. Работа с ключевыми словами**. Это очень важный блок упражнений, который хорошо развивает познавательные процессы (память, внимание, мышление, логику), а также помогает легче осваивать переводческую скоропись. Цель заданий – представить сущест-

венную часть замысла с помощью ключевого слова или предложения, которые дают мыслительный импульс. Можно выделить несколько видов упражнений: а) выявление ключевых слов; б) завершение начатых предложений в свободной словесной форме; в) определение понятий (написать дефиницию); г) вероятностное прогнозирование (один студент (или преподаватель) читает текст и останавливается там, где, на его взгляд, можно догадаться, какие слова последуют дальше, второй студент старается продолжить текст); д) свести к десяти ключевым словам (или одному предложению) значительный по объему текст, например, роман Л.Н.Толстого «Война и мир»; е) записать статью в виде ключевых слов (или переводческой скорописью), а потом воспроизвести собственными словами.

**2. Расстановка пауз.** Разбить высказывания на синтагмы и прочитать, варьируя длительность пауз. Это упражнение позволяет улучшить способность анализировать фразы и вникать в их содержание, а также сознательно избегать пауз колебания, заменяя их более длительными грамматическими паузами. Подобные упражнения помогают выработать индивидуальный темп речи, формируют навык планирования высказывания во время пауз.

Важно учитывать, что человек обычно «думает со скоростью 500 слов в минуту, а говорит со скоростью 150 слов в минуту. Разница скоростей требует передаточного адаптера. И в качестве такого согласователя нужна интеллект-пауза» (Таранов 2002: 56). Иначе говоря, умело сделанная пауза помогает говорящему не сбиться с мысли, обдумать высказывание до его произнесения. Учитывая свободную дистрибуцию пауз колебания, особо отмечу, что незаполненная пауза полезна только тогда, когда она находится на границе синтагм.

Как считают исследователи, оптимальное условие легко воспринимаемой речи – это средний темп произнесения (примерно 100-120 слов в минуту). При этом наиболее важные в смысловом отношении мысли высказываются в замедленном темпе, второстепенная информация может даваться в убыстренном темпе. Плохо воспринимается слишком медленный темп речи, поскольку он не поспевает за ее восприятием слушателями. Таким образом, некоторое замедление темпа поможет избежать грамматических, логических, стилистических ошибок, а главное, незаконченных высказываний, которые вызывают раздражение адресата, так как затрудняют понимание сообщения

**3. Работа с текстом:**

1) **Чтение текста вслух**, бросая время от времени взгляды на воображаемых слушателей. Это лучшее упражнение для подготовки речевого мышления, при котором мысли немного опережают слова.

2) **Передача смысла.** Донести до слушающего основную идею (мораль) анекдотов, статей, художественных произведений, используя разные стили.

3) **Пересказ произведения в различных стилях.** Для увеличения трудности выполнения задания можно ограничить количество предложений (вплоть до одного).

4) **Рассказ.** Образно, увлекательно рассказать о всевозможных случаях, воспроизвести анекдоты, короткие истории, путевые заметки и т.д.

5) **Монофон** («моно» - один, «фон» - звук) – это краткий рассказ, все слова которого начинаются на один и тот же звук (букву). Исключениями являются односложные и двусложные служебные слова, например, в любом монофоне можно использовать *на, у, при, за, под* и т.д. Студентам предлагается составить монофон на определенную тему (не менее ста различных слов на данную букву). Следует приветствовать юмористические элементы и работу со словарем, выбирая из него те слова, которые подходят к сюжету рассказа. Например: *Прекрасной предвечерней порой, посмотрев популярную подростковую передачу, прослушав прогноз погоды, потанцевав под приемник, передававший песни прошлого, подпевая и попутно подкрепившись простоквашей с персиками, пять подруг – Павлина, Полина, Паола, Пелагея и Прасковья – пошли погулять.* Озвучив монофоны, надо обсудить сильные и слабые стороны представленных рассказов.

6) **Ролевые игры**. Студентам можно предложить попробовать себя в роли людей различных профессий: экскурсовод (описать предложенный экспонат спонтанно или с подготовкой); диктор (сообщить прогноз погоды, пользуясь таблицей); критик (изложить основные события, освещенные в каком-либо фильме, прокомментировать сценарий и работу над фильмом); музыковед (передать либретто музыкального произведения и описать чувства, которые могут возникать при его прослушивании); риелтор (описать объект недвижимости по фотографиям); политик (высказать свое мнение по поводу современных политических событий в нашей стране или за рубежом); дизайнер (описать предложенную модель одежды, подробно останавливаясь на ее достоинствах и недостатках); психолог (описать и охарактеризовать человека по его фотографиям) и др.

7) **Рифма.** Исследования по риторике показывают, что тот, кто любит поэзию, легче обучается красноречию. В связи с этим студентам можно предложить подобрать стихотворения разной тематики и пересказать их. Вариантом упражнения с рифмой может стать сочинение мини-стихов на заданную тему.

8) **Расширение фоновых знаний.** Найти информацию и упомянуть в рассказе известных людей, реалии, крылатые выражения и т.п. (например, Андромеда, Аполлон, Аргонавты, Ариадна, Аристофан, Атлант, Афродита, Ахилл (Ахиллес), Буридан, Гений, Геркулес (Геракл), Гитлер, Зевс, Квазимодо, Клеопатра, Марафон, Мегера, Нарцисс, Нефертити, Олимп, Оракул, Пандора, Пигмалион, Прометей, Семь чудес света, Сизиф, Сфинкс, Фемида, Форум, Цезарь, Янус и др.).

9) **Выражение собственной точки зрения.** Сделать сообщение на тему, заявленную в газетной или журнальной статье. Можно использовать ключевые слова. Определить свою точку зрения на содержание этой статьи, дополнить приведенные факты, связать с другими явлениями, сформулировать свой взгляд на проблему и обосновать его.

4. **Редактирование.** Для этого блока упражнений можно использовать собственные переводы, работы других студентов, опубликованные переводы, цитоны, машинные переводы и т.д. Главный принцип – увидеть недочеты, понять их причины и на основе исправленных ошибок составить новый вариант, предполагая, что именно так высказался бы знающий и умелый оратор.

1) **Цитоны** – это неверные, смешные, неграмотные высказывания, свидетельствующие о том, что их «авторы» находятся на самой нижней и даже примитивной ступени высокой и крутой лестницы русского красноречия (Александров 2002: 94). Задача студента состоит в том, чтобы выявить в цитонах грамматические, лексические, семантические, стилистические и др. ошибки, прокомментировать причины симпатии и антипатии к цитонам (нелогичный, примитивный, многословный/лаконичный, смешной, малограмотный, убедительный, содержащий новизну и т.п.); переформулировать (создать более приемлемый вариант). Пример цитона: *Князь Игорь своим походом нанес ущерб истории и вообще, и поэтому вошел в эту историю как славный сын своего народа, который на него не нарадуется, хотя половцам он ущерб никакой не нанес, и все лежали сраженными трупами на этом очень большом поле.*

2) Редактирование переводов, выполненных носителями других языков. Например (текст печатается без исправлений):

*Как поехать на лифт. 1. Стойте твердо и не теснитесь на лифте. 2. Нельзя поехать на лифт против нормальной стороны. 3. Старый болезный дети пожалуйста поедете на лифт с помощью друзей. 4. Нельзя возить товар лифтом для клиента у нас лифт для товара. 5. Дети милые не играйте лифтом. 6. Человек пьяный босой ношенный тапочки не поедете на лифт. 7. Связывайте крепко ваши шнурки для ботинок чтобы безопасно поехать на лифт. 8. Подни-*

*мите ноги быстро когда лифт идет до конца лестницы. 9. Чтобы безопасно поехать на лифт стойте на середине ступени. 10.Обращайтесь внимание на то что не закатайте шубу, митиюбку в машину на лифт.*

**5. Изучение речей ораторов.** Проанализировать выступления нескольких ораторов (доклад, дискуссия и т.п.) с двух точек зрения: а) что сказано: содержание, план, логика, образность, стиль и др.; б) как сказано: сила голоса, высота тембра, ударение, темп, плавность (количество и виды пауз колебания), артикуляция, жестикуляция и др. Описать характер выступлений с помощью средств риторики (тема, ясность, объективность, целеустремленность, повышение напряжения, повторение, неожиданность, лаконизм, юмор, стиль речи, план, риторические средства выражения (пример, сравнение, метафора и т.д.), вступление, заключение. Многие из этих средств можно включить в свой индивидуальный стиль.

Помимо конкретных упражнений можно дать будущим переводчикам ряд общих рекомендаций:

**1. Самообразование** в широком смысле слова, т. е. приобретение новых знаний, накопление сведений из различных областей науки и техники, получение информации из периодической печати, интернет-сайтов, передач радио и телевидения, чтение научной, публицистической, художественной литературы. Полезно кратко пересказывать содержание прочитанного, делать пометки во время чтения.

**2. Выполнение тестов, разгадывание кроссвордов, просмотр интеллектуальных игр**. Тесты бывают разного назначения и содержания. Но в целом они делятся на два больших подраздела: 1) тесты на общее гуманитарное развитие человека; 2) тесты на профессиональные знания. В первом случае вопросы тестов не выходят за пределы той суммы знаний, которая складывается у студентов примерно к I-II курсу гуманитарного вуза, с учетом их жизненных интересов и опыта. Эти задания помогают развить логику, расширить кругозор, поскольку, обнаружив при их выполнении свое незнание, студент может вернуться к ним после того, как прочитает подходящие для этого книги, справочники, энциклопедии и т.п.

**3. Расширение словарного запаса.** Полезно составить собственную картотеку ярких и интересных слов и выражений: цитат, афоризмов, фразеологизмов, пословиц, поговорок и т.п. Воспроизведение таких фраз, если они хорошо заучены, не требует больших усилий, а позволяет заполнить время, необходимое для обдумывания и емко выразить мысль. Хороший словарный запас делает речь разнообразной, помогает преодолеть распространенный в наши дни шаблонный язык и стандартные выражения.

**4. Тренировка памяти.** Специалисты в области психологии и ораторского искусства советуют каждый день заучивать наизусть небольшой речевой отрывок: четверостишие, афоризм, цитату и т. п. Настоящая тренировка

памяти не должна быть механической зубрежкой. Исследователи отмечают, что укрепление памяти достигается прежде всего комплексным воздействием трех составляющих: 1) концентрации (повышения способности к восприятию); 2) создания ассоциаций (мостиков памяти); 3) повторения.

Таким образом, для развития культуры речи будущие переводчики должны быть готовы к активной интеллектуальной мотивационной деятельности, сопряженной с учебной работой, с выполнением специальных риторических и методических заданий. Нацеленность на результат должна сочетаться с опорой на механизм самоконтроля и самокоррекции. Самоконтроль позволяет находить собственные недочеты в речи; самокоррекция позволяет исправлять эти недочеты, добиваясь лучшего содержания и оформления высказываний. Студенты должны сознательно ориентироваться на повторение одних и тех же заданий, выполняя каждое упражнение (на разных языках и практикуя перевод в разные стороны) столько раз, сколько нужно, чтобы добиться превосходного результата.

**Литература:**

1. Александров Д.Н. Самоучитель красноречия. М., 2002.
2. Клюев Е.В. Паразиты не беспокоят? Слова-паразиты я имею в виду // Огонек. 2000. №34. С. 10-11.
3. Таранов П.С. Искусство риторики: Универсальное пособие для умения говорить красиво и убедительно. М., 2002.

*Е.К. Вдовина*
*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Санкт-Петербург*

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Академическим письмом принято считать письменную речь, создаваемую в учебных (академических) целях. Из основных видов речевой деятельности на изучаемом языке, письмо (создание письменного текста) долгое время считалось наиболее сложным и по сути, и по формированию навыка, и современные подходы к обучению академическому письму получили распространение лишь в 1980-90 годы. При общем разделении подходов на ориентированные на конечный продукт и на процесс создания письменного сообщения, исследователи выявляют отдельные разновидности обеих ориентаций при обучении письму: структурный, функциональный, контентный, креативный, процессуальный и жанровый. (Hyland 2009: 22-26)

Рассмотрим эти подходы на примере обучения академическому письму на английском языке.

1. Структурный подход ориентирован на продукт речевой деятельности, и цель состоит в ознакомлении обучающихся с лексико-грамматическими структурами письменного дискурса. Поскольку имитация является важным приемом обучения, задания даются на основе готовых текстовых образцов и письмо увязано с чтением, а типичными учебными заданиями являются заполнение пропусков, завершение незаконченных предложений, манипуляция лексическими единицами.

2. Функциональный подход также ориентирован на продукт речевой деятельности и при обучении важна опора на образцы готовых текстов. В отличие от структурного подхода, в этом случае внимание сосредоточено на структуре текста как единого целого и функциональном назначении каждой части в зависимости от того, какая информация заключена в тексте: описание, изложение хронологических событий, сравнение на контрасте, обсуждение причины и следствия, аргументы за и против и т.д.

3. В контентном подходе основной акцент делается на предшествующий написанию конечного текста процесс создания в сознании обучающихся тематически определенного контента за счет обсуждения в аудитории информации, полученной на основе чтения. Специфика подхода состоит в том, что содержание письменного текста важнее назначения и адресата текста.

4. В креативном подходе идет дальнейший сдвиг внимания на процесс создания письменного текста. Цель состоит в активизации мыслительной деятельности с целью свободной творческой самореализации, отсюда второе название подхода - «free writing» (свободное письмо). При этом подходе допускается и даже поощряется игнорирование языковой правильности текста, главное внимание сосредоточено на письменном творчестве.

5. В процессуальном подходе к обучению академическому письму исходным является положение о том, что процесс создания письменного текста проходит через ряд этапов, начиная от планирования содержания текста через генерирование идей (мозговой штурм, составление семантической или логико-смысловой карты), к написанию черновика, а далее промежуточных и окончательного вариантов текста. В этом процессе предполагается возвращение к более ранним этапам работы над письменным текстом с целью его переработки и редактирования.

6. В жанровом подходе исходным является определение цели и назначения создаваемого текста. Жанры охватывают все разновидности письменной личной и деловой коммуникации, а также собственно академические тексты (эссе, статьи, аннотации). Назначение создаваемого текста и адресат диктуют форму и содержание текста.

Исследователи исходят из того, что каждый из подходов имеет свои сильные стороны, но и свои ограничения. Этим объясняется то, что на практике превалируют комбинированные подходы, реализуемые в конкретных методиках на основе анализа целей и средств, имеющихся для их

достижения. Это обусловило распространение современных учебников по обучению академическому письму, в каждом из которых очевидно стремление познакомить обучающихся с самыми разнообразными видами письменных текстов, с разнообразными лексико-грамматическими структурами, форматами, приемами переработки информации.

В этих учебниках по обучению письму ориентир на академическую сферу обусловливает внимание к формированию, наряду с речевыми, общих учебных навыков. Под последними понимаются приемы работы по осмыслению текстов, расширению лексического запаса, оптимизации поисковой деятельности, по овладению знаниями и приемами исследовательской работы, включая работу со справочниками.

Общая академическая направленность таких учебников, не связанных с определенной областью знания, обусловливает разнообразие тематики. Темы разделов конкретного учебника варьируются от общих культурных и образовательных тем до специфических предметных сфер, например, из области истории, литературы, географии и т.д.

В то же время профессиональная ориентация при обучении иностранному языку в неязыковом вузе требует иной организации учебного курса и соответствующего учебника. Например, в обучении студентов экономических специальностей наибольшее распространение получили учебники делового английского (Business English), в которых главное внимание направлено на развитие профессионально-значимых навыков иноязычной речи. В обучении письму прослеживается тенденция к преобладанию жанрового подхода, ориентированного на создание письменного текста для определенного адресата и с четко обозначенной целью послания. Как правило, жанровый подход сочетается в этих учебниках со структурным подходом, так как студенты, знакомясь с форматами деловой переписки, практикуются в письме с использованием лексико-грамматических структур, свойственных для деловой корреспонденции. В рамках курса просматривается прагматическая цель формирования навыков, которые могут понадобиться студенту в будущей профессиональной деятельности, если по окончании вуза ему потребуется вести деловую переписку на иностранном языке. Долгосрочная ориентация на «потом» и ограниченность репертуара письменных форматов, – вот основные издержки реализации профессионально-ориентированного академического письма в курсе Business English.

В то же время процессы интеграции в общеевропейском образовательном пространстве и повышение требований к качеству подготовки современного специалиста ставят вопрос о необходимости обеспечения студента такими навыками профессионально-значимого академического письма, которые ориентированы на сам процесс его становления как специалиста в определенной области, будь то экономист, врач или юрист. В этом случае обучение письму на изучаемом языке может строиться таким

образом, чтобы оптимизировать учебную и научно-исследовательскую деятельность студента.

Речь идет об обучении студентов написанию таких видов академического письма, которые актуальны в повседневной учебе и, в отличие от навыков, получаемых в аспекте Business English, ориентированы на ближайшую перспективу, то есть, связаны с самим процессом познания, а также с формированием учебных и научно-исследовательских компетенций, актуальных в выбранной специализации. Это широкий круг письменных текстов, включающий аннотации, резюме, тезисы, эссе, статьи и даже тексты слайдов для презентации в Power Point.

При создании конечного письменного продукта вышеназванных жанров особая роль отводится иноязычному тексту-источнику и чтению специальной литературы на изучаемом языке и как источнику знаний, и как образцу письменной речи. Поэтому при проектировании курса обучения академическому письму студентов определенной специализации представляется целесообразной комбинация жанрового, функционального и контентного подходов.

Необходимость функционального подхода в дополнение к жанровому (так как речь идет о написании текстов определенных жанров) диктуется тем, что текст анализируется как единое целое, части которого выполняют конкретную функцию в достижении определенной коммуникативной цели. Включение контентного подхода обусловлено тем, что написанию предшествует изучение контента определенной области знания. В учебной деятельности в роли носителя контента выступает текст-источник: статья, научная работа и т.п. Например, цель создания аннотации состоит в ознакомлении потенциального читателя с основным содержанием значительно более длинного текста-источника.

Исследования показывают, что опора на текст-источник способствует положительному влиянию чтения на развитие навыков письма на разных уровнях владения речевыми навыками. (Hyland 2009: 17). Это происходит благодаря тому, что чтение текста-источника обеспечивает пишущего, во-первых, соответствующим специализации содержанием (контентом), а, во-вторых, риторическими структурами письменного дискурса конкретного жанра и языковыми средствами передачи этого содержания, включая тематический тезаурус. В коротком практически ориентированном курсе считается также целесообразным начинать обучение с написания компрессированных видов текстов, например, аннотаций, на готовых образцах как текста-источника, так и его аннотации. Эвристический подход при компрессии текста потребовал бы дополнительных временных затрат и учебных усилий студентов, а жесткие, алгоритмизированные шаги по созданию текста лишали бы процесс творческого начала.

Обучение профессионально-ориентированному академическому письму с учетом вышеизложенных соображений открывает перед студен-

тами перспективу более активного участия в международной академической мобильности, а также в международном научно-исследовательском обмене, участвуя в конференциях и публикациях, что особенно важно для тех, кто связывает свою будущую работу с научно-исследовательской и преподавательской работой.

**Литература:**

1. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр "БЛИЦ", «Cambridge University Press», 2001 г. С.110-118.
2. Hyland, K. Second Language Writing. - Cambridge University Press, 2009. P. 2-26.

*Жук Л.Я.*
*Харьковский национальный технический университет сельского хозяйства имени Петра Василенко,*
*Харьков (Украина)*

## ЛИНГВО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье представлен анализ работы с текстовым материалом, а именно политическим дискурсом и академическими текстами, которые в значительной степени помогают формировать межкультурную коммуникативную компетенцию студентов.

Еще Вильгельм фон Гумбольдт акцентировал внимание на значительных семантических отличиях между языками, отмечая, что разные языки являются носителями различных познавательных перспектив, различных взглядов на мир (Гумбольдт 1985). Этой же точки зрения придерживаются такие ученые как Б.Уорф и Е. Сепир. Согласно Е. Сепиру (Брутян 1985), мир, описанный двумя языками, это не мир, описанный разными способами, а два разных мира. Как сблизить эти миры, понять другой? Конечно же, с помощью языка, поскольку именно язык позволяет проникнуть не только в сферу когнитивного, но и в сферу духовного, именно язык выступает как инструмент формирования духовности человека, приобщения его ко вселенской гармонии, как инструмент совершенства и позитивного влияния человеческого духа.

На сегодня неотъемлемой составной изучения иностранного языка является формирование межкультурной компетенции студентов, которая рассматривается как комплекс навыков, позволяющих студентам понимать отличия между разными языками и культурами и успешно общаться с носителями других языков и культур; интегрировать в мультилингвальный и мультикультурный мир. Сформулировать социокультурную компетенцию

студентов – это приобщить их к ценностям и идеалам общечеловеческой и национальной культуры, научить их вести диалог с другими народами и культурами (Zhuk, Ilyenko :190).

Сегодня нет недостатка в материалах, способных помочь решить эту задачу. Мы извлекаем такую информацию из пословиц, песен, литературных работ. Речи великих людей несомненно являются живой иллюстрацией бессмертных ценностей нации, так как язык и культура взаимозависимы и взаимно влияют друг на друга. В речах отражены социальные нормы поведения, вечные ценности социума, которые могут рассматриваться и как культурные концепты нации.

Инаугурационная речь Барека Обама представляет яркий пример таких речей. Президент делает акцент на самых значимых для американской нации ценностях и идеалах в своем обращении: *...tonight we proved once more that the true strength of our nation comes not from the might of our arms or the scale of our wealth, but from the enduring power of our ideals: democracy, liberty, opportunity, and unyielding hope*.

Далее в речи Президента встречается семь раз повтор фразы *Yes we can*, из чего мы заключаем, что наибольшим достоянием страны являются люди. Этот повтор подтверждает фундаментальную веру и надежду в нацию, простого человека.

Студенты могут найти подтверждение важности таких культурных ценностей как *democracy, liberty, opportunity, and unyielding hope* для американского общества, читая и обсуждая другие источники, например: *Americans have recognized that, lacking a common ethnic identity or ancient culture, their national identity would have to rest upon other foundations: shared ides about democracy and freedom and the common experience of working to build a society with equal opportunity for all* (USA Education 2009: 51).

Ценности определенным образом могут определяться идеологией, общественными институтами, потребностями людей. Различные типы ценностей, их пересечение и конфликт закрепляются в языковой картине мира. Группирование ценностей способно выступать отличительной чертой данной культуры (Жук 2006: 154).

Суммируя сказанное, отметим, что формируя межкультурную коммуникативную компетенцию студентов, т.е. обогащая их знания о других культурах, исследуя систему ценностей, мы, безусловно, углубляем знания о своей культуре и системе наших ценностей, привносим в нее что-то новое и учим студентов сохранять свою идентичность и культуру.

**Литература:**

1. Брутян Г.А. Гипотеза Сепира-Уорфа. Лекция, прочитанная в Лондонском ун-те в 1967 г. – Ереван, 1968.
2. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры. – Москва, 1985.

3. Жук Л.Я. Культурный концепт *Freedom* и его репрезентация в политическом дискурсе // Культура народов Причерноморья /. 2006. – т. 1, № 82, С. 153-155.
4. USA Education. – Ed. Raphael Calis. – US: Global Publishing Solutions, 2009.
5. Zhuk L., Ilyenko O. Forming Students' Intercultural Communicative Competence // Актуальні проблеми філології та американські студії: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції: в 2 т. – Т.1 / За заг. ред. А.Г. Гудманяна, О.Г. Шостак. – Київ: Вид-во Європ. ун-ту, 2010. – С. 189- 193.
6. http://www.whitehouse.gov/blog/inaugural-address/
7. http://www.juntosociety.com/inaugural/gwbush2.html

*А.А.Жученко*
*Институт языков, Рижский Технический университет, Рига (Латвия)*

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Современные информационные коммуникационные технологии привнесли существенные изменения в теорию и практику обучения иностранным языкам. Стремительное развитие и распространение компьютерных и сетевых форм обучения меняет отношения между субъектами образовательного процесса, требует введения инновационных методов и подходов к преподаванию языков и организации учебного процесса в целом.

Мультимедийные и интерактивные свойства ИКТ позволяют реализовывать основные принципы лингводидактики: личностно ориентированная направленность, сознательность, творческая активность, самостоятельность, деятельностный характер обучения. Научные изыскания в сфере компьютерной лингводидактики показывают, что «новые информационные технологии создают условия для их полной реализации, коренным образом изменяя весь образовательный процесс» (Бовтенко 2006: 5).

В настоящее время к наиболее доступным электронным средствам обучения можно отнести записанные на цифровых носителях тренировочные упражнения и тестовые задания, интерактивные упражнения к учебно-методическим комплексам, электронные словари. Большие возможности представляет Всемирная Глобальная Сеть. Инернет-ресурсы включают в себя не только разнообразные источники информации, в т.ч. текстовые, аудио- и видеоматериалы, а также интерактивные упражнения на образовательных сайтах и в виде электронных рабочих тетрадей (e-workbooks). Интернет-технологии, такие как: электронная почта, видеоконференции, социальные сети, форумы, вики, блоги, - расширяют диапозон заданий, предлагаемых студентам для развития их лингвистических компетенций. Возможности текстовых редакторов, программ для создания презентаций в цифровом формате учитываются и широко используется на практических

занятиях в школах, вузах, на языковых курсах (см: Гарцов: 2009, Раицкая: 2007, Dudeney, Hockly: 2000).

Некоторые электронные средства обучения являются менее доступными вследствие ряда причин, в том числе материальных, интеллектуальных, технических. Применение интерактивных досок, использование программных продуктов, позволяющих создавать базирующуюся в интернете динамичную учебную среду (Moodle), интернет-учебники или гипер-медиа учебники остаются, к сожалению, вне широкого практического их использования.

Интеграция ЭСО в преподавание иностранных языков при очной форме обучения и дистанционной модели образования требует от преподавателя решения весьма непростых задач, прежде всего связанных с организацией учебного процесса. Внедрение ИКТ в учебных процесс предполагает определенную информационную компетенцию, а именно, умение работать с информацией на основе новых информационных технологий, всех участников образовательного процесса: разработчиков программ, составителей учебных пособий, методистов, преподавателей и студентов. Последние, как правило, проявляют бо̀льшую осведомленность в данном вопросе.

Следуя по схеме: поиск – выбор – практическое применение, - преподаватель должен оценить и выбрать те электронные средства, ресурсы, технологии, которые соответствуют конкретным условиям, в том числе программе, целям и задачам обучения, уровню владения языком и возрастным и социокультурным особенностям учащихся. Необходимо также обеспечить взаимосвязанное формирование умений и навыков во всех видах речевой деятельности: продуктивных и репродуктивных. При включении заданий с применением ЭСО нельзя нарушать логичность и последовательность построения курса. Отметим, что к основным критериям оценки Интернет-ресурсов относятся надежность, достоверность, релевантность.

Применение ЭСО, в том числе использование образовательных возможностей глобальной сети, стимулирует формирование устойчивых навыков самостоятельной работы, будь то это интерактивные тренировочные упражнения, уточнение значения незнакомых слов в электронном словаре, или поиск и отбор необходимой учебной информации. Высокая степень сознательности и ответственности являются необходимым условием успешной и продуктивной работы в аудитории со специальным оборудованием под контролем преподавателя или самостоятельной внеаудиторной работы без контроля преподавателя.

При работе с тренажерными упражнениями обучаемый должен уметь концентрироваться, точно выполнять все инструкции, добросовестно подходить к выполнению заданий. При использовании систем типа Moodle при очном и дистанционном обучении, электронных рабочих тетрадей, интернет-учебников нужно формировать у студентов определенные учебные умения, такие как: самоконтроль, планирование, самооценка, ибо студент должен последовательно выполнять задания, данные преподава-

телем, анализировать результаты их выполнения, стремиться к совершенствованию языковых навыков.

Инструкции, исходящие от преподавателя, должны быть четкими, задания должны быть структурированными, в противном случае эффективность обучения снижается, студенты неправильно выполняют задания. Для повышения мотивации и заинтересованности в учебной дисциплине преподаватель может вести переписку со студентами, предложить темы для обсуждения в форуме, микроблоге или социальной сети. Однако не все студенты принимают участие в подобного рода публичных обсуждениях. Тем не менее, это прекрасный стимул подтолкнуть студентов к самостоятельной творческой деятельности.

Известно, что один из важных факторов успешного усвоения иностранного языка является автономия или автономность учащегося, то есть способность принимать собственные и ответственные решения в процессе обучения, умение без посторонней помощи рационально осуществлять и организовывать свою учебно-познавательную деятельность как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте непрерывного образования. Вследствие этого необходимо создать предпосылки и повысить мотивацию учащихся «к самостоятельному и активному осуществлению учебной деятельности, к осознанной оценке своего речевого опыта, в случае необходимости осознанной его коррекции» (Гальскова, Гез: 2004: 150).

С развитием автономности непосредственно связано формирование учебных умений или стратегий, в том числе: планирование, контроль, самооценка. Преподаватель должен выявить отношение студентов к самостоятельному осуществлению деятельности, определить готовы ли его подопечные разделить с ним ответственность за успешность обучения. Более того, проанализировать когнитивные и аффективные факторы, которые могут оказать влияние на данный процесс.

Использование электронных средств при обучении иностранному языку предполагает личностно-ориентированный подход, индивидуализацию учебного процесса. Правильная организация учебно-познавательной деятельности будет способствовать появлению новых потребностей в осуществлении поиска информации, дальнейшем развитии языковых умений и навыков, расширении фоновых знаний. Достигнутые положительные результаты будут способствовать формированию у студентов мотивации и интереса к самообразованию, самостоятельному поиску новых знаний, то есть к самостоятельной учебной и научно-познавательной деятельности.

**Литература:**

1. Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жукова Д.О., Руденко-Моргун О.И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика. – М., 2006.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М., 2004.

3. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования. Автореферат на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2009.
4. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе. – М., 2007.
5. Dudeney G, Hockly N., How to teach English with technology. – Pearson Longman, 2007.

*О.В. Иванцова*
*Санкт-Петербургский имени В.Б. Бобкова филиал*
*Российской таможенной академии, Санкт-Петербург*

## ЗНАКОМСТВО С ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАН ПУТЕМ ОБРАЩЕНИЯ К ИНТЕРНЕТ-ФОРУМАМ

Каждый человек, изучающий иностранный язык, если, конечно, он делает это по собственной воле и с интересом, всегда обращает особое внимание на культуру тех стран, в которых на этом языке говорят. Подобная заинтересованность способна во многом стимулировать обучающегося и превращать процесс овладения иностранным языком в одно из направлений целостного постижения окружающего мира – того процесса, в который человек вовлечен на протяжении всей жизни.

При обучении иностранному языку в вузе культурные особенности той или иной страны изучаются, в зависимости от специальности, либо в ходе отдельного учебного курса («Лингвострановедение» и т.п.), либо как составная часть учебной программы по иностранному языку, когда при ознакомлении с какой-либо темой преподаватель обращает внимание студентов на лингвокультурный аспект.

Мы говорим именно о лингвокультурном аспекте, то есть, принимаем во внимание не только культурную, но и лингвистическую составляющую, поскольку исследование культурных особенностей в данном случае непосредственно связано с их представлением в языке. С прикладной точки зрения это означает внимание к лексическому материалу, соответствующему конкретной теме.

Традициям, обычаям, праздникам и быту других стран посвящены многочисленные пособия, а также разделы в учебниках по иностранному языку, учебные фильмы и обучающие компьютерные программы, к которым могут обратиться преподаватели и студенты. В данной статье хотелось бы обратить внимание лишь на один возможный способ знакомства с лингвокультурными особенностями – Интернет-форумы. Из великого множества форумов, существующих в Интернете, применительно к теме нашего небольшого исследования могут быть интересны сообщества, спе-

циализирующиеся на вопросах и ответах. К информации, получаемой из Интернета, можно относиться по-разному, однако примем за основу ту точку зрения, что эта информация может быть полезна, если разумно ее анализировать.

Объектом нашего интереса являются лингвокультурные особенности немецкоязычных стран, и потому обратимся для примера к трем крупным немецкоязычным форумам:

http://de.answers.yahoo.com/ (на портале yahoo.com)

http://www.wer-weiss-was.de/

http://www.gutefrage.net/

В целом данные форумы строятся по единой схеме: зарегистрированный пользователь задает вопрос и получает ответы на свой вопрос от других пользователей. Кроме того, на форумах существует сгруппированный по тематическому принципу архив вопросов и ответов. Поисковые системы (такие как yahoo.com, google.com и др.) также могут выводить ссылки на эти вопросно-ответные ресурсы.

Необходимо сразу же отметить, что тот немецкий язык, на котором ведется общение в Интернете, не всегда безупречен с точки зрения орфографии и тем более пунктуации, и если преподаватель хочет представить студентам, допустим, обсуждение какого-либо вопроса на форуме в виде распечатанного текста, то, на наш взгляд, необходимо сначала исправить допущенные ошибки и опечатки. Дело не только в том, чтобы не давать обучающимся «неправильного» примера, но и в том, что такой текст бывает нелегко понять: допустим, часто не соблюдается правило написания имен существительных с большой буквы, нередко в текст включаются англоязычные заимствования и т.п. Неисправленный вариант также может быть продемонстрирован студентам – уже в качестве иллюстрации «Интернет-варианта» немецкого языка. Полезно прокомментировать типичные сокращения (например: *vllt=vielleicht*; *i-einer=irgendeiner*) и передающиеся в письменной форме (не только в Интернете) формы разговорной речи (например: *na siehste=na siehst du*), поскольку данные языковые явления могут встретиться студентам в различных текстах и ситуациях общения.

Рассмотрим конкретную тему: *Weihnachtsessen* («Рождественские кушанья»), взяв в качестве примера обсуждение на форуме gutefrage.net вопроса: *Was ist ein typisch deutsches Weihnachtsessen?* (Что является типичным немецким рождественским кушаньем?) (http://www.gutefrage.net/frage/was-ist-ein-typisch-deutsches-weihnachts-essen). Обсуждение приводится с исправлениями и в незначительном сокращении.

*Was ist ein typisch deutsches Weihnachtsessen?*

*gefragt von Lindaele am 05.12.2009*

*Ich meine aber nicht Weihnachtsgebäck sondern so etwas wie Gans mit Rotkohl oder so. Ich muss für die Schule eine Art Top 10 Liste erstellen, wäre nett wenn ihr mir helfen könntet :)*

*Antworten:*

*1) von Kessko:*

*Wir machen immer Hasenbraten mit Blaukraut und Klößen und abends gibt es immer Blaugesottene Bratwürste mit Zwiebel und Brötchen und ein typisches Essen für Heiligabend sind Würstchen mit Kartoffelsalat! Ich denke Gans ist auf Platz 1 und die Würstchen mit Kartoffelsalat auf Platz 2!*

*Kommentar von Kessko:*

*Mir ist noch eingefallen, das der Karpfen auch noch ein typisches Weihnachtsessen ist.*

*2) von wernilein:*

*Ente mit Rotkohl*

*3) von xXxak2oo7xXx:*

*Kartoffelsalat mit mit z.B. Wurst*

*4) von LuLuLuNa:*

*Weihnachtsgans*

*5) von karlii:*

*bei uns gibt immer Rotkohl mit Klößen und Ente/Gans/Hirsch*

*6) von tedesca:*

*Heringssalat oder Fondue*

*7) von Klindworth:*

*Gans, Pute, Hase, Ente, Wild mit Rotkohl und Kartoffeln (wahlweise auch Knödel) dazu Soße, Preiselbeeren oder Kartoffelsalat und Würstchen hört man auch recht häufig.*

*8) von schlossgeist:*

*Ente oder Pute mit Rotkohl und Klößen, Kartoffelsalat mit Würstchen.*

*9) von Muehliii:*

*Truthahn, Kalbsbratwürstel mit Kartoffeln und Sauerkraut, Reh, Würstelsuppe*

В качестве дополнения к информации, содержащейся в приведенном обсуждении, можно также обратиться к ответам на вопросы *Welche Lebensmittel/Gewürze usw. fallen euch im Zusammenhang mit Weihnachten ein? Was ist typisch für das Fest bei euch?*- Какие продукты/пряности приходят вам в голову в связи с Рождеством? Что типично для вашего праздника? (http://www.wer-weiss-was.de/theme80/article1776165.html?q=Weihnachten).

Наряду с различными кулинарными изысками, перечисляемыми при обсуждении праздничной тематики, обращает на себя внимание и то, что некоторые кушанья на рождественском столе – самая «обычная», повседневная пища. Возникает вопрос, ответ на который, как оказалось, также можно найти на форумах: *Ich wüßte gerne, ob es eine bestimmte Tradition hat, dass es an Heiligabend Kartoffelsalat und Würstchen gibt ?* – Мне хотелось бы узнать, связано ли с какой-то определенной традицией то, что в рождественский сочельник едят картофельный салат и сосиски? (http://de.answers.yahoo.com/question/index;_ylt=Ak7rzuGiZgVSg.SsWcDmR1gxCgx.;_ylv=3?qid=20061224124122AAoBfRz). Благодаря обсуждению

этого вопроса можно узнать, что любимейшее – и потому банальное - блюдо немецкой кухни на праздничном столе оказалось не случайно. «Незамысловатая» еда призвана была напоминать о том, что Мария и Иосиф были бедными людьми. Сейчас многие придерживаются этой традиции, даже если не осознают ее.

Таким образом, на примере рассмотрения конкретной темы «Рождественские кушанья» мы можем увидеть, что обращение к Интернет-форумам может дать интересные и полезные сведения об особенностях культуры немецкоязычных стран. Эти сведения актуальны, поскольку ответы на вопросы даются людьми на основе повседневного опыта (порой приводятся цитаты из каких-либо сторонних источников – как правило, текстов из Интернета без указания авторства, однако таких ответов меньшинство). Немаловажным является то, что информация подается в виде вопроса и ответов, ее графическое оформление представляет собой своеобразный «конспект» ответов по интересующей нас теме. Подобное структурирование текста стимулирует продолжение разговора, что может быть осуществлено в ходе занятия. Студенты могут высказать свое мнение, задать преподавателю вопросы, провести сравнение традиций другой страны с традициями своей родины, сделать определенные выводы о полученной информации (допустим, составить «рейтинг» перечисленных на форуме блюд). Дискуссия способствует формированию у студентов коммуникативных навыков, а информация, которая обсуждается в ходе такой дискуссии, запоминается гораздо лучше, чем просто некие сведения, механически прочитанные в тексте учебника. Разумеется, должен быть составлен тематический минисловарь. С опорой на такой словарь лексика, относящаяся к той или иной теме, будет также лучше усваиваться студентами в ходе обсуждения темы.

Студенты могут самостоятельно работать с Интернет-форумами: это может быть выполнение задания по поиску ответа на какой-либо вопрос, связанный с изучаемой по программе темой. Если позволяет уровень владения языком, студенты могут и сами регистрироваться на форумах и задавать свои вопросы либо отвечать другим пользователям (поскольку вопросы, связанные с Россией вообще и русской культурой в частности, также могут становиться предметом обсуждения в немецкоязычном Интернете). Опыт общения в Интернете также будет способствовать повышению заинтересованности студентов в изучении иностранного языка.

*Л. В. Климина*
*Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Биишевой, Стерлитамак*

## ПРАКТИКУМ ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

Студентам современных гуманитарных вузов предлагается для изучения актуальная для нового времени научная дисциплина - межкультурная коммуникация. Изучение проблем межкультурной коммуникации по-

зволяет сформировать представление о том, что является универсальным и культурно-специфическим в коммуникации, и исследовать речевое и коммуникативное поведение участников межкультурного общения. Предлагаем познакомиться с проектом практикума по межкультурной коммуникации, разработанного для студентов, обучающихся по специальности «Культурология. Культурологическое обеспечение туризма».

Практикум по межкультурной коммуникации для будущих специалистов в области экскурсионно-познавательного туризма нацелен на знакомство с проявлениями коммуникативного поведения в различных культурах и формирование у обучаемых практических навыков и умений в общении с представителями других культур. Основные теоретические положения учебной дисциплины преподносятся студентам на первых установочных занятиях в форме лекций и бесед на индивидуальных занятиях. На обзорных лекциях освещаются следующие теоретические проблемы: «Сущность и формы межкультурной коммуникации», «Перспективы развития межкультурной коммуникации», «Специфика коммуникации в контексте туристического бизнеса», «Лингво-когнитивный подход к коммуникациии». Преподаватель обращает внимание студентов на комплексность и процессуальность коммуникации, указывает ее элементы и характеристики, раскрывает связь культуры и коммуникации, а также знакомит с формами, моделями и элементами межкультурного общения. Лектор рассказывает о многообразии культур по стилю коммуникации, представляет коммуникационный портрет личности и его виды, разъясняет сущность развития симпатии в межкультурной коммуникации и ее роль в условиях глобализации, характеризует повседневные ситуации межкультурного общения и указывает приоритетные сферы его развития. Под руководством преподавателя студенты знакомятся с исследованиями в области межкультурной коммуникации, раскрывающими сущность коммуникативной модели, с современными разработками лингво-когнитивного подхода к коммуникации. Результаты самостоятельной работы студентов обсуждаются на индивидуальных занятиях и коллоквиумах. Практикум открывают занятия, посвященные разбору национально-культурной специфики построения дискурса и понятиям: «ментефакты», «прецедентные феномены», «стереотипы». Особый интерес представляет рассмотрение иллюстративного материала к перечисленным выше понятиям. Его сбором студенты занимаются в процессе подготовки к практическому занятию и продолжают систематизировать к зачету. Выявление прецедентных феноменов и их классификация позволяют углубить знания особенностей русского культурного пространства и сопоставить его с другими культурными пространствами. Затем студенты разбирают на практикуме структуру фрейма и знакомятся с «Русским ассоциативным словарем», материал которого позволяет проникнуть в социальную память и сознание носителей языка и получить ответ на вопрос: «Как мыслят русские в современной России?». В на-

стоящее время в связи с активным развитием туристской индустрии особую значимость представляет изучение стереотипов сознания и стереотипов поведения в межкультурном общении. Продолжают практикум виртуальные путешествия, в ходе которых обучаемые знакомятся с нравами и обычаями народов, познают своеобразие их культур и постигают специфику коммуникационного портрета их представителей. Выбор стран для совершения виртуальных путешествий зависит от их туристической привлекательности для жителей региона, в котором обучаются студенты-культурологи. Так, туристы Башкортостана предпочитают совершать культурно-познавательные туры в Европу. Поэтому преподаватель планирует виртуальные путешествия в Чехию и Австрию, Францию и Германию, Италию и Испанию, Финляндию, Швецию, Норвегию и Данию. Самостоятельно студенты продолжают изучать особенности культуры и коммуникации других стран по рекомендации преподавателя или своему выбору, актуальность которого определяется в ходе непрерывной практики в туристическом предприятии в результате исследования потребностей туристов. Результаты самостоятельной работы рекомендуется оформить в виде презентации и представить на заседаниях круглого стола, завершающих практикум по межкультурной коммуникации. В каникулярный период преподаватель организует зарубежный обучающий экскурсионно-познавательный тур, возможности которого позволят повысить уровень практической подготовленности студентов по курсу «Теория и практика межкультурной коммуникации».

**Литература:**

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2001.
2. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М., 2002.

*Н.В. Лещенко*
*Белорусский государственный университет культуры и искусств, Минск (Беларусь)*

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На современном этапе общество становится все более взаимосвязанным в силу различных явлений и процессов, которые неотвратимо влекут постоянное расширение международных связей, стирание национальных границ, межкультурный обмен.

В связи с этим меняются задачи, стоящие перед образованием. Учитывая новые социокультурные реалии, мировая педагогическая мысль раз-

рабатывает соответствующую образовательную стратегию. В числе приоритетных задач образования выступает задача подготовки молодежи к жизни и деятельности в многонациональной и многокультурной среде.

Задача вуза в целом состоит в том, чтобы обеспечить социальную зрелость молодёжи, самоопределение личности в культуре и формирование на этой основе её жизненной позиции. Культура, её виды должны составлять базовый компонент современного образования, рассматриваемого как образование личности. В этом случае в качестве основы содержания обучения выступает не предоставление прагматичных знаний, умений и навыков, а сама культура, определяемая как «личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности» (Бердичевский 2004).

Культура находит свое отражение в естественном языке. Особое место языка в культуре и обществе предопределяется тем, что он выступает основным носителем и мощным средством отражения культурных ценностей, социальных значений, служит эффективным регулятором и координатором общественных отношений. Он не существует вне культуры как «социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» (Сепир 1993). С.Г. Тер–Минасова определяет язык следующим образом: «Язык – мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиций, общественного самосознания данного речевого коллектива» (Тер–Минасова 2000).

Иностранный язык является одним из наиболее эффективных средств, помогающих воспитать необходимые умения и навыки. Это именно тот проводник, который помогает расширить понимание и овладение через изучаемый предмет как национальной, так и всемирной культурой. Уже сам механизм процесса обучения и усвоения является по своей природе коммуникативным, так как предполагает как минимум двух участников. В особенности это становится актуальным, когда происходит переориентация образования при обучении иностранным языкам со «знания центрического на культурообразное» (Пассов 1999).

Что же подразумевается под термином “межкультурная коммуникация”? Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в своей книге «Язык и культура» определяют этот тип коммуникации следующим образом: «Межкультурная коммуникация – этим термином называется адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» (Верещагин 1990). Одной из важных составляющих коммуникации (в том числе и межкультурной) является язык (в том числе и иностранный). Поэтому иностранный язык приобретает особое значение при решении проблем межкультурной коммуникации, т.к. он «является перекрестком культур, практикой межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную куль-

туру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире» (Тер–Минасова 2000). Динамично развивающиеся международные политические, экономические и культурные связи позволяют естественным образом создавать обстановку реального общения с носителями языка, активно использовать иностранные языки в живых ситуациях.

Обучение иностранному языку как реальному средству межкультурной коммуникации становится универсальным подходом к системе образования в современных условиях. В самом понятии межкультурной коммуникации заложено равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения иноязычной и собственной культур.

**Литература:**

1. Бердичевский А.Л. Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности /А.Л. Бердичевский //Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С.17
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – Москва, 1990. – С.26
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 1999.
4. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – Москва, 1993. – С.185
5. Тер–Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.- Изд.: Слово. – Москва, 2000. – 624с.

*Н.М.Малышева*
*Санкт-Петербургский политехнический университет, Санкт-Петербург*

## АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Художественный текст (адаптированный, реже оригинальный) часто используется на занятиях по русскому языку с иностранными студентами. Студенты, изучающие русский язык как язык будущей специальности, чаще всего сталкиваются с художественным текстом уже на продвинутом этапе обучения.

Основная цель работы с художественным текстом со студентами нефилологического профиля – развитие и активизация речевых навыков. Эта целевая установка, а также минимум учебного времени, отводимого на собственно общелитературный стиль речи, приводит к тому, что художественный текст используется главным образом в качестве домашнего чтения. Это означает, что текст читается студентами самостоятельно, а затем

во время занятия или дополнительной консультации осуществляется контроль. Основным видом такого контроля является пересказ текста.

Представляется, что при такой методике работы теряется одно из главных преимуществ, которым обладает художественный текст как один из видов учебного материала. Художественный текст в неменьшей степени чем материалы прессы или Интернета даёт возможность высказать собственное мнение по поводу прочитанного, а следовательно, стимулирует к построению собственного высказывания. Это качество художественного текста, в отличие от учебного, особенно ценно для работы со студентами из Китая, нацеленными на заучивание текста и практически не мотивированными к построению собственных оценочных умозаключений по поводу прочитанного текста.

В то же время, если преподаватель ставит перед собой цель не только добиться пересказа текста, но получить определённую характеристику, мнение студента, если одним из результатов работы над текстом может стать обсуждение проблем, поднимаемым в данном тексте, использовать текст только в качестве домашнего чтения, не прибегая к лингвострановедческому анализу в аудитории, невозможно. Так, студенты из Китая, плохо знакомые с литературой вообще и с европейской литературой в частности воспринимают юмористический рассказ А.П.Чехова «Глупый француз» как критический, чуть ли не очернительный. Они абсолютно не улавливают юмор ситуации, не понимают основной проблемы рассказа - столкновение представителей разных культур (что, кстати, сразу же, даже без специального комментария, понимают европейские и американские студенты). Это абсолютно иной тип мышления, другой тип построения литературного образа. В то же самое время при правильно расставленных акцентах лингвострановедческого анализа студенты начинают понимать, что суть рассказа не в критике русских, которые много едят, а в том, что представитель одной культуры, описанный столь же насмешливо, не понимает другую культуру.

Анализируя со студентами этот рассказ, важно обратить их внимание на время, с которым связано описываемое событие. Эта реалия (масленица), будучи правильно понятой, сразу же обратит внимание студентов на понятие традиции, характерной для каждой национальной культуры. Отталкиваясь от этого, студенты обращают внимание уже не на критику того, что «много едят», а «что едят» и это «что» тоже частичка национальной культуры. Обращаясь к собственному опыту студентов, необходимо подчеркнуть, как важно знакомство с национальными традициями и их уважение.

В этом случае используется главным образом именно лингвострановедческий анализ текста и целью его является адекватное восприятие студентами этого рассказа.

Со студентами, обучающимися по другой программе, программе включённого обучения возможно использовать более разносторонний анализ текста.

Программа курса «русский язык» для иностранных студентов, изучающих язык в «родном» университете, а в Россию приезжающих на срок от 1-го до 4-х месяцев, предполагается аспектное обучение. Обычно студенты на продвинутых этапах занимаются по курсам грамматики русского языка и разговорной речи. Третий аспект, который так и называется «аналитическое чтение», позволяет на основе анализа оригинального или адаптированного художественного текста «существование» изучаемых грамматических конструкций в реальном контексте, использование их в различных стилях.

Работа с художественным текстом расширяет словарь студента, позволяет продемонстрировать возможности словообразования, проследить оттенки значений слов в речи героев и в авторском тексте.

Наконец на этом этапе возможен и анализ авторского стиля, специфики художественных приёмов.

Из этого следует, что в работе с художественным текстом используется лингвострановедческий анализ, лингвистический (в большей степени, синтаксический) анализ, лексический и стилистический анализ.

Попробуем продемонстрировать систему работы с текстом в этой аудитории на примере того же рассказа А.П.Чехова «Глупый француз».

Сначала студентам так же, как и в случае работы со студентами 1-2 курсов, предлагается сделать лингвострановедческий анализ. В данной аудитории лингвострановедческий анализ более подробный и обращает внимание студентов на такие детали речи различных социальных слоёв на рубеже Х1Х и ХХ веков, как использование частицы «-с» после глаголов, демонстрирующее подобострастное отношение прислуги к господам; обращение к половому в ресторане «Человек!» и др.

В рамках грамматического анализа рассказ позволяет обратить внимание студентов на использование деепричастных конструкций (…Ел он их спеша, едва разжёвывая, как голодный…), образование и использование видов глагола (…дядя Франсуа, который на пари *съедал* две тарелки супу и 5 бараньих котлет) и т.д.(А.П.Чехов 1955: 4,74-75).

Лексический анализ, не смотря на то, что перед нами текст Х1Х века, даёт большие возможности обратить внимание студентов и на такие вполне современные конструкции как «первое, что бросилось ему в глаза», « это мне снится», «…кажется подозрительным» и т.д.

Наконец, в данной аудитории можно сделать и наблюдения над некоторыми стилевыми особенностями описания речи героев, а также обратить внимание студентов на авторские приёмы, с помощью которых достигается комический эффект.

В результате такого анализа, произведённого вместе со студентами, можно подвести их к выводам не только об основной проблеме рассказа, но и о том, какими методами автор раскрывает специфику этой проблемы, описывает конфликт двух культур.

В заключение, хотелось бы отметить, что степень использования анализа художественного текста, а также разных видов этого анализа определяются целями каждого данного занятия и всего курса в целом. Но в том или ином виде анализ должен присутствовать в работе с художественным текстом. В противном случае, мы рискуем получить механическое и бесполезное заучивание непонятого или неадекватно понятого текста и некорректную оценку как самого произведения, так и культурных явлений описанных в нём.

*О.А.Мещерякова*
*Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина, Елец*

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ НАПИСАНИЮ НАУЧНОЙ СТАТЬИ В СИСТЕМЕ РКИ

В университетском образовании обучение русскому как иностранному имеет определенную систему, в которой, на наш взгляд, менее всего разработан формат самостоятельной работы студента-иностранца. Подобный вид деятельности должна базироваться на принципе творчества и сотворчества, что требует включения в разнообразные формы работы еще и обучения написанию научной статьи.

В дисциплине «Культура речи» освоение научного стиля речи предполагает, как правило, конспектирование и реферирование, но вполне уместным будет и иной, более творческий вид работы, а именно – написание научной статьи.

В наших посылах данному виду работы в группе, состоящей из 10 студентов различных университета Китая, выделяем два условия:

1) выбор темы должен быть связан с проблемами, которых преподаватель и студенты так или иначе касались в ходе аудиторных занятий;

2) предполагаемая тема должна затрагивать вопрос, разрешение которого по силам студентам с различным уровнем владения русским языком.

Подобным требованиям, на наш взгляд, соответствует тема «Невербальные средства общения в системе межкультурной коммуникации». Во-первых, она рассматривается при изучении особенностей устной речи и имеет теоретическое основание (например, какие жесты могут быть отнесены к эмблематическим, иллюстративным, или регулятивным). Во-вторых, она доступна каждому студенту, так как рассчитана на визуальное наблюдение за жестовым поведением русскоговорящего.

Преимущества такого направления исследования, на наш взгляд, состоят в следующем:

- обыденное общение не может состояться без невербальных средств коммуникации, однако обучение жестам и мимике, как правило, не входит в план работы со студентами-иностранцами; следовательно, работа над

статьей будет служить стимулом к самостоятельным наблюдениям, сопоставлениям, выводам;

- жесты, используемые в речевой практике и носящие узуальный характер, находят отражение в богатом фразеологическом фонде русского языка (*склонить голову, сыт по горло* и т.п.), следовательно, более внимательное знакомство с невербальной системой средств общения, существующих у русских людей, облегчает понимание фразеосостава русского языка;

- жесты в коммуникации каждого народа не менее «культуроносны», чем вербальные единицы, следовательно, их изучение ведет к изучению культуры народа, его характера, его духовной силы, в конечном итоге – к постижению самобытности не только языка, но и его носителя – народа;

- существование «универсальных» невербальных средств открывает общность эмоций и нравственных законов, то есть общность всех людей, независимо от того, на каком языке они говорят.

Начальный этап работы заключается в освоении теоретических сведений. Сначала мы предлагаем студентам осознать и запомнить такие понятия, как «невербальные средства общения», «жестовая культура речевого поведения» и некоторые другие. Затем в ходе практического освоения предлагаем составить диалог на основе рисунков, которые запечатлели речевую ситуацию, включающую использование тех или иных жестов. Работая в парах, студенты инсценируют составленный диалог, что вызывает живой интерес, приобщает их к коммуникативной культуре русских. Логическим завершением такого вида учебной деятельности является домашнее сочинение, в котором студентам предлагается ответить на один вопрос (по выбору): 1) Какие жесты используют русскоговорящие в различных речевых ситуациях? 2) Какие жесты в различных речевых ситуациях приняты у китайцев? 3) Общее и различное в жестовой культуре русских и китайцев.

Хотя именно сочинение станет основой будущей статьи, театрализация диалога как форма подготовки к написанию статьи не менее важна и является тем моментом обучения, в ходе которого студентами как бы исподволь осмысливается проблема будущих научных изысканий. Именно в практике диалога студентами осваивается то, что жестовая культура людей, говорящих на разных языках, имеет свою специфику. Инсценирование диалогов по картинке показывает китайским студентам, что невербальные средства общения у носителей разных языков могут быть общими, могут отличаться, могут быть омонимичными, из чего вытекает необходимость изучения этой стороны речевого общения. Таким образом, разыгрывание диалогов с использованием жестов выполняет мотивирующую функцию, пробуждает у студентов желание наблюдать, изучать, описывать, классифицировать, сопоставлять факты речевого поведения, доступные визуальному наблюдению.

Заметим, что мотивация студентов к написанию творческой работы обязательна, так как только благодаря мотивации преодолевается инерт-

ность обучающихся, происходит актуализация внутренних интеллектуальных ресурсов студентов.

Работа над статьей продолжается в ходе редактирования написанного сочинения.

Стимулировать студента к литературной правке и редактированию уже написанного очень трудно. С точки зрения информационного содержания авторами сочинений проделана большая «накопительная» работа, основные мысли уже изложены, «эйфория» творчества прошла. Формирование коммуникативной компетенции в научной сфере общения продолжится, если преподаватель сумеет привлечь внимание к сильным и слабым сторонам творческих работ; дать анализ типичных ошибок, выявленных им в ходе проверки сочинений, наконец, сумеет подсказать пути устранения недостатков.

На этапе редактирования возможно объявление конкурса на лучшую статью. Одним из главных положений объявленного интеллектуального «соревнования» становится условие, обеспечивающее накопление баллов и освобождение студента – победителя конкурса – от какой-то части итогового контроля.

Однако мы старались не останавливаться лишь на прагматической стороне этого дела. Победителю конкурса было предложено опубликовать статью в научном сборнике. Таким образом, редактирование сочинения и перерождение сочинения в статью становится интересным этапом работы для самого студента, который видит в этой деятельности условие, обеспечивающее дальнейшее эффективное общение в научной сфере.

На завершающем этапе, когда объявлен победитель конкурса научных статей, работа по совершенствованию навыков подобного общения продолжается. Для этого мы проводим деловую игру, в ходе которой победитель делает выступление на основе разработанной им статьи, а все другие студенты готовят вопросы по его содержанию. Такой научный диспут возможен, так как все его участники имеют знания по данной проблеме. В то же время идет отработка речевых формул научного общения, овладение речевым этикетом в этой сфере коммуникации.

Работа над научной статьей помогает студентам-иностранцам в овладении устной и письменной формами научной речи, формирует лингвистическую компетенцию, позволяющую признать за дисциплиной «Культура речи» ее образовательную и научную ценность.

*Т.Г.Никитина*
*Псковский государственный педагогический университет, Псков*

## РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ МАРШРУТЫ МАГИСТРАНТОВ

Магистерская программа «Начальное языковое образование и речевое развитие иноязычных детей», открытая на факультете образовательных технологий Псковского педуниверситета, ставит своей целью подготовку

высококвалифицированных профессионалов в сфере обучения русскому языку как иностранному (РКИ).

Начальное языковое образование и речевое развитие предполагает овладение языком на элементарном и базовом уровне: А1 – уровень выживания (Survival level), А2 – допороговый уровень (Waystage level). В различных профилях обучения достижение этого уровня предполагает свои временные пределы. (Понятие профиля обучения РКИ объединяет идею этапа обучения и типа подготовки по языку. Обычно выделяется 7-10 профилей: дошкольный, школьный, вузовский-филологический, вузовский-нефилологический, вузовский-курсовой, послевузовский-повышения квалификации, вузовский и послевузовский-заочный, вузовский и послевузовский-дистанционный и др.; для каждого профиля предусмотрена своя учебная программа, учебники, методика обучения) (Щукин 2003:76-97).

В вузовском профиле обучения иностранные студенты достигают уровня А1 по завершении интенсивного вводного курса речевой адаптации (2-3 недели, 60-80 час.), уровня А2 – по завершении первого семестра обучения на подготовительном факультете (400 час.). Второй семестр готовит их к экзамену 1 сертификационного уровня (Б1).

Школьный профиль обучения РКИ в странах Европы (Словакия, Венгрия, Германия, Эстония и др.) предусматривает сроки обучения от 4 до 12 лет. Чаще всего изучение русского языка продолжается 6-7 лет. В таком варианте оно начинается в так называемой основной школе (в возрасте 11-13 лет). За 4 года ученики осваивают уровни А1 и А2. Уровня Б1 они достигают в гимназии, куда поступают по окончании основной школы.

Задачу обучения навыкам владения языком на элементарном и базовом уровнях (А1-А2) ставят перед собой и различные зарубежные внешкольные образовательные организации – клубы и кружки русского языка и русской культуры, воскресные русские школы и т.п. Магистры, прошедшие подготовку по программе «Начальное языковое образование и речевое развитие иноязычных детей», смогут осуществлять свою педагогическую деятельность в таких культурно-просветительских организациях, а также зарубежной начальной школе (если русский язык изучается с 1 класса) или в основной школе на соответствующем этапе обучения.

В социокультурных условиях современной России магистры могут заниматься теоретическими проблемами и вести практическую педагогическую деятельность в полиязычных классах начальной школы, умело осуществлять индивидуальную работу с детьми родителей-мигрантов, для которых русский язык не является родным, содействовать их адаптации в русскоязычном социуме. Кроме того с данным контингентом детей они смогут работать и на дошкольном профиле – в полиэтническом коллективе ДОУ, в иноязычных и смешанных семьях в качестве домашнего воспитателя (подготовка к школе). К тому же обучение РКИ иноязычных детей-

дошкольников может осуществляться в детских садах и специальных группах при посольствах по просьбе родителей – иностранных граждан.

В ходе освоения магистерской программы студенты пройдут универсальную подготовку и смогут успешно решать лингвометодические проблемы на любом из этих направлений своей деятельности.

В понятие «начальное языковое образование и речевое развитие иноязычных детей» укладывается и обучение иностранному языку русскоязычных дошкольников и младших школьников. Учитывая достаточную подготовку по иностранному языку (английскому) на педагогических программах бакалавриата и общность лингвометодических принципов обучения иностранному языку и русскому как иностранному, мы сочли возможным включить в учебный план рассматриваемой магистерской программы и аспект обучения английскому языку русскоязычных детей.

Базовую филологическую подготовку магистранты получают в ходе освоения курсов *Функциональной грамматики русского языка, Русской литературы (в аспекте обучения русскому языку как неродному), Сопоставительной типологии родного и изучаемого языков*.

Изучение этих курсов позволяет студентам глубже осмыслить принципы функционального подхода к описанию языка, без чего невозможно коммуникативно-ориентированное обучение языку, освоить основы компаративистики и возможности использования результатов сопоставительного анализа языков в практике обучения иностранному языку и русскому языку как неродному, рассмотреть выдающиеся произведения русской литературы в тесной связи языка и духовной культуры русского народа, получить представление об эволюции русского языка и преемственности в сфере культурных традиций, увидеть современные тенденции художественного отображения российской действительности, а также возможности использования результатов анализа литературных произведений в практике языкового образования и речевого развития иноязычных детей.

Обязательные дисциплины методического цикла (*Методика обучения русскому языку как неродному* и *Практическая методика начального обучения неродному языку (английский)* знакомят магистранта с лингводидактическими основами обучения иностранному языку и русскому как иностранному, раскрывают современные тенденции в обучении видам речевой деятельности и аспектам языка. Интеркультурная и педагогическая направленность дисциплин позволяет студентам осмыслить принципы учета родного языка и культуры инофонов при обучении их русскому языку как неродному или английскому языку, освоить приемы использования родного языка учащихся в практике преподавания, подготовиться к полноценному участию в межкультурной коммуникации, сопровождающей процесс обучения.

Таким образом, в ходе изучения этих базовых дисциплин у студентов вырабатываются универсальные и профессиональные компетенции, необходимые для успешной педагогической и научно-исследовательской деятельности.

Элективные курсы сгруппированы таким образом, чтобы, разрабатывая индивидуальный образовательный маршрут, магистранты могли выбрать одну из перечисленных выше «мини-специализаций». Те, кто хочет связать свою будущую профессиональную деятельность с преподаванием русского языка в зарубежной школе или преподаванием английского языка, могут выбрать такие дисциплины, как *Теория и практика перевода в системе обучения неродному языку* и сопоставительный страноведческий курс *Русская культура в аспекте межкультурной коммуникации.* Для тех, кто ориентируется на работу в российской начальной школе с полиэтническим контингентом, параллельно предлагаются дисциплины *Русский детский фольклор* и *Дидактико-методическое конструирование учебных текстов для детей-билингвов.* Для современной полиэтнической начальной школы актуальны и социально-психологические проблемы, к решению которых магистрантов готовят элективные курсы *Личностное самоопределение детей-билингвов* и *Управление конфликтами в полиэтнической образовательной среде.* В то же время магистранты, которые планируют продолжить свое обучение в аспирантуре по специальности Русский язык, могут совершенствоваться в *лингвистическом анализе и культурно-историческом комментировании текста*, а также прослушать курс *функциональной стилистики* (эти курсы также строятся с учетом профессиональной направленности обучения – РКИ).

Пять определенных элективных курсов (их список также предлагается магистрантам) в совокупности с несколькими обязательными предметами составляют образовательный маршрут, скоординированный с магистерской программой «Русский язык как иностранный» Нарвского педагогического колледжа Тартуского университета, имеющей международную аккредитацию. Магистрант, сделавший этот выбор, может прослушать некоторые курсы в Эстонии и там же пройти педагогическую практику.

Естественно, магистрант может составлять свой образовательный маршрут и не руководствуясь этими рекомендациями, а опираясь на свои научно-методические интересы и набирая необходимое количество зачетных единиц. В любом случае он будет подготовлен к пониманию сложности и ответственности миссии преподавателя русского языка как иностранного, а его обучение будет соотнесено с конкретными задачами профессиональной деятельности: организация и реализация образовательного процесса в полиэтнической и иноязычной среде, использование современных образовательных технологий для обеспечения качества образования.

**Литература:**

1. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003.

*Паперная Н.В., Ковалевич Е.П.*
*Армавирская государственная педагогическая академия, Армавир*

# ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МАТЕРИАЛОВ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Региональный компонент представляет составную часть образовательного стандарта и играет решающую роль в повышении качества профессиональной подготовки специалистов (Паперная, Ковалевич, 2008).

При подготовке студентов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран иных социальных традиций, общественного устройства и языковой культуры, следует помнить, что обучение реализуется в рамках культуры, обычаев и традиций, которые сложились в данном регионе в целом, так как в любом регионе Российской Федерации проживают представители нескольких этносов.

Северный Кавказ представляет собой многонациональный регион, в котором живут и взаимодействуют более ста самобытных народов, различающихся по уровню интенсивности внутренних связей, спецификой политической, экономической и социальной организации, языком и менталитетом.

При обучении английскому языку в данных условиях следует принимать во внимание культурное и языковое разнообразие и методически интерпретировать релевантный материал в учебном пособии, важной составляющей которого является учет особенностей родной культуры, что объясняется следующим. Использование знакомой информации, во-первых, способствует усвоению явлений в изучаемом языке; во-вторых, дает дополнительную возможность студентам для самовыражения средствами данного языка; в-третьих, повышает в целом мотивацию его изучения.

Основой учебно-методического пособия по английскому языку «Krasnodar Region – Land of Diversity (Краснодарский край – мозаика языков и культур)» является использование регионального компонента, а главной задачей – создание условий, способствующих освоению студентами особенностей национальных культур родного края. Пособие состоит из 7 разделов (Glimpses of History, Cultural Tips, Industry & Agriculture, Schools & Universities, Health Care, Sport, Recreation & Tourism), раскрывающих историко-культурное наследие Краснодарского края и г. Армавира, перспективы его социально-экономического развития в рамках подготовки к проведению Олимпиады-2014 и расширения всемирных туристических связей, а также потенциал в области образования и здравоохранения. При разработке заданий в пособии учитываются такие аспекты, как предметно-содержательный, языковой и коммуникативный (Паперная, Ковалевич 2010).

Предметно-содержательный аспект связан с отбором необходимой информации по изучаемой теме (данные о численности населения, при-

родных условиях, учебных заведениях, спортивных сооружениях, клиниках и т.д.). Языковой аспект включает отбор лексических единиц, относящихся к географическим, историческим, культурным реалиям своего края и региона. Коммуникативный аспект реализуется через использование отобранного языкового материала для решения определенных коммуникативных задач (обобщение данных по изученной теме, выражение собственного мнения и т.д.).

Так, при выполнении следующего упражнения у студентов формируются навыки отбора и творческого переосмысления информации:

*Talk about Armavir using the table from the website:*

Coordinates: 45°0′N 41°7′E

Coat of arms Flag

| | |
|---|---|
| Holiday | Third Sunday of September |
| Country | Russia |
| Federal subject | Krasnodar Krai |
| In administrative jurisdiction of | Krasnodar Krai |
| Municipal Status | Urban area |
| Head | Sergey Geraschenko |
| Representative body | City Duma |
| Population (2002 Census) | 193,964 inhabitants |
| - Rank | 96th |
| Time zone | MSK/MSD (UTC+3/+4) |
| Founded | 1839 |
| Postal code(s) | 3529xx |
| Dialing code(s) | +7 86137 |
| Official website | http://www.armawir.ru/ |

Приводимые далее упражнения позволяют выстраивать структуру высказывания в соответствии с коммуникативными заданиями:

*Make a presentation of any of the known companies working in Krasnodar region/Armavir: Bonduelle* (http://www.agro-investor.ru/issue/54/113/), *Nestle* (http://www.importgenius.com/importers/llc-nestle-kuban-timashevsk.html), *Knauf* (http://www.knauf.ru/index.wbp), *etc. using the scheme:*

*1. Year of project realization. 2. Volume of investments.*

*3. Production capacity. 4. Quantity of employees.*

*Using the information on Armavir State Pedagogical Academy from the web site* (http://www.agpu.net/glavn/ob%20akad.htm) *make a slide-show about your faculty*.

Раздел пособия *Health Care* содержит упражнения, подготавливающие студентов к связному самостоятельному высказыванию:

*Put these health problems into three columns according to the degree of their seriousness: appendicitis, heart attack, back trouble, toothache, hay-fever, cold, glaucoma, asthma, pulled muscle, tonsillitis, endometriosis, arthritis, headache, ulcer, bronchitis, tuberculosis*.

*Where do you think they can be treated? Use the names from the list:* Medical Municipal Hospitals (Children's, Maternity, Infectious Diseases, etc.), Dental Offices, Diagnost Centre, Tuberculosis Dispensary, Nadezhda Sanatorium.

Закрепление речевых умений происходит эффективно при выполнении упражнений коммуникативного характера, например, ролевой игры, к которой предлагается следующее задание:

*In pairs, take roles and act out an interview between an administrative official and a journalist about sporting centers and complexes in Armavir. Use the prompts:*

town's sports facilities (swimming pool, skating-rink, stadium, etc.); to book a tennis court; to organize a football match; the council; to be concerned; lack of information /advertising; equipment; membership fees.

Успешно решать задачи обучения языку позволяет применение проектной методики, предполагающей долгосрочную внеаудиторную деятельность, в ходе которой студенты приобретают необходимый для будущей профессии опыт планирования, организации и кооперации совместной деятельности (Полат 2002).

Хочется подчеркнуть важный момент применения в учебном процессе проектной деятельности: она позволяет активно использовать краеведческий материал, знание которого является одной из составляющих межкультурной компетенции. В качестве примера назовем такие задания, как:

*Make an advertisement inviting to celebrate the Day of Town. Give the date, time and events. Use the prompts:*

to celebrate the Day of Town in September, to take place, preparations, to decorate with, to invite celebrities to

open the festivities, to hold contests & competitions, to organize concerts.

*Draw a poster about Caucasian Reserve. Say where it is located, what animals live there and what there is to do there. Add pictures and photos. Use the plan:*

- *Caucasian Reserve is located …*
- *There are a lot of animals: …*
- *You can also …*

(http://kgpbz.ru/)

Нам представляется, что использование такого рода упражнений на занятиях по английскому языку значительно повысит информированность студентов о родном крае, будет ориентировать их на сохранение национально-культурной уникальности региона, а также поможет овладеть знаниями культурологического, лингвистического и профессионального характера.

**Литература:**

1. Паперная Н.В., Ковалевич Е.П. Национально региональный компонент как одно из составляющих обучения английскому языку в процессе обучения иностранному языку /Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества (под эгидой и финансированием ЮНЕСКО). – Владикавказ, 2008. - С. 275-278.
2. Паперная Н.В., Ковалевич Е.П. Роль национально-регионального компонента в обучении межкультурной коммуникации /Инновации в языковом образовании: обучение иноязычному общению в различных типах учебных заведений в контексте компетентностного подхода – Иркутск: ИГЛУ, 2010. - С. 75-80.
3. Полат Е.С. Метод проектов [Текст]. / Е.С. Полат // Сборник статей электронного периодического журнала "Вопросы Интернет образования". - М.: ФИО, 2003 - С. 12-20.

*Н.В. Паперная, Е.Э. Мирзоян*
*Армавирская государственная педагогическая академия, Армавир*

## МУЛЬТИМЕДИА КАК ДИДАКТИЧЕКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

В процессе модернизации системы высшего образования в России появилась необходимость внедрения нового научно-методического обеспечения, нового содержания и методологии профессиональной подготовки специалистов, в том числе их профессионального иноязычного образования.

Компетентностный подход, выступающий одной из тенденций образовательной парадигмы, предполагает формирование способности студентов использовать имеющиеся знания и умения для решения конкретных практических задач. В этой связи вопрос о владении иностранным языком для профессиональных целей является в высшей степени актуальным. Усиливающиеся тенденции глобализации способствуют кросс-культурному обмену между людьми, и, в первую очередь, эти обмены носят межпрофессиональный характер. Наблюдается процесс возрастающей интеграции российских вузов в мировую систему образования. Учебный предмет «Иностранный язык» в высшей школе, помимо решения задач развития личности, является ресурсом систематического пополнения профессиональных знаний, формирования и развития коммуникативных умений и навыков.

Важным условием реализации компетентностного подхода является формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции.

Иноязычная компетенция определяет способность и готовность студентов к осуществлению профессионального общения на иностранном языке и сформированность коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме), наличие фонетических, грамматических и лексических навыков и умение оперирования ими, а также расширение культурологических знаний.

Коммуникативная компетенция включает в себя следующие составляющие: лингвистическую, прагматическую, дискурсивную, стратегическую и социокультурную.

*Лингвистическая* составляющая иноязычного общения в профессиональной сфере предполагает усвоение профессионально-значимой лексики, грамматики, фонетики.

*Прагматическая* составляющая состоит в способности реализовать коммуникативное намерение; выражать оценку ситуации общения; учитывать ситуацию и контекст общения; воздействовать на собеседника или осуществлять социальное воздействие.

*Стратегическая* составляющая заключается в умении использовать различные стратегии поддержания коммуникативного контакта в ходе решения профессиональных задач.

*Дискурсивная* составляющая определяется умением понимать различные виды высказываний, строить логичные, связные высказывания различных функциональных стилей, обладающие целостностью, чёткой композиционной оформленностью.

*Социокультурная* составляющая определяется совокупностью следующих умений: решать профессионально-направленные задачи в ситуациях межкультурного взаимодействия; понимать национально-культурную специфику использования материала; владеть формальным и неформальным стилями речевого поведения.

При современном многообразии методов обучения иностранным языкам возникает проблема выбора наиболее эффективных технологий и перспектив решения задач формирования иноязычной компетенции. В отечественной высшей школе в настоящее время наблюдается процесс активного внедрения мультимедийных технологий в образовательный процесс в качестве дидактического средства обучения.

Использование мультимедийных презентаций на занятиях по иностранному языку в ВУЗе позволяет реализовать коммуникативный подход к овладению всеми аспектами иноязычной культуры: познавательным, учебным, развивающим и воспитательным, а внутри учебного аспекта – всеми видами речевой деятельности: чтением, говорением, аудированием, письмом.

Мультимедиа – это электронные издания с использованием аудиовидео технологий (обучающие программы, рекламные каталоги, виртуальные энциклопедии и т.п.), мультимедийные презентации (Flash, PowerPoint, Director), CD-визитки, аудиокниги (радиоспектакли), рингтоны мобильных телефонов. Именно эти технологии объединили текст, звук, графику, фото, видео в однородном цифровом представлении. Соответственно, и средства обработки, хранения и воспроизводства массивов информации стали концептуально одинаковыми.

Требования к занятию, включающие соблюдение определенных дидактических принципов и научно-методических положений, сформулированных в традиционной дидактике, наполняются новым содержанием при использовании мультимедийных технологий.

В настоящее время все большее распространение получает термин «визуальное мышление», которое определяется как человеческая деятельность, продуктом которой является порождение новых образов, создание новых визуальных форм, несущих определенную смысловую нагрузку и делающих значение видимым. Интерес к формированию визуального мышления в ходе учебной деятельности возрастает именно в связи с быстро расширяющимися и становящимися все доступнее техническими возможностями компьютера и сочетания различных форм представления информации.

Именно поэтому одним из актуальных направлений внедрения информационных технологий в образовательный процесс учебного заведения, в контексте указанной проблемы, являются мультимедийные презентационные технологии.

Электронные презентации, в отличие от электронных учебников, предназначены, как правило, для решения локальных педагогических задач. Так, например, использование электронных презентаций позволяет значительно повысить информативность и эффективность занятия при объяснении учебного материала, способствует увеличению выразительности излагаемого материала. Наличие конспектов в виде тематических электронных презентаций предоставляет возможность организации самостоятельной работы студентов с подобного рода ресурсами.

Учебный материал в электронной презентации, как правило, представлен в краткой форме, что имеет достаточно веские основания для существования наряду с полным учебным материалом. Такое представление дает качественно иной ракурс для рассмотрения содержания, что достаточно эффективно как на этапе вводных занятий по теме, так и на этапе обобщения и систематизации учебного материала.

Изложение содержания материала может осуществляться в виде текста, рисунков, таблиц, графиков и т.п. (т.е. в обычном «книжном» виде, хотя в презентацию могут быть интегрированы и элементы, не свойственные бумажным носителям, такие как анимация, видеовставки, звуковые фрагменты и проч.). При этом графическое представление учебного материала позволяет передать необходимый объем информации при краткости его изложения.

Информационное обеспечение презентации удобно организовать в виде гипертекстовой системы, при которой фрагменты текста с элементами графики соединяются между собой с помощью специальных гиперсвязей в сеть. С помощью гиперссылок можно получить на экране дополнительную или поясняющую информацию, организовать многократное обращение к одним и тем же информационным объектам из разных мест презентации.

Практически неоспоримым является факт, что дизайн презентаций оказывает самое непосредственное влияние на мотивацию обучаемых, скорость восприятия материала, утомляемость и ряд других важных показателей.

Мультимедийные технологии активно применяются преподавателями кафедры иностранных языков и методики преподавания Армавирской государственной педагогической академии в процессе обучения английскому языку студентов всех специальностей неязыковых факультетов. На наш взгляд наиболее прогрессивные возможности мультимедиа заключаются в использовании их в учебном процессе в качестве интерактивного инструмента познания. Исследовательский, проектный подход в системе обучения студентов, разработка ими собственных мультимедиа проектов, постоянное использование мультимедиа учебного назначения по темам разделов учебных пособий, а также темам специальностей, позволяют трансформировать традиционный процесс обучения в развивающий и творческий. Основным преимуществом работы с мультимедиа проектами является высокая мотивация студентов, что способствует повышению качества обучения иностранному языку, активизации познавательной деятельности студентов, раскрытию практической значимости изучаемого материала.

Таким образом, внедрение мультимедиа технологий создает предпосылки для интенсификации образовательного процесса. Они позволяют на практике использовать психолого-педагогические разработки, обеспечивающие переход от механического усвоения знаний к овладению умением самостоятельно приобретать новые знания. Мультимедиа технологии способствуют раскрытию, сохранению и развитию личностных качеств обучаемых.

**Литература:**

1. Беляева Л. А. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранным языкам [Текст] / Л. А. Беляева, Н. В. Иванова // Иностранные языки в школе – 2008. - №4. – С. 36.

2. Брыксина О.Ф., Овчинникова О.А. Среда Microsoft PowerPoint как инструментальное средство педагога. Самара; СИПКРО, 2004. — 40 с.
3. Денисова Ж. А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием [Текст] / Ж. А. Денисова, М. К. Денисов // Иностранные языки в школе – 2008. - №3. – С. 20-27.
4. Насиханова А. З. Структура и компоненты иноязычной компетенции. Основные проблемы современного языкознания (сборник статей всероссийской конференции с международным участием). – Астрахань, 2007. – С. 148-150.
5. Павленко Л. В. Оптимизация учебного процесса студентов (На примере иноязычной подготовки) [Текст] // Вестник ТГПУ. № (3) 2008. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – С. 28-30.
6. Щеголева О. Н. Компетентностная парадигма обучения иностранному языку в контексте современной лингводидактики // Преподавание иностранных языков и культур: проблемы, поиски, решения (Лемпертовские чтения – VII). – Пятигорск: ПГЛУ, 2005. – С. 152-153.

*Т.А. Потапенко*
*Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург*
*Е Сянлинь*
*Государственный университет Чженчжи, Тайбэй (Тайвань)*

## О ПОЛЬЗЕ ПЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Пение благотворно действует на процесс изучения иностранного языка. Докажем это на примере английского и русского языков и с позиций разных участников процесса: обучающих и изучающих. Отметим также, что пение применяют и в преподавании итальянского, французского, испанского, немецкого, иврита и других языков.

Нам не известно, занимался ли кто-либо сопоставительными измерениями, но если судить по истории и размаху преподавания английского языка в мире и огромному количеству многообразных учебных и методических пособий в материальном и виртуальном пространстве, можно заключить, что наибольший вклад в методику преподавания иностранных языков вносили и продолжают вносить англисты. Вероятно, то же относится и к пению, поскольку песни уже давно используются как учебный материал в преподавании английского иностранцам (Graham C., Cranmer D., Laroy C., Griffee D., Ward Sh.A., Abbs B., Freebairn I., Collie J., Webster D., Worrall A., etc ). Преподаватели английского языка в России также активно применяют песни в обучении дошкольников и школьников (см. например материалы портала для учителей английского языка: http://www.englishteachers.ru, а также материалы сайта Филолингвия: http://filolingvia.com).

Убедительные данные приведены на портале БиБиСи: bbc learning English (http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/teach/discuss/2010/03/100325_teach_discuss_music.shtml). На сайте “Discuss and vote” («Обсуждай и голосуй») прошла дискуссия на тему «Музыка в классе» (“Music in the classroom”), в которой приняли участие 3064 преподавателей со всех континентов, из многих стран – от Индонезии до Чили. Для обсуждения был выдвинут вопрос: «Что вы думаете об использовании музыки и песен в классе?» (What do you think of using music or songs in the classroom?). И хотя авторы опроса оговорили, что полученные цифры не отражают общественного мнения как целого (Figures do not represent public opinion as a whole), однако эти цифры показывают, насколько заинтересованно относится к такому учебному материалу наиболее активная часть преподавателей. Инициаторы дискуссии предложили конкретные ответы и посчитали их процентное соотношение.

Я не хочу терять время в классе на песни. (I don't want to waste class time with songs.) –8.5%;

Я использую песни, чтобы обучать английскому. (I exploit songs to teach English) –. 64.1%;

Я не вполне уверен в том, как использовать песни на уроке. (I'm not sure how to use songs in the class.) – 17.6%;

Мой руководитель не позволит мне использовать музыку на уроке. (My manager won't let me use music in the class.) – 4%;

У меня нет технологии (?), чтобы использовать песни. (I don't have the technology to use songs.) – 5.9%.

Укажем на то, что музыка действует суггестивно в процессе обучения. При восприятии музыки, пении и работе с ритмически организованным, образным художественным текстом у учащихся возникают яркие эмоциональные переживания, повышается психическая и связанная с ней моторная активность и начинает работать самый прочный тип памяти – эмоциональная память.

Перечислим конкретные преимущества, которые дают музыка и песни в частности для обучения иностранному языку и его изучения:

1) улучшают аудитивные навыки;
2) улучшают звукопроизносительные навыки;
3) улучшают ритмические и интонационные речевые навыки;
4) увеличивают пассивный и активный лексический и идиоматический запас;
5) увеличивают и активизируют фразовый запас;
6) улучшают умения в чтении оригинальных текстов;
7) улучшают умения в переводе;
8) активизируют творческие способности учащихся;
9) расширяют круг знаний по страноведению и культуре;
10) активизируют умения в устной и письменной речи;

11) помогают обсуждать актуальные общественные проблемы;
12) создают на уроке атмосферу симпатии и сопереживания;
13) привносят в урок дополнительную живость и энергию;
14) помогают снять психологические напряжение и усиливает концентрацию внимания на учебном материале;
15) активизируют внеклассную индивидуальную и групповую работу учащихся;
16) помогают включиться в непосредственное общение с носителями языка во внеучебное или внерабочее время.

В литературе представлены по существу воззрения преподавателей на проблему использования песен в обучении. Позиция студентов освещается в основном словами «нравится», «поют с удовольствием» или воспоминаниями преподавателей о своём школьном или студенческом опыте, что полезно, но недостаточно.

Мы решили подробнее посмотреть на проблему с позиций учащихся и в 2008 году провели опрос 454 студентов 1-4 курсов, изучающих русский язык в трёх университетах столицы Тайваня (1; 2). Большое внимание в анкете уделялось музыкальным интересам студентов и рефлексии относительно ценности русских песен для изучения языка. Выяснилось, что 97% информантов любят музыку, 86% в свободное время любят слушать музыку, 83% — любят петь на родном языке, 58% — играют на музыкальных инструментах, 41% — имеют музыкальное образование.

Русскую музыку слушают 84%, поют русские песни 50%. Русские песни нравятся 80%, в основном эстрадные— 82%, а также рок— 30%, романсы— 29%, народные— 24%, детские — 19% и др. Русские песни хотели бы петь на занятиях и дома для себя 72% информантов.

Большинство студентов определённо положительно оценили влияние пения на различные виды учебной деятельности.

| **Пение помогает мне** | **Очень помогает** | **Вполне помогает** |
|---|---|---|
| понимать русскую речь со слуха | 8% | 65% |
| выучивать новые слова и выражения | 6% | 58% |
| улучшать произношение звуков | 7% | 50% |
| запоминать ударение в словах | 5% | 39% |
| понимать мировоззрение русских | 4% | 30% |

62% информантов отметили, что приятно понимать и петь то, что поют сами русские, и 36% указали, что это неплохо. Лекционно-практический курс по русской музыке выразили желание посещать 78% информантов.

Суммируя выводы научно-методических работ, типы заданий из учебных пособий, высказывания участников вышеприведённых опросов, многих учительских форумов и наш собственный педагогический опыт, уверенно считаем, что ***пение и работа учащихся с текстами песен от-***

***чётливо положительно влияют на процесс получения знаний и выработку умений во всех четырёх видах речевой деятельности на иностранном языке и усиливают в целом мотивацию к его изучению.***

Исследование проводится при финансовой поддержке РГНФ (грант 11-26-10001а/Tai) и ННС (NSC 97-2923-H-004-003-MY3)

**Литература:**

1. Потапенко Т.А., Е Сянлинь, Почему тайваньские студенты изучают русский язык (о некоторых результатах международного проекта) // Вестник РНГФ, 2009, №4 (57), С.182-189.
2. Потапенко Т.А., Е Сянлинь, Об исследовании национально-культурной специфики обучения русскому языку студентов Тайваня. // Современные проблемы славянской филологии. Сб. статей международной научной конференции. Государственный университет Чженчжи, 19-20 мая 2008. – Тайбэй, Изд-во Чженчжи, 2009, С.349—370.

*А.П.Руденко*
*Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Коммуникативный подход к обучению иностранному языку (ИЯ) основан на прагматическом направлении в психолингвистике, утверждающем о том, что речь нельзя рассматривать вне реальных жизненных ситуаций и вне социального поведения людей. Прагматика изучает речь «вплетенной» в процесс коммуникации, как форму целенаправленного, соотнесенного с партнером и обстановкой, вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний и включающего констатирующие, интерпретирующие, оценочные суждения, которые проецируются на интерактивное речевое действие, обеспечивающее конечный продукт – созданный дискурс. (Сойфер 2003: 70-73)

В настоящее время понятие *дискурса* входит в новую парадигму лингвистического знания: когнитивно-дискурсивную (Кубрякова 2000:7) и рассматривается как когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, результат которого может быть представлен в виде текста. Смысл текста определяется в ходе анализа дискурса, а его интерпретация считается адекватной лишь в случае адекватного замыслу коммуникатора истолкования его основной идеи (замысла, концепции, коммуникативной интенции) реципиентом (Дридзе 1980: 147).

Умение интерпретировать коммуникативное поведение партнера по общению в соответствии с его замыслом входит в понятие *дискурсивной компетенции (ДК)*. В лингводидактике данное понятие подразумевает умение использовать те или иные стратегии при конструировании и интерпретации текста, знание особенностей, присущих различным типам дискурсов, а также способность порождать дискурсы в процессе общения (доклад, сообщение, обсуждение, расспрос и др.) (Балыхина 2006: 41).

Значение ДК для полноценного кросс-культурного взаимодействия отмечается рядом отечественных и зарубежных исследователей: как речемыслительная деятельность коммуникантов, связанная с познанием, осмыслением и презентацией мира, ДК определяет успешность функций речевого общения (коммуникацию, интеракцию и взаимную перцепцию) (Елухина, Синица, van Ek, Boyer, Savignon, Sheils и др.). Необходимость ее целенаправленного развития в вузе связана с тем, что ДК является важным структурообразующим элементом коммуникативной компетенции*:* порождение/восприятие, интерпретация дискурса требуют избирательного применения знаний, умений и навыков входящих в понятия лингвистической, экстралингвистической, социолингвистической, социокультурной и прагматической компетенций. Роль ДК при этом заключается в осуществлении *функции систематизации* языковых, речевых и других средств (посредством анализа, синтеза, отбора, структурирования), а также *функции их управления* (обеспечение связности, логичности, последовательности и т.д.).

Теоретической основой технологии развития ДК служат исследования в области когнитивной лингвистики, когнитивной теории языка, коммуникативной прагматики и теории дискурса, в соответствии с которыми в ее структуре выделяют два основных компонента: общегностический и операциональный. *Общегностический компонент* представляет собой набор различных знаний, относящихся к частным видам компетенций. *Операциональный компонент* выступает манифестацией умений и способностей участника дискурса реализовывать необходимые в актуальной коммуникативной ситуации знания.

Наличие общегностического и операционального компонентов в структуре ДК определяет необходимость ее развития как на уровне мыслительных операций, связанных с языком, как компонентом сознания (*когнитивном*), так и на уровне различных видов деятельности, отражающих способность к порождению текстов - вербальных и невербальных (*деятельностном)*. Это подразумевает применение методов *когнитивно-деятельностного подхода* к обучению ИЯ в вузе, позволяющих сформировать коммуникативные, интерактивные и перцептивные стороны иноязычного общения на основе интеллектуальной и познавательной деятельности студентов (И.Н. Верещагина, Д.И. Изаренков, С.Ф. Шаталов и др.).

В рамках данного подхода формированию общегностического компонента способствует деятельность студента, направленная на пополнение

системы индивидуальных знаний, позволяющих создать оперативный фундамент его коммуникативного поведения. Эти знания крайне разнородны по характеру. Организованные в особые когнитивные структуры, они лежат в основе моделей различных дискурсивных событий, которые составляют основу "субъективной реальности" индивида (*a person's "subjective reality")* и включают в себя как языковые, так и неязыковые аспекты. К ним относятся:

– основные «теоретические» (*declarative)* и «деятельностные» (*procedural*) знания в области ИЯ (Johnson 1998: 15-22);

– информационные фреймы *(frames)*, т.е. набор необходимых понятий, описывающих ту или иную ситуацию;

– сложившиеся знания *(schemata)*, т.е. информацию из прошлого опыта в виде знаний и структур поведения;

– языковая картину мира *(language representation of the world)* в ее иноязычной форме, т.е. знание окружающей действительности, способность описать ее и отношение к ней в иноязычной форме;

– фоновые знания *(background knowledge)*, т.е. информацию, важную для понимания конкретной ситуации общения;

– общий кругозор *(general knowledge)*, т.е. знание имен и названий, дат и событий, наличие биографических, исторических, политических и другие специальные знания (Мильруд 2000:17).

Специфика формирования *общегностического компонента* ДК при обучении ИЯ заключается в том, что информация поступает в закодированном виде, что усложняет процесс ее обработки и требует определенных навыков, которые формируются у студентов в ходе выполнения проблемных заданий когнитивного характера. В качестве примеров подобных заданий можно привести упражнения, предполагающие “информационное неравенство” участников *(information gap)*, открытие (*discovery*), предположение (*hypothesis*), догадка (*guessing*), ранжирование по порядку (*rating*), суждение (*judgement*), нахождение сходств и различий (*comparison and contrast*), причинно-следственное рассуждение (*cause-and-consequence reasoning*), интерпретация (*interpretation*), исключение лишнего (*odd-one-out*), классификация (*classification*), умозаключение (*inferencing*). Их применение не только пополняют индивидуальную систему знаний студента, но и развивают *операциональный компонент его ДК*.

Основной целью формирования *операционального компонента ДК* является овладение стратегией смысловой интерпретации дискурса, которая может рассматриваться как некая общая инструкция для каждой конкретной ситуации интерпретации. В ее основе лежит *дискурсный анализ*, подразумевающий изучение текстов как особого типа языкового употребления, иначе говоря, изучение особого типа текстов, относящихся к специфической социокультурной деятельности (ван Дейк 1989). Он включает в себя два аспекта: *текстуальный анализ* (структурный анализ текста на

всех его уровнях) и *контекстуальный анализ* (когнитивные характеристики автора, социокультурный контекст и т.д.) (Дворцова 2000: 5). В обобщенном виде их можно представить в следующем виде (см. таблицу):

| | **Уровень** | **Информация, подлежащая анализу** |
|---|---|---|
| **Текстуальный анализ** | **Семантический** | *–референция (обозначение (denotation) участников коммуникации; состояний, событий, действий и т.д.)*<br>*–знание мира (фреймы) (основная, типическая и потенциально возможная информация, ассоциируемая с определенным концептом)* |
| | **Синтаксический** | *–типы предложений*<br>*–порядок слов; структура сложного предложения*<br>*–синтаксические функции (субъект, объект и т. д.)*<br>*–время*<br>*–категория вида и способа действия*<br>*–порядок следования предложений* |
| | **Морфологический/ Лексический (=>семантический)** | *–выбор слов*<br>*–эксплицитное употребление перформативов*<br>*–устойчивые выражения*<br>*–прагматические частицы* |
| | **Фонологический/ Фонетический** | *–интонация*<br>*–логическое ударение*<br>*–темп речи, высота тона, громкость* |
| | **Паралингвистический** | *–дейктические (указательные) движения*<br>*–(другие) жесты (предостережение, одобрение и т.д.)*<br>*–выражение лица*<br>*–движение тела*<br>*–физические контакты между участниками взаимодействия* |
| **Контекстуальный анализ** | **Уровень общекультурных знаний** | *–обычные для данной группы виды деятельности и цели*<br>*–характерные события или действия (напр., ритуалы)*<br>*–специфические биофизические обстоятельства (напр., климат, ландшафт, животные, растения)*<br>*–конкретные объекты (напр., промышленные инструменты)* |
| | **Уровень социокультурной ситуации** | *–типы ситуаций (напр., визит, бракосочетание)*<br>*–категории участников, исходя из их функции (водитель автобуса, судья, врач), роли (мать, друг), социальных и индивидуальных характеристик (цели, интересы)*<br>*–типичные события и взаимодействия (помогать, консультировать, платить)*<br>*–конвенции (правила, законы, привычки)* |
| | **Уровень коммуникативной ситуации** | *–общие цели коммуникативного взаимодействия*<br>*–глобальные и локальные речевые акты;*<br>*–актуальный референциальный контекст (присутствие людей, объектов). [30;55]* |

В условиях обучения ИЯ, становление навыка интерпретации дискурса происходит посредством как отдельных упражнений, направленных на анализ его различных уровней, так и комплексных заданий в ходе текстовой деятельности.

Текстовая деятельность как особого рода интеллектуально-мыслительная активность личности, направленная на организацию и преобразование смысловой информации в процессе становления совокупности характеристических свойств познающих субъектов, (Лопаткина) в учебном процессе находит свое выражение как в непосредственном изучении текстов (печатных или воспринимаемых на слух), так и в ходе учебно-речевых ситуаций, развивающих навыки интеракции.

Деятельность студентов, направленная на изучение текстов, позволяет осуществить цикл познавательных действий, способствующих развитию их ДК:

- *восприятие* (через беглость чтения, упражнения на прогнозирование лексических значений, словообразовательных и грамматических форм);
- *понимание, осмысление* (через ответы на вопросы в парах, группах);
- *интерпретацию* (через выбор мнения, принятие решения);
- *создание собственного "встречного" текста - дискурса* (через написание аннотаций, резюме, выступление с презентацией).

Формируемая при этом ДК студентов конкретизируется в показателях *сформированности текстовой деятельности* (умении отбирать информацию из различных источников с опорой на собственные интересы, опыт и профессиональную направленность; определять главную идею, проблему), а также *в дискурсивной деятельности*, проявляющейся в опыте эмоционально-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности (положительное отношение к учебным текстам, организация целенаправленного поведения, общения, вступление в диалог и беседа с партнером, оценивание себя и других).

Участие в учебно-речевых ситуациях позволяет студенту на практике применить навыки порождения/восприятия и интерпретации дискурсов с учетом различных *структурных форм общения* (диалога, монолога и др.), *компонентов акта общения* (цикла, периода, макродиалога), *речевых жанров* (монолога-сообщения, рассуждения и др.), форм *диалога* (беседа, спор и др.), а также расширить свой ролевой репертуар речевых воздействий и реакций в разных ситуативно- и тематически-обусловленных актах общения с учетом национально - культурной специфики изучаемого ИЯ. В целом, учебно-речевая ситуация, которую можно рассматривать как совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых студенту, необходимых и достаточных для того, чтобы он правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей (Леонтьев 1998: 161-162), позволяет создать модель речевой ситуации реальной коммуникации. Для развития ДК это имеет особое значение, т.к. наличие «ситуативных моделей» в сознании коммуникантов (личностных знаний но-

сителей языка, аккумулирующих их предшествовавший индивидуальный опыт, установки и намерения, чувства и эмоции) определяет успешность когнитивной обработки дискурса (Караулов 1989:8).

Когнитивные аспекты развития ДК при обучении ИЯ лежат в основе формирования у студентов профессионально значимых качеств, что определяется универсальным характером данного понятия: дискурсивные навыки применимы во всех областях жизнедеятельности человека. В контексте общей вузовской подготовки ДК способствует становлению базовых компетенций будущих специалистов: *инструментальной* (как способность к анализу и синтезу знаний, необходимых для кодирования / декодирования речевых сообщений); *межличностной* (как способность реализовывать личностные смыслы); *системной* (как умение учитывать особенности текста в контексте речевой ситуации). Ее специфика (постановка цели, планирование, определение оптимального соотношения цели и средств и др.) предоставляет возможность развивать рефлексию до уровня привычного внутреннего действия, крайне необходимого для специалиста любого профиля, и являющегося показателем зрелой личности с высоким уровнем сознания и профессионального самосознания. Все это позволяет рассматривать ДК в качестве важного элемента общей образовательной компетенции, представляющей собой единство теоретической и практической готовности и способности студента к осуществлению образовательной деятельности, готовности и способности учиться всю жизнь.

**Литература:**


1. Балыхина Т.М., Игнатьева О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. - М.:Из-во РУДН, 2006, с.41
2. Дворцова Н. П. Дискурс как категория гуманитарных наук // Вестник ТюмГУ. Тюмень, 2000, № 4. С 3-8.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
4. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология: Учеб. пособие для фак. журналистики и филол. фак. ун-тов / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
5. Кубрякова Е. С. В начале XXI века (размышления о судьбах когнитивной лингвистики) // Когнитивная семантика. Материалы второй междунар. школы-семинара. Тамбов, 2000. Ч. 1. С. 6-7;
6. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации / Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. Леонтьев А.А. -М.: Рус. яз., 1998.-С. 161-162.
7. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе – 2000 - №5. – С.17.
8. Сойфер Э.В. Создание и восприятие дискурса в условиях управляемого общения на иностранном языке / Э.В.Сойфер // II Международные Бодуэновские чтения: Казанская лингвистическая школа: традиции и совре-

менность: Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А.Николаева.– Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003.– Т. 1.
9. Johnson, T. R. Acquisition and transfer of declarative and procedural knowledge. /In F. E. Ritter & R. M. Young (Eds.), Proceedings of the Second European Conference on Cognitive Modelling. - Nottingham, UK: Nottingham University Press. pp. 15-22

*М.Д. Рыбаков,*
*Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, Москва*

## ОСВОЕНИЕ УЧАЩИМИСЯ ВАЖНЕЙШИХ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ НЕДЕЛИ ЗАНЯТИЙ НАЧАЛЬНОГО ПЕРИОДА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙКОМУ ЯЗЫКУ (МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛИНГВОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ)

Как показывает практика, освоение учащимися важнейших компонентов содержания образования в первые недели начального периода обучения может проходить достаточно интенсивно, если оно методически удачно организовано. Однако многие аспекты, связанные с обучением звукам и буквам английского языка, знакам фонетической транскрипции, словесному и фразовому ударению, интонации, чтению вслух в этот период не всегда оказываются четко соотнесены между собой.

В этой связи специальный научно-практический интерес могут представлять оптимизирующие решения, позволяющие снижать затраты сил субъектов **лингвопедагогического процесса** (мой термин – М.Р.), сокращать сроки обучения и при этом повышать его эффективность. Такие решения связаны с лингводидактическими и лингвометодическими особенностями организации учения, проводимого под руководством преподавателя/учителя или без его непосредственного участия, если овладение иностранным языком протекает в режиме самообучения.

Предлагаемый нами подход и основные элементы содержания первых занятий **в обобщенном виде** представлены в приводимых ниже методических рекомендациях, таблицах и памятках. В этой связи подчеркнем, что ознакомление с рассматриваемыми явлениями и первоначальная их отработка обучающимися осуществляются в несколько иной, специально организованной, последовательности, связанной, в частности, с планированием цикла занятий/уроков, детальное рассмотрение которого выходит за рамки данной статьи. Однако таблицы и памятки могут использоваться учащимися школьного возраста, студентами неязыковых специальностей вузов и взрослыми в процессе самостоятельной работы по овладению английским языком, особенно в тех случаях, когда необходимо его освоить за короткий срок обучения.

Ввиду существенных расхождений между русской и английской звуковыми системами (1 : 11) у обучающихся возникают некоторые затруднения, связанные, главным образом, с освоением гласных звуков, а также согласных [θ], [ð], [r], [w], [ŋ]. Поэтому пояснению артикуляционных особенностей и фонетической отработке этих звуков следует уделять особое внимание (см. таблицы 1–2).

**Таблица 1. Русские и близкие им английские гласные звуки (в общей последовательности ознакомления с английскими звуками)**

Группа 1

| Русские звуки | Похожие английские звуки |
|---|---|
| | [ɪ] – краткий; кончик языка находится у нижних зубов, а уголки губ немного растянуты в стороны, как при легкой улыбке |
| [и] | [iː] – долгий, напряжённый; начало звука произносится с напряжением, которое затем ослабевает |
| | [i] – полудолгий; часто встречается в безударном слоге в конце слов |
| [е] | [e] – краткий – как в словах П*е*тя, д*е*ти, п*е*сня, п*е*нь; как в словах л*ей*, кл*ей*; часто встречается в дифтонге [eɪ]* |

Группа 2

| Русские звуки | Похожие английские звуки |
|---|---|
| | [æ] – краткий – как в словах этот, это, эхо, но более широкий |
| [э] | и открытый |
| | [ɜː] – долгий, полуоткрытый. Английский звук похож на гласный звук в протяжно произносимых словах лён, м*ё*д, св*ё*кла, но ближе к звуку [э] |
| | [ʌ] – краткий, напряжённый, полуоткрытый |
| [а] | [ɑː] – долгий, широкий, открытый |
| | [a] – краткий, как в слове ч*ай*; часто встречается в дифтонге [aɪ]* |
| | [ɒ] – краткий, широкий, открытый – как в словах б*о*кс, ст*о*п, с*о*к |
| [о] | [ɔː] – долгий, открытый – как в протяжно произносимых словах п*о*рт, сп*о*рт |
| | [ɔ] – краткий, как в слове ст*о*й; часто встречается в дифтонге [ɔɪ]* |
| безударный звук [а] | |
| безударный звук [о] | [ə] – нейтральный звук; краткий, безударный – как безударный звук в словах мам*а*, рам*а*, ванн*а* и как безударный звук в словах *о*кно, *о*твет, *о*тец; часто встречается в дифтонгах [ɪə], [eə]*. По характеру звучания английский нейтральный звук находится как бы между безударными русскими звуками [а], [о]. |
| | [ʊ] – краткий, широкий; вытягивать губы вперед не нужно часто встречается в дифтонгах [ʊə], [aʊ], [əʊ]* |
| [у] | [uː] – долгий, напряжённый; начало звука произносится с напряжением, которое затем ослабевает |
| | [u] – полудолгий; часто встречается в середине слов в безударном положении |

*Дифтонги – гласные звуки, состоящие из двух элементов («ди» – два, «тон» – звук). Все английские дифтонги произносятся связно, не отрывисто.
Первый элемент дифтонга является ударным, сильным, а второй – скользящим, слабым: [eɪ], [aɪ], [ɔɪ], [ɪə], [eə], [ʊə], [aʊ], [əʊ].
Дифтонги в сочетании с нейтральным звуком [ə]: [e*ə*], [a*ə*], [ɔ*ə*], [aʊə], [əʊə].
Выделенный курсивом второй элемент дифтонга произносится нечетко.

С гласными звуками группы 1 учащихся целесообразно ознакомить на занятиях/уроках 1–2, а с гласными группы 2 – на занятиях/уроках 2–3. С со-

гласными звуками групп 1–2 учащиеся знакомятся на занятиях/уроках 1–3. На этих же занятиях/уроках, сразу же за ознакомлением с новым звуком следует его первичная, главным образом, хоровая (в среднем около 0,5–1 минуты на каждый новый звук) и непродолжительная по времени индивидуальная отработка данного звука изолированно и затем в составе отдельных слов, реже – в составе некоторых коротких словосочетаний и фраз (например: man – men, this – that – then; doctor, sister. Bye-bye! My tie. Oh! No. It is. Is it? И т. п.). На следующем занятии/уроке проводится кратковременная последовательная и комплексная отработка английских звуков ранее введенной группы (групп). Затем учащиеся знакомятся с новой группой английских звуков и аналогичным образом осуществляют их фонетическую отработку.

**Таблица 2. Русские и близкие им английские согласные (и полугласный) звуки (в общей последовательности ознакомления с английскими звуками)**

Группа 1

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [к] | [k] – произносится с придыханием |
| [п] | [p] – произносится с придыханием |
| [т] | [t] – произносится с придыханием; кончик языка находится на альвеолах (бугорках десен) верхних зубов |

Группа 1а

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [б] | [b] – произносится кратко и более резко, чем русский звук |
| [г] | [g] – в некоторых словарях этот звук обозначается знаком [g] |
| [д] | [d] – кончик языка находится на альвеолах верхних зубов |

Группа 1б

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [ф] | [f] – губно-зубной звук; произносится кратко и более резко, чем русский звук |
| [в] | [v] – губно-зубной звук; произносится кратко и более резко, чем русский звук |

Группа 1в

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [л] | [l] – кончик языка находится на альвеолах верхних зубов |
| [м] | [m] – губно-зубной; произносится более напряженно, чем русский звук |
| [н] | [n] – кончик языка находится на альвеолах верхних зубов; произносится более напряженно, чем русский звук |

Группа 1г

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [с] | [s] – кончик языка находится у альвеол верхних зубов |
| | [θ] – межзубный глухой; кончик языка находится между зубами, но он не должен касаться ни верхней, ни нижней губы |
| [з] | [z] – кончик языка находится у альвеол верхних зубов |
| | [ð] – межзубный звонкий; кончик языка находится между зубами, но он не должен касаться ни верхней, ни нижней губы |
| [ш] | [ʃ] – кончик языка находится у альвеол верхних зубов |
| [ж] | [ʒ] – кончик языка находится у альвеол верхних зубов |
| простой звук | сложный звук |
| [ч] | [ʧ] – кончик языка сначала находится на альвеолах верхних зубов, как при произнесении звука [t], а затем, при произнесении звука [Z], немного отходит, образуя щель между альвеолами и кончиком языка |
| сочетание звуков | сложный звук |
| [дж] | [ʤ] – кончик языка находится сначала на альвеолах верхних зубов, как при произнесении звука [d], а затем, при произнесении звука [ʒ], немного отходит, образуя щель между альвеолами и кончиком языка |

Группа 2

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [р] | [r] – гладкий, не раскатистый звук; кончик языка немного загнут назад, но не касается верхнего нёба |
| [в] | [w] – губно-губной; сначала губы сомкнуты и немного вытянуты вперед, как для произнесения русского звука [у], а затем резко размыкаются: произносимый звук, похож на русский звук [в] |
| [й] | [j] – ненапряжённый – как в словах бо*й*, сто*й*, по*й* |
| [х] | [h] – слабый звук, как при спокойном выдохе на зеркало, чтобы оно запотело |
| [н] | [ŋ] – носовой звук; кончик языка находится у нижних зубов, а задняя часть спинки языка касается верхнего нёба; в конце слов произносится протяжно; английский звук напоминает русский звук [н], произносимый с открытым ртом |

При обучении произношению значения новых лексических единиц учащимся не раскрываются. Однако некоторые лексические единицы (например, слова интернациональной лексики и др.) могут быть им знакомы. Можно пояснить обучаемым, что сейчас они только готовятся к освоению английских слов и что со значением и употреблением слов, которые они

начали осваивать, отрабатывая английские звуки, они познакомятся на ближайших и последующих занятиях/уроках.

Минимально необходимая для данного периода обучения степень овладения артикуляцией английских звуков, а также усвоение графической формы, названий английских букв, и их алфавитной последовательности достигаются учащимися младшего и среднего школьного возраста в течение первых 7–8 академических часов занятий. При работе с учащимися старшего школьного возраста, студентами и взрослыми этот срок может сокращаться до 4–6 академических часов занятий (без снижения качества овладения осваиваемым материалом).

Необходимо подчеркнуть, что в течение первых 8 академических часов занятий/уроков учащиеся также знакомятся с личными формами глагола to be в 1, 2 и 3 лицах ед. числа, личными местоимениями 1, 2, и 3 лица ед. и мн. числа, с формами определенного и неопределенного артикля, осваивают все основные типы вопросов (общие, альтернативные, специальные, разделительные) и ответы на них, повествовательные (утвердительные и отрицательные) высказывания с указанными формами данного глагола, утвердительную и отрицательную формы повелительного наклонения (в командах и просьбах), более двадцати лексических единиц в активном употреблении (в говорении), около десяти лексических единиц классного обихода (сначала в рецептивном, а затем и в активном употреблении), а также ряд других явлений английского языка и речи.

На протяжении первых занятий/уроков учащиеся привыкают к звучанию английских слов, словосочетаний, фраз. Слушая и произнося их, обучаемые формируют у себя первые навыки (автоматизмы) восприятия и понимания иноязычной речи на слух и первые навыки порождения собственных высказываний в говорении. Постепенно становясь гибкими, эти навыки облегчают и значительно ускоряют ознакомление с новыми лексическими единицами и тренировку их употребления в составе фраз (на уровне предложения) на последующих занятиях/уроках. Такая подготовка учащихся способствует интенсификации и оптимизации лингвопедагогического процесса в целом.

Для обобщения введенных английских согласных (и полугласного) звуков может использоваться памятка с краткими пояснениями наиболее важных особенностей всех или некоторых освоенных звуков (см. Памятку 1).

Важным моментом, определяющим успешность обучения, является усвоение учащимися специфики ударения в словах английского языка. Примерным образцом краткого варианта минимально необходимого пояснения особенностей словесного ударения (на первых занятиях/уроках) может служить приводимая ниже памятка (см. Памятку 2).

Освоение букв английского алфавита и начало обучения чтению слов вслух может успешно проходить без опоры на знаки фонетической транскрипции. Для обеспечения правильного понимания значений читаемых

вслух слов без использования перевода необходимо, чтобы предварительное их употребление в аудировании и говорении было доведено до уровня гибкого навыка. Его становление обеспечивают рассмотренное выше содержание и характер работы по освоению фонетического и лексико-грамматического материала. Как показывает практика, при оптимальной организации лингвопедагогического процесса на формирование устно-речевых навыков обычно уходит не менее 4 и не более 5–6 академических часов занятий/уроков (по отношению к каждому новому грамматическому явлению или к каждой новой группе осваиваемых лексических единиц).

Для ознакомления учащихся с названиями английских букв, могут быть использованы подписи названий всех букв алфавита с помощью зна-

**ПАМЯТКА 1**

Соотношения русских согласных звуков с похожими английскими согласными (и полугласным) звуками

| **Русские звуки** | **Похожие английские звуки** |
|---|---|
| [б] | [b] |
| [в] | [v] – губно-зубной; [w] – губно-губной |
| [г] | [g] – в некоторых словарях этот звук обозначается знаком [ɡ] |
| [д] | [d] |
| [ж] | [ʒ] |
| сочетание звуков | сложный звук |
| [дж] | [ʤ] |
| [з] | [z]; [ð] – межзубный звонкий |
| [й] | [j] – полугласный |
| [к] | [k] |
| [л] | [l] |
| [м] | [m] |
| [н] | [n]; [ŋ] – носовой |
| [п] | [p] |
| [р] | [r] – гладкий, не раскатистый звук |
| [с] | [s]; [θ] – межзубный глухой |
| [т] | [t] |
| [ф] | [f] |
| [х] | [h] – слабый, как при спокойном выдохе |
| [ш] | [ʃ] |
| [ч] | [ʧ] |
| простой звук | сложный звук |

ков фонетической транскрипции. В этом случае буквы вводятся сразу все на 2-м или 3-м академическом часе занятия урока в алфавитной последовательности и располагаются на строках в таком количестве и так, чтобы образовать некое ритмически организованное совокупное целое. Этот вариант работы ориентирован, главным образом, на учащихся среднего и старшего школьного возраста, студентов и взрослых, ранее не изучавших английский язык или начинающих изучать его «заново».

В качестве удачной для любого контингента обучаемых может рассматриваться ритмическая последовательность расположения букв, соответствующая легко запоминающейся музыкальной мелодии, например, музыкальной мелодии (и ритму) известной песни “The ABC Song”. Для освоения учащимися алфавита следует подбирать такие песни, в которых «словами» были бы только названия букв алфавита и ничего лишнего. Поэтому мелодию песни “The ABC Song” следует несколько сократить и сделать её музыкально-аккордовое завершение сразу же после называния (пропевания) последней буквы английского алфавита.

## ПАМЯТКА 2

### Ударение в словах английского языка

Знак ударения в английском языке, в отличие от русского языка, ставится *перед* ударным слогом.

Ударение обозначается как верхнее ['] (главное, основное, первичное, самое сильное) или как нижнее [ˌ] (вспомогательное, вторичное, более слабое), например:['mjuːzɪk], ['kremlɪn], ['telɪfəʊn], [ˌdemən'streɪʃ͡ən], [ɪˌluːmɪ'neɪʃ͡ən].

Верхний индекс указывает, что данный звук имеет факультативный характер, т.е. он иногда непроизвольно вставляется говорящим, но этот звук можно не произносить.

Звуки, обозначаемые в различных словарях курсивом или заключаемые в круглые скобки, тоже носят факультативный характер, т.е. они иногда непроизвольно опускаются говорящим, но могут произноситься, например: [ə'sɪstənt] или [ə'sɪst(ə)nt], ['sekrətəri] или ['sekrət(ə)ri], ['ʤen͡ərəl] или ['ʤen(ə)rəl].

Встречается также нижнее (самое слабое) вспомогательное ударение [ₒ] – третичное, например: ['telɪ ₒvɪʒ͡ən], ['kɪlə ₒmiːtə], ['græn ₒdɔːtə], ['græn*d* ₒfɑːðə].

До предъявления песни или ее музыкального сопровождения (аккомпанемента) учащиеся хором отрабатывают названия всех букв алфавита в ритме данной песни. Затем они прослушивают фонозапись и могут приступать к хоровому исполнению песни. Таким образом, первое обра-

щение учащихся к песне с названиями букв алфавита осуществляется не на завершаюшем этапе освоения букв алфавита (т. е. не при обобщении составляющих его элементов), как это обычно бывает в рекомендациях методистов и в практике педагогической работы учителей, а на этапе тренировки на первом же занятии по освоению букв алфавита. Ритмическая организация предъявляемой последовательности букв английского алфавита, их соответствующее пространственное размещение на плоскости (листа, экрана), привлечение мелодии песни и ее музыкального сопровождения – все это позволяет повысить эффективность овладения буквами алфавита за короткий период времени (см. два предлагаемых нами варианта расположения букв алфавита в проводимых ниже таблицах 3, 4).

Первый вариант расположения алфавитной последовательности букв рассматривается нами как основной. Второй вариант оказывается более удобным в тех случаях, когда у преподавателя/учителя и учащихся в силу каких-либо причин нет возможности использовать первый вариант расположения букв алфавита и когда требуется, чтобы обучающиеся сами записали в своих тетрадях буквы английского алфавита и выучили их названия к следующему занятию/уроку.

Любой из данных вариантов расположения букв алфавита может применяться на занятиях с обучающимися, которые ранее приступали к изучению английского языка, но в силу каких-либо причин вынуждены начать его освоение снова с самого начала, «с нуля», «с алфавита». В подобных случаях становится еще более очевидным, что быстрому усвоению названий английских букв и их алфавитной последовательности способствует ритм и музыкально-мелодическое сопровождение звучащей песни.

**Таблица 3. Расположение букв алфавита (вариант 1)**

The ABC

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Aa | Bb | Cc | Dd |
| | Ee | Ff | Gg | |
| | Hh | Ii | Jj | Kk |
| Ll | Mm | Nn | Oo | Pp |
| | Qq | Rr | Ss | Tt |
| | Uu | Vv | Ww | |
| | Xx | Yy | Zz | |

**Таблица 4. Расположение букв алфавита (вариант 2)**
The ABC

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Aa | Bb | Cc | Dd | |
| Ee | Ff | Gg | | |
| Hh | Ii | Jj | Kk | |
| Ll | Mm | Nn | Oo | Pp |
| Qq | Rr | Ss | Tt | |
| Uu | Vv | Ww | | |
| Xx | Yy | Zz | | |

Следует иметь в виду, что в процессе освоения букв английского алфавита и знаков фонетической транскрипции учащиеся сталкиваются с фактором сходства графической формы ряда транскрипционных знаков с графической формой букв или даже с совпадением начертания большинства из них (например, при использовании в процессе обучения каллиграфии рукописного шрифта “Print Script”). В этом случае часть знаков фонетической транскрипции обучающимися может быть легко понята и быстро усвоена. Это, главным образом, касается знаков, передающих согласных звуки. Поэтому специальное внимание надо будет уделять освоению тех знаков транскрипции, которые в процессе освоения алфавита учащимся не встречались.

Это же замечание касается и тех случаев, когда все звуки (и все буквы) английского языка учащимися уже усвоены, а знаки фонетической транскрипции обучаемые начинают осваивать после завершения работы по освоению чтения слов вслух в трех основных типах ударного слога и первых несложных фраз с этими лексическими единицами. Данный момент времени начала работы по освоению знаков фонетической транскрипции в ряде случаев может рассматриваться как **оптимальный.**

Освоение учащимися знаков фонетической транскрипции в этот период времени проходит достаточно быстро и успешно. Как правило, оно не занимает более 4 академических часов занятий/уроков у учащихся начальных и средних классов общеобразовательных учреждений и сокращается до 2–3 занятий/уроков при обучении старшеклассников, студентов и взрослых. При этом имеется в виду, что во время данных занятий/уроков обучающиеся овладевают также целым рядом новых лексико-грамматических явлений.

В результате короткого по времени этапа работы обучающихся по усвоению различий 1) между названиями букв алфавита, 2) между знаками фонетической транскрипции, 3) между буквами и знаками фонетической транскрипции иногда может возникать обусловленная взаимным «наложением» осваиваемых явлений непродолжительная отрицательная интерференция. Если эта интерференция начинает проявляться, то в этом случае

следует проанализировать ее причины и не спешить с освоением знаков транскрипции. Необходимо добиваться четкого различения обучаемыми букв алфавита и знаков фонетической транскрипции и, соответственно, правильного чтения слов в буквенной записи и по транскрипции.

Второй случай, связанный с интерференцией знаков фонетической транскрипции, звуков и букв, характерен для ситуации, когда учащихся сначала обучают звукам и знакам транскрипции, затем чтению и написанию слов по транскрипции и лишь потом буквам алфавита. В третьем случае отрицательная интерференция возникает, когда учащихся начинают обучать чтению вслух слов, не прошедших предварительную устно-речевую отработку или когда употребление данных лексических единиц в силу тех или иных обстоятельств не было доведено в говорении до уровня гибкого навыка. В таких случаях и обучение чтению слов вслух часто проводится не по ключевым словам или/и не начинается с графически открытого типа ударного слога, а осуществляется, исходя из иных методических представлений.

Подготавливая обучаемых к следующему этапу работы, преподавателю/учителю следует дать им установку следующего характера: «Вы познакомились со всеми английскими звуками, буквами и знаками фонетической транскрипции. Теперь вы можете самостоятельно, без чьей либо помощи, прочитать любое незнакомое английское слово правильно с первого же раза».

При обучении английскому языку взрослых учащихся, в частности, студентов неязыковых специальностей вузов, представляется целесообразным начинать эту работу во второй день занятий, т. е. не ранее, чем в период третьего академического часа занятия. Ориентировочным требованием к качеству чтения вслух слов по транскрипции для любого контингента обучаемых должно стать следующее: «Стараться читать по транскрипции любое слово правильно с первого же раза, как если бы оно было написано на русском языке».

С первых же недель занятий следует приучать обучающихся читать по транскрипции все предлагаемые им слова с первого же раза безошибочно, уверенно, т. е. не допуская замедленной «расшифровки» транскрипционных знаков. В противном случае работа по формированию навыка чтения слов вслух по транскрипции и в буквенной записи может в дальнейшем проходить вяло, замедленно.

Далее необходимо познакомить учащихся со структурой англо-русского словаря (можно на материале словаря учебника). В качестве домашней работы следует предложить обучаемым прочитать все (любые) незнакомые им слова по транскрипции из числа лексических единиц учебника (или материалов разработанных самим преподавателем/учителем), **специально предназначенных именно для тренировки чтения слов по транскрипции к следующему занятию/уроку**. Необходимо помнить, что **эти лексические единицы заучиванию наизусть не подлежат,** но они могут непроизвольно запоминаться в процессе отработки их чтения.

В крайнем случае можно воспользоваться материалами англо-русского словаря учебника или англо-русского словаря, изданного типографским способом отдельной книгой. Общий характер работы и формулировка задания аналогичны вышеприведенным: «Прочитайте слова вслух по транскрипции, стараясь не сделать ни одной ошибки».

Владение знаками фонетической транскрипции будет далее подкрепляться при ведении учащимися словарных тетрадей, когда они столкнуться с необходимостью выписывать из текстов незнакомые слова и читать их по транскрипции с помощью англо-русского словаря. Эту работу не следует откладывать надолго. Необходимо также иметь в виду, что она не должна подменять другие способы семантизации лексических единиц и, главное, методику формирования у учащихся гибких лексических навыков на занятии/уроке.

По овладении учащимися рассмотренными явлениями лингвопедагогический процесс начального периода обучения иностранному языку можно считать завершенным. Учащиеся теперь практически подготовлены к дальнейшей работе по овладению английским языком, и эта работа может продолжаться в рамках среднего периода начальной ступени обучения.

Предлагаемые методические решения прошли многолетнюю проверку и показали свою эффективность в процессе обучения английскому языку, осуществляемому с позиций интегративно-функционального подхода (2). Этот подход может успешно применяться в целях интенсификации и оптимизации лингвопедагогического процесса в начальный период обучения английскому языку в различных типах общеобразовательных и профессиональных образовательных учреждений.

**Литература:**

1. Корчажкина О.М., Тихонова, Р.М. Мои любимые звуки: Фонетико-орфографический справочник английского языка; под общ. ред. Р.М. Тихоновой. – М., 1996.
2. Рыбаков М.Д. Интегративно-функциональный метод как новое научное направление в технологии обучения иностранным языкам // Педагогические технологии негосударственного высшего педагогического образования: сб. науч. тр. Московского отрытого социального университета; под общ. ред. В.А. Сластенина. – М., 1997. С.61-65.

*А. Р. Салахова*
*Университет имени Ю. Либиха, Гиссен (Германия)*

## ЧТЕНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ С ИНОСТРАНЦАМИ И ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ «ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ»

Понимание речевого общения как обмена текстами обуславливает приоритетность коммуникативных задач при обучении иностранцев русскому языку. В методике обучения русскому языку как иностранному при использовании художественных текстов ранее выделялась именно эта цель — обучение пониманию текстов (Кулибина 2001). При развитии ком-

муникативной компетенции иностранцев в рамках практического курса русского языка как иностранного речь может идти об обучении восприятию (чтению и пониманию) аутентичных текстов культуры, а также о порождении новых текстов, например, через интерпретацию (анализ) первичного текста художественной литературы.

В современной лингводидактике развитие способности к общению на иностранном языке на межкультурном уровне – коммуникативная компетенция – тесно связывается с процессом формирования **«вторичной языковой личности»**. И целью, и результатом овладения иностранным языком является готовность (способность и возможность) к иноязычному общению на межкультурном уровне, адекватное взаимодействие на уровне «диалога культур». Используемый на сегодняшний день антропологический подход концентрируется на роли и значении человеческого фактора в процессе обучения иностранному языку. В качестве такого фактора в новой научной парадигме выступает как раз вторичная языковая личность. Овладевая новым коммуникативным механизмом (семантика и прагматика, синтаксис, грамматика и фонетика), учащийся приобщается к иному культурному коду, новой языковой картине мира, что оказывает влияние на формирование его «новых» (вторичных) личностных факторов, развивая общечеловеческое сознание.

Практика межкультурной коммуникации на уроках РКИ особенно очевидна, как нам кажется, при чтении и анализе аутентичных текстов художественной литературы. Многоступенчатый процесс работы, ориентированный на обучение восприятию и порождению текстов традиционно разделяется на три этапа: пред-, при- и затекстовой работы. Находясь между двумя полюсами обучения речевому общению – порождение и восприятие текстов – учебный процесс движется обычно от восприятия к порождению (как финальному этапу восприятия).

При организации занятий в курсе «Чтение II» в Университете им. Ю. Либиха (г. Гиссен) мы позволили себе связать процессы восприятия и порождения, поскольку это в большей степени соответствует условиям непреднамеренного (вне аудитории) речевого общения, а также максимально соответствует лингводидактической установке на процесс формирования «вторичной языковой личности». Взаимодействие читателя и текста по сути своей представляет **коммуникативный акт**, в котором процессы восприятия и порождения неразрывно связаны. Формируя свою собственную «проекцию» текста, читатель не просто «вычитывает» что-то из текста, но актуализирует собственные знания, мысли, чувства и другие составляющие своего жизненного и читательского опыта (**восприятие↔порождение**).

Занятия по курсу «Чтение II», рассчитанному на студентов, изучающих русский язык в качестве иностранного (200 часов и более), являются первым опытом знакомства с аутентичными (неадаптированными) текста-

ми художественной литературы. Как правило, студенты мотивированы на знакомство с современными (вторая половина XX века) текстами литературы, небольшими по объему и, кроме того, соответствующими уровню базовой лексико-грамматической подготовки.

В цикл занятий по «Чтению II» (зимний семестр 2010 г.) было включено стихотворение И. Бродского «Не выходи из комнаты…» (1970(?)). Ориентируясь на общую языковую подготовку студентов, темой этого цикла занятий была избрана тема «Человек дома: семья и одиночество»; студенты познакомились с рассказами А. Чехова, С. Довлатова, отрывками из повести Л. Улицкой «Медея и её дети». Стихотворение, избранное к анализу, продолжает тему, открытую прозой Сергея Довлатова («Наши», глава «Полковник говорит люблю») – преодоление одиночества и акты коммуникации с другими людьми, границы человеческого одиночества, грани одиночества русского.

Если понимать под чтением особый вид коммуникативного акта (Автор-Текст-Читатель), осложненный эстетической функцией текста, при обучении чтению оказывается важным максимально снять дистанцию между участниками процесса. А именно – подготовить читательское восприятие к процессу активного чтения, в котором важную роль играют читательские «воспоминания, ассоциации, аналогии, соположения, контаминации, догадки, антиципации, эмоциональные реакции, оценки, аналитические обобщения» (Гаспаров 1996: 319). Поскольку культурная и временная дистанция могут отдалить Читателя и Автора, требуется работа по искусственному моделированию семантической среды, о которой писал Б.М. Гаспаров. Таким образом, потенциальное восприятие текста оказывается подготовленным порождением аутентичного текста Читателем (на уровне выполненным грамматических упражнений, семантических аналогий, эмоциональных реакций и т.д.). Безусловно, речь не идет о написании стихотворной формы, в подражание еще не прочитанному поэту – мы говорим о текстах в иной манере (прозаической, в рамках обыденной литературной нормы) описывающих ситуацию аутентичного текста, но не дублирующих ее полностью. Последнее замечание представляется нам особенно важным: действительность аутентичного авторского текста (здесь стихотворения И. Бродского «Не выходи из комнаты…») как бы воссоздается из грамматических и лексических фрагментов, сознательно разрозненных в предтекстовых заданиях, с тем, чтобы аутентичный художественный текст в дальнейшем был понят «как сообщение на естественном языке» (Лотман 1999: 303) и чтобы результаты этого понимания могли быть выражены с помощью средств обыденного языка. Соглашаясь с мнением, принадлежащим Ю.М. Лотману, что текст сам содержит потенции для его понимания, мы дублируем текстовые фрагменты при предтекстовой работе, направленной, прежде всего, на снятие лексических и грамматических трудностей.

На первом этапе работы студентам были предложены следующие формы работы:

— Образовать формы императива от глаголов и высказать мотивированную просьбу не совершать действие (задание в парах).

— Вписать в план квартиры все варианты названий жилый помещений (преподаватель или студенты могут дать лингвострановедческие комментарии таким понятиям, как *«зал», «уборная», «прихожая»* и т.д., а также прокомментировать случаи несовпадения понятий. Например, в России *«кухня»* - допустимое место для приема гостей; *«санузел»* в разговорной речи имеет множество эвфемизмов).

— Раскрывая смысл сочетаний *«пальто на голое тело»* и *«туфли на босу ногу»*, студентам предлагается смоделировать ситуацию, в которой человек на фото (мужчина, надевший пальто на голое тело) оделся именно таким образом (он торопился, он психически не здоров и т.п.). А также подобрать пару обуви для босых ног (валенки, туфли, кроссовки, вьетнамки).

— Студентам предлагается выполнить задание на различение существительного *«чай»* и частицы *«чай»*. В первом случае им надо подобрать максимальное определение к слову *«чай»* (какой?) или выбрать из списка и пояснить; во втором – в данных контекстах заменить *«чай»* на уже известные им слова, выражающие сомнение или, напротив, уверенность.

— В выбранном для анализа стихотворении И. Бродский апеллирует к знанию читателем знаменитую формулу Рене Декарта *«Cogito, ergo sum»*. В тестовой форме студентам предлагается выбрать максимально правильный русский перевод (различая глагольные формы инфинитива и личной формы *«думать»-«мыслю»*, а также разнообразных синтаксических конструкций). Кроме того, предлагается затранскрибировать эту фразу по модели (*Модель: homo sapiens – хомо сапиенс*).

— Студентам предлагается заполнить таблицу, выделяя наиболее интересные явления, предметы и т.д. в мире и в собственной комнате, отвечая на вопросы: *Что интересного есть в мире? А в Вашей комнате?* Презентация материала происходит в парах: студенты по очереди описывают красоты и прелести внешнего мира, предлагая при этом партнеру остаться дома, потому что мир его комнаты также богат чем-то необычным или просто очень личным. Собеседник должен сделать выбор в пользу мировых достопримечательностей или «лавки древностей» его коллеги.

— Ряд понятий дается с лексическим или лингвострановедческого комментарием (например, *«Шипка», лыжная мазь, меня продуло* и т.д.).

Подобный вид работы, как нам кажется, приближает читателя к художественной ситуации аутентичного текста И. Бродского. Понимание текста, без сомнения, не может быть достаточной стадией постижения литературного произведения, но служит необходимым основанием для последующей работы по его анализу, а также по более глубокому приятию и постижению смысла литературы, вовлекаемой в реальный экзистенциаль-

ный контекст Читателя. Знакомя своих студентов с теми или иными произведениями художественной литературы, мы стремимся ставить и сверхзадачи по включению этого корпуса текстов в их культурную базу, по формированию готовности осознавать и потребности понимать тексты не с позиций безличного анализа, но с позиций включения того или иного текста в собственную культурную ситуацию, самостоятельное моделирование подобного рода диалога с текстом. Формирование собственной проекции текста как на стадии до знакомства с ним (лексическая, лингвострановедческая и грамматическая работа), так и на стадии чтения должным образом мотивирует самостоятельность Читателя, свободу поиска ответа на вопрос, который уместно, как нам кажется, переформулировать следующим образом: *«Что сказал автор мне?»*

Все выводы, умозаключения, представления, образы и другие результаты деятельности читателя по осмыслению художественного текста, как правило, основываются (должны основываться) на семантике (и прагматике) языковых единиц. При понимании каждой единицы текста читатель проходит три уровня: языкового **значения** (грамматического, лексического, стилистического), ее текстового **смысла** (как части, или фрагмента, смысла всего текста) и **представления** (иными словами, того образа, который вызывает в воображении читателя данная текстовая единица). Поэтому на предтекстовом этапе работы возможны включения творческих заданий связанных с графическими представлениями или работа с готовыми графическими изображениями в классе. Подобные задания могут дополнять основную грамматическую и лексическую работу, формируя образные представления, способствующие пониманию текстового смысла.

На втором этапе работы студенты самостоятельно знакомятся с текстом произведения. Такой принцип организации работы представляется уместным, поскольку читатель имеет возможность, опираясь на текстовую реальность, а также на собственные ресурсы (языковые, интеллектуальные, эмоциональные, культурные и т.п.) спродуцировать собственную проекцию текста. Очень важным нам кажется сформировать на предыдущей стадии работы достаточную мотивацию для беспереводного понимания текста, создания вторичной (по сравнению с родным языком учащегося) апперцепционной базы.

На последнем этапе работы студенты переходят к анализу стихотворения, что является необходимым этапом его понимания: несмотря на то, что художественный текст самодостаточен, далеко не вся информация представлена в нем эксплицитно. Анализ может быть построен как по пути активизации рефлексивной мыслительной деятельности (контекст, интертекст, культурные универсалии и т.п.), так и по пути включения учащихся в основы профессионального (литературоведческого) анализа произведения. Последний вариант был избран нами в соответствии с задачами учеб-

ного процесса, а также с учетом уже имеющихся фоновых знаний в области литературоведческого анализа на родном языке.

Для упрощения работы по анализу текста необходимые элементы текста выписываются специальные строки и/или таблицы, чем достигается эффект наглядности репрезентируемого материала, упрощается задача ориентации в нем (например, анафорическое повторение у И. Бродского). При актуализации того или иного литературоведческого термина студенты идут от конкретного наблюдения (например, за анафорой – как меняется интонация, какие автором использованы знаки препинания и т.п.) к пониманию смысла стихотворения в целом. Тем самым циклически организованный принцип послетекстовой работы, позволяет углубить первичное читательское понимание аутентичного художественного текста, а также актуализировать навыки литературоведческого анализа на иностранном языке (в данном случае – русском). При анализе стихотворения И. Бродского «Не выходи из комнаты…» нами были актуализированы следующие литературоведческие понятия (определено их наличие и роль в тексте):

— Эпифора, анафора;

— Риторический вопрос, риторическое восклицание, риторическое обращение;

— Метафора, метонимия;

— Аллитерация, ассонанс;

— Параллелизм.

Кроме того, на заключительной стадии анализа – смыслового восприятия текста читателю нужны, прежде всего, навыки *рефлексивной* мыслительной деятельности. Работа в данном случае, как нам представляется, может быть организована по строфам: студенты получают вопросы, которые направляют их когнитивную деятельность, не ограничивая последнюю. Поскольку к каждой строфе студент может сформулировать свой вопрос и задать его коллегам или предложить письменную интерпретацию. Вопросы к заключительной строфе формулируются только студентами.

В качестве экспериментальной работы, а также с учетом общих коммуникативных задач курса, мы провели дополнительную работу, расширяя границы восприятия текста Бродского. Опираясь на фундаментальные исследования такой базовой категории нынешнего сознания, как «интертекстуальность», мы провели работу по включению изученного стихотворения Бродского в диалог с современной культурой. Амбивалентная природа интертекстуальности позволяет, по нашему мнению, не только расширять границы познания, но и углублять имеющиеся знания.

Коммуникативно-ориентированная методика РКИ всегда декларировала стремление к созданию на занятиях коммуникативных ситуаций, максимально сближающихся к реальным условиям общения, к формированию у учащихся не только учебных, но и внеучебных мотивов и интереса к языку, к тексту, к процессу его понимания. Коммуникативно-

функциональная ориентированность обучения русскому языку иностранцев предполагает обращение к языку в различных сферах его употребления, выход за границы учебно-ориентированной работы с текстом, расширение прагматических возможностей инофона.

Задания экспериментального этапа должны способствовать активизации лексического и грамматического материала предыдущей работы с текстом, а также привести в действие механизм **восприятие↔порождение** с учетом новой коммуникативной ситуации. Представленные в иной форме (мультипликационный фильм «Get out» («Извлечение»)) и принципиально ином коде (художественный текст - анимация) смысловые единицы должны быть узнаны, поняты и максимально адекватно восприняты и воспроизведены, соотнесены с известными, установлена их связь. На данном этапе предлагается работа с обоими текстами культуры:

—Предлагается смысловой анализ содержания мультипликационного фильма (*мотивированность поступков героя, авторская ирония, противопоставление двух миров, аллегоризм, какие фундаментальные культорологические/философские идеи проиллюстрированы в мультфильме?*).

— Два произведения сопоставляются (*одинаковы ли темы, образы двух проиведений? меняется ли авторская интенция? Как Вы думаете, почему?*).

Обратная связь осуществляется в виде письменной работы, с заданной первой строкой – *«Выходи из комнаты! И совершай ошибки!»*. Предполагается, что культурная и временная дистанция существеннейшим образом изменяет экзистенциальную направленность современных текстов. Установление подобного рода «диалога» видится нам финальной стадией формирования «проекции» аутентичного текста у инофона на занятиях по РКИ.

**Литература:**

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литературное обозрение, 1996 – 350с.
2. Кулибина Н. В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2001. – 589с.
3. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М., 1999. – 464 с.
4. Материалы урока доступны по адресу www.uni-giessen.de

*Т.В. Симоненко*
*Черкасский государственный университет имени Богдана Хмельницкого*
*Черкассы (Украина)*

## ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД РАЗВИТИЕМ У БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПРОДУЦИРОВАНИЯ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В ТИПИЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ

Современные исследования в области языкознания и научные студии учёных, например, Ю. Караулова, Е.Селивановой, В. Красных, Ф. Бацевича, Т.Радзиевской и других) ориентированы на решение вопросов, связанных с развитием направлений коммуникативной лингвистики, когнитиви-

стики, формирования языковой личности. Сегодня среди актуальных остаются лингвокультурологический и когнитивный аспекты анализа языковой личности. Проблема прецедентности становится объектом внимания и продолжительных исследований. В украинской лингвистике появилось несколько диссертационных работ, в которых раскрыты вопросы функциональных особенностей прецедентных феноменов в немецком дискурсе (О. Найдюк), прецедентного текста как основы лингвистической реализации категории интертекстуальности (Р.Чорновол-Ткаченко), типов интертекстуальности на примере Пражской литературной школы (В.Просалова).

При этом интересным лингводидактическим вопросом есть вопрос о формировании дискурсных умений и навыков студентов филологических факультетов. И в этом аспекте создаются условия для определения, какова же роль прецедентных феноменов в процессе выражения стереотипных знаний студентов-филологов, и какие методические задачи может решать тот учитель-словесник, который способен представить свою собственную языковую эрудицию через прецедентный феномен, а также создать условия в реальной профессиональной практической среде для своих учеников с целью развития речи, ориентации в литературных и языковых процессах. В конце концов, для формирования основной цели школьного образования – формирования языковой личности, которая владеет родным языком совершенно, может коммуникативно уместно использовать средства выразительности родного языка, пользоваться его стилями и жанрами и быть истинным «учителем» по вопросу презентации искусства коммуникативной культуры и элементов ораторской речи.

Таким образом, **цель предлагаемой научной студии** – определить особенности работы над развитием умений и навыков будущих филологов продуцированию прецедентных феноменов в типичных профессионально-коммуникативных ситуациях.

Национально-культурный компонент коммуникации, по мнению В.Дороз, «это составляющая коммуникации, которая отображает отдельные особенности этнической (национальной) культуры, формируется в процессе социализации личности, есть элементом культурной компетенции коммуникантов и определяет национальную специфику коммуникации» (Дороз 2010: 79). Национально-культурный компонент коммуникации определяет специфику формирования языковой картины мира, а также особенности национально-языкового сознания. Именно эти особенности проявляются и в национальных прецедентных феноменах, национальных стереотипах, а также в ассоциациях, которые возникают у представителей разных этнокультурных групп во время межличностной коммуникации.

Результат коммуникации в первую очередь зависит от того, насколько коммуниканты имеют общие специальные знания для того, чтобы друг друга понимать и интерпретировать элементарные тексты. Именно эти знания и называются стереотипными знаниями. Стереотип – это упрощён-

ное, схематизированное изображение определённой категории личностей (будь-то народности, этноса, профессии, возраста, пола и т.д.) институций (милиция, школа, университет), событий (свадьба, день рожденья), которым свойственны позитивные и негативные черты. Однако при этом не следует забывать о том, что существует понятие этнический стереотип и культурный стереотип. Эти понятия следует различать. **Этнический стереотип -** относительно стойкое, схематическое представление, суждение, эмоционально окрашенная оценка относительно моральных, умственных, физических черт, характерных для представителей разных этнических групп, есть фактом поведения и коллективного бессознательного. Этнические стереотипы недоступны саморефлексии (самоанализу, контролю за собственной интеллектуальной работой, эмоциональным состоянием, поведением) членам этноса. **Культурный стереотип** – схематизированный и определенной мерой однобокий образ явления, человека, вещи и др., который основывается на одной (или нескольких) приписанной последним черте ценностного характера, который считается типичным. Культурные стереотипы доступны саморефлексии (самоанализ, контроль за собственной интеллектуальной работой, эмоциональным состоянием, поведением), и есть фактами поведения, индивидуального бессознательного, их можно запоминать. Стереотипные (этнические/ культурные) знания – это знания об окружающем мире во всех его проявлениях, знания о разных предметах и их взаимосвязях, которые свойственны носителям определённой национальной среды и связанны базовыми элементами родной культуры. Стереотипными знаниями каждого русского человека о родной природе, например, обязательно будут «белые берёзы», «пушистые ели», «северное сияние» и т.д., а для украинцев – это «червона калина», «зелена верба», «кучерявий барвінок».

По мнению очень многих учёных (В. Красных, Д. Гудков, Е. Селиванова, Т. Космеда) единицами, ядром стереотипних знаний и представлений личности есть именно прецедентные феномены, которые хорошо известны людям и не требуют лишних объяснений и комментариев. Например: есть предложение: «Мой друг настолько предприимчив, что все коллеги называют его Остапом Бендером». Вряд ли кто-либо из «представителей словянского мира» (украинцы, русские, белорусы) средних лет не смогут интерпретировать сказанное одним из коммуникантов (тем болем, если этот представитель имеет филологическое образование). То есть, коммуниканты хорошо поймут друг друга, потому что в разговоре было употреблено прецедентное имя – имя героя известного классического литературного произведения.

**Прецедентный феномен –** это компонент знаний, назначение и смисл которого хорошо известны представителям определённой этнокультурной общности, который актуален и уместен в определённом контексте.

Учёные (В.Красных, Д.Гудков), определяют такую типологию прецедентных феноменов:

1. Прецедентное имя – это индивидуальное имя персонажа, которое связано с известным произведением или ситуацией, артефактом, известными носителями языка или именем-символом, которое указывает на эталонную сукупность черт. Прецедентное имя – это сложный знак, в процесе использования которого в коммуникации делается апеляция (обращение к кому-нибудь, чему-нибудь) не к собственному денотату, а к набору дифференциальных черт этого прецедентного имени. Прецедентное имя может состоять из одного или нескольких элементов, и при этом выражать одно понятие. Например: (Тарас Бульба, Обломов, Роксолана, Мазепа // Баба Яга, Дед Мороз, Иван Сусанин).

2.Прецедентная ситуация – важное событие, которое реально осуществилось в жизни этноса и цивилизации; её знаком может быть прецедентное имя или высказывание (например, поцелуй Иуды, за 30 серебренников).

3.Прецедентное высказывание – сложная языковая единица, сумма значений компонентов которой не равна его смыслу. Это высказывание часто используется носителями определённого языка. К прецедентным высказываниям относятся цитаты (фрагмент текста), названия произведений («Хозяйка медной горы», «Широка страна моя родная», «Тиха украинская ночь», «Мы рождены, чтоб сказку сделать былью»…)

4. Прецедентный текст – известный текст, актуализированный в других текстах, возвращение к которому руководствуется механизмами интертекстуальности.

Виктория Красных главной характеристикой прецедентных феноменов называет их способность: 1) исполнять роль эталона культуры; 2) функционировать как свёрнутая метафора; 3) выступать как символ определённого феномена или ситуации.

Владение искусством обращаться в речи к прецедентным феноменам – это профессиональное коммуникативное качество речи учителя-словесника. Как известно, образ грамотного и начитанного филолога определяется его способностью обобщать, делать анализ произведений разного уровня сложности, а также уметь сопоставлять и обучать детей искусству родной речи. Чтобы развивать у студентов-филологов умение использовать прецедентные феномены в речи, что, в первую очередь, будет свидетельствовать об уровне их литературной, языковой, общей эрудиции, компетентности, интеллигентности, нужно следовать определённой технологии обучения в высших учебных заведениях. Основными *этапами филологической подготовки* и реализации поставленной задачи относительно конкретного аспекта могут быть следующие: 1. Сделать комплексный срез знаний первокурсников относительно определения уровня их литературной и языковой компетенции. (Проводить срез можно в виде продуманного теста или группы открытых вопросов, которые будут касаться

как литературной области знаний, так и сферы кино, искусства, мультипликации, знаний текстов известных поэтических произведений). 2. На основе проверки и детального анализа результатов комплексного теста нужно выработать программу системы работы, которая предусматривает определенные методы, приёмы, средства обучения с целью развития навыков употребления в речи прецедентных феноменов, умение на их основе строить собственный текст. 3. Детально изучить обучающие планы и рабочие планы филологических факультетов, которые будут задействованы в экспериментальной работе. 4. Определить конкретные дисциплины и спецкурсы, как базовые в работе. 5 Разработать словарь-минимум прецедентных феноменов, а также типологию стандартных учебных ситуаций, при которых определённые прецедентные феномены и их использование в речи учителя будут уместными.

В Черкасском государственном университете имени Б.Хмельницкого (Украина) удалось провести мини-експеримент. На одном из занятий по спецкурсу «Технология современного урока родного языка» мы дали задание студентам: «Запишите несколько типичных ситуаций практического общения с учениками на уроках родной речи в 5- 9 классах (изучаются такие разделы языка, как «Морфология», «Синтаксис», при которых Вы бы обязательно использовали в речи прецедентные феномены (имена, высказывания, тексты), или же, вспомните и запишите те прецедентные феномены, которые использовали ваши учителя-словесники во время работы на уроках». Задание для студентов – будущих словесников было непростым, оно требовало креативных умений. Однако при проверке ответов на этот вопрос возникло приятное удивление от некоторых вариантов. В результате удалось обобщить, что в украинских студентов (возраст 19-20 лет, группа: 27 человек, девушки) стереотипные знания базируются с учётом принципов межличностной коммуникации: коммуникативная основа английского – русского – украинского языка. Среди проанализированных ответов самыми распостранёнными из прецедентных феноменов были такие: уровень прецедентного имени: «Дюймовочка», «Роксолана», «Руслан и Людмила», «Назар Стодоля», «господин Голохвастов», «Штирлиц», «Констанция»); уровень прецедентного высказывания: «Итак, она звалась Татьяной», «Садок вишневий коло хати, хрущі над вишнями гудуть», «To be or not to be», «Стоят девчёнки, стоят в сторонке», «Не хочу учиться, а хочу жениться», «Ребята, нужно верить в чудеса», «Защитники униженных и оскорблённых».

Многие из ответов студентов натолкнули на мысль о создании лексического минимума прецедентных феноменов с большой фактической частотностью.

Особенностью работы над формированием умений студентов-филологов продуцировать прецедентные феномены относительно коммуникативной ситуации есть обращение к принципам межпредметной интеграции. Система стереотипных знаний формируется на протяжении всей

жизни человека, однако в университете в процессе обучения на филологическом факультете создаются комфортные условия для реализации конкретных лингводидактических задач. Прежде всего, учитываем межпредметные связи между языком/литературой, языком/искусством, языком/психологией. Таким образом, именно интеграционные процессы способствуют фиксированию в активной памяти филолога стереотипных единиц: или же имён, или же цитат, фраз из поэтических или прозаических призведений. Прецедентные феномены, как уже было сказано выше, есть ядром стереотипных знаний. Именно через их презентацию, продуцирование складывается мнение об уровне развития той или иной языковой личности педагога-филолога.

Относительно методологической базы технологи работы по обогащению речи будущих учителей-словесников прецедентными феноменами можно констатировать, что среди эффективных методов обучения студентов когут бать такие, как разноуровневые индивидуально-творческие задания, метод кейс-стади, проэктная деятельность преподавателей и студентов. Оптимальным средством может быть разработка элективного спецкурса, например, «Технология обучения основам межличностной коммуникации», в котором одним из модулей можно предусмотреть изучение темы «Принципы обогащения речи прецедентными феноменами».

Таким образом, вопрос об особенностях работы и разработке технологии обучения будущих филологов умениям продуцировать прецедентные феномены в типичных профессионально-коммуникативных ситуациях (и тем самым влияя на развитие языковой личности и собственной, и учеников) – это важный вопрос современной когнитивно-коммуникативной лингводидактики высшей школы. Оптимизировать этот аспект лингводидактических исследований необходимо в связи с развитием глобального мира, а также в связи с необходимостью становлення интеллектуальной элиты общества, людей, которые в разных ситуациях общения могут целостно, комплексно и уместно общаться на родном языке, развивая тем самым нацонально-культурную компетенцию тех, кто получает знания.

**Литература:**

1. Дороз В.Ф. Українська мова в діалозі культур: навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2010. – 320с.
2. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
3.Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003.

*И.И. Сиротина*
*Оренбургский государственный университет, Оренбург*

# ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Один из основных факторов профессиональной пригодности юриста – коммуникативная компетентность, проявлениями которой являются терпимость, эмоциональная устойчивость, уважительное отношение к различным участникам общения, доброжелательность, способность к сотрудничеству, диалогу, адекватная самооценка (В.Л. Васильев 2000: 1, В.В. Романов 1988: 2). В исследованиях тема толкования понятия «толерантности» представлена аспектами формирования коммуникативной толерантности старшеклассников (О.Б. Скрябина 2000: 3), студентов, будущих социальных педагогов (В. Толстикова 2002: 4), студентов-медиков (В.В. Бойко 1998: 5, Л.А. Вовк 2003: 6). Мы считаем, что важно сформировать представление о толерантности у будущих специалистов в области права, чья профессиональная деятельность протекает в условиях общения с представителями полярных социальных слоев. Подобное общение требует от юристов умения строить толерантные речевые высказывания, т.е. сформированных навыков толерантной речевой коммуникации. Так, например, толерантность у разных авторов определяется как одобряемое поведение и отказ от навязывания точки зрения одного человека другим людям (Н. Эшфорд 2001: 11), как принятие соглашения о «правилах игры» (Дж. Салливан, Дж. Пьересон, Дж. Маркус 1982: 12), как способ, выражающийся в уважении точки зрения другого человека (Л.Г. Почебут 2005: 9), как особые отношения (С.К. Бондырева 2003: 10), как снижение сензитивности к объекту (Е.Ю. Клепцова 2004: 8), как психологическую устойчивость, систему позитивных установок, совокупность индивидуальных качеств, систему личностных и групповых ценностей (Г.У. Солдатова 2005: 7).

Актуальной проблемой при подготовке студентов-юристов является обучение толерантному речевому общению, благодаря которому формируется толерантная речевая личность студента-юриста. Для того, чтобы определить уровень сформированности толерантной речевой личности студента-юриста г. Мелеуз, мы провели анкетирование группы обучаемых, состоящей из 50 человек.

Проводя анкетирование, мы стремились определить, насколько полно сформировано у студентов юридического профиля представление о толерантности как о нравственной категории и имеют ли они понятие о толерантном речевом общении.

Для анализа материала нами использовались метод анкетирования и описательный метод.

Ответы студентов-юристов на вопросы: ***Что такое толерантность? С чем у вас ассоциируется понятие «толерантность»? –*** позволяют сделать вывод о том, что анкетируемые имеют представление о толерантности: 52% опрошенных дают четкое толкование данного понятия *(«это готовность лояльно относиться и принимать чужой образ мыслей»)*, 38 % студентов-юристов понимают «толерантность» как *«стремление жить в мире со всеми людьми»*, 10% анкетируемых полностью отождествляют понятие «толерантность» с понятием *«терпимость»*. Ассоциации, предложенные опрашиваемыми недостаточно разнообразны и вариативны: *уважение* (37 %), *бескорыстное принятия другого человека* (29 %), *ценностные ориентации* (18%), *социальный опыт* (11%), *способность противостоять любым попыткам ограничения личной свободы* (3%), *активная нравственная позиция* (1%), *социальная активность, контактность, вежливость и умение прийти на помощь* (1%).

Многие из числа опрашиваемых (18 %) предложили неточные определения, которые не выражают сущность понятия «толерантность», например: *«Толерантность – особое качество характера человека, характеризующее его отношение к другим людям», «черта характера».*

Отметим, что студенты, выделившие вышеназванные ассоциации, считают необходимым проявление толерантности *«по отношению к нищим, умственно отсталым»* и отмечают сущность толерантности в *«хорошем отношении к людям, независимо от того, какого они пола, национальной принадлежности, каковы его потенциальные умственные способности».*

Обращает на себя внимание тот факт, что многие студенты не различают понятий «терпимость» (6,95 %) и «терпение» (14,17 %); таким образом, «толерантность» у ряда студентов ассоциируется с физиологическими возможностями организма *(«подавление чувства голода», «возможность переносить боль»)*, или, различая данные понятия, анкетируемые отмечают, что *«толерантность – более обширное понимание терпимости» или «толерантность – основной признак терпимости».*

Проанализировав ответы на вопрос: ***Толерантны ли Вы?***, отметим, что наибольшее количество выбрали вариант ответа (42,1 %) – *«зависит от обстоятельств».* Студенты предлагали свои ответы на данный вопрос, например: *«Иногда я могу быть очень терпеливым, последовательным, логичным, иногда совсем наоборот», «Я считаю, у меня есть какая-то часть этого качества: я применяю его в разных случаях, то есть в одном – можно терпеть, в другой ситуации – просто невозможно», «Данное качество у меня есть, но не всегда»* и т.д.

Ответ «*да, толерантен*» выбрали 34,5 % опрошенных и «нет, не толерантен» – 14,2 %. К данным вариантам были отнесены только однозначные ответы: *«Я считаю, что у меня есть (толерантность)», «Конечно, я добрый!», «Да, я толерантна», «Я всегда обладаю толерантностью», «Я терпелив»*. Следующие ответы свидетельствуют о том, что человек осоз-

наёт, что он не обладает такой нравственной категорией как толерантность: *«Я явно не обладаю», «Это однозначно – я не толерантный человек»*. 5 студентов ответили односложно – *«Нет»*.

Проанализировав ответы студентов, мы обнаружили, что представление о толерантности в той или иной степени имеют все анкетируемые. Большая часть студентов – 68 % не отнесла понятие «толерантность» ни к общечеловеческим ценностям, ни к профессионально важным качествам. Лишь 28 % студентов юридического профиля считают себя толерантными; 24 % и 6 % – интолерантными; 18 % считают, что они являются «толерантными» в зависимости от ситуации или настроения, 24 % опрошенных затруднились ответить на данный вопрос.

Проведенное нами исследование показало, что уровень интереса студентов к понятию «толерантность» различен. Высокую активность при ответах проявили 26 (52%) анкетируемых, среднюю – 22 студента (44%), низкую – 2 студента (4%). Среди ответов преобладают эмоционально (экспрессивно) окрашенные и оценочные ответы. Например, отвечая на вопрос ***Легко ли быть Толерантным?,*** студенты пытались оценить степень собственной толерантности, отмечали, что: *«трудно быть толерантным ко всем»* – 14 человек (28 %), *«есть люди и группы людей, по отношению к которым толерантное отношение невозможно»* – 14 человек (28 %), *«толерантное отношение к людям формируется в детстве»* – 12 человек (24 %), *«молодые более толерантны, чем взрослые»* – 10 человек (20 %).

Приведем определение респондента, раскрывающее содержание понятия толерантность и отношение к самому явлению толерантности: *«Толерантность – это не просто терпимость как таковая, это умение жить в современном обществе, отличающемся этнической, культурной пестротой, умение понимать и признавать права друг друга»*.

Проведенное исследование показало, что, отвечая на вопросы о сущности «толерантности», об ассоциациях, возникающих при слове «толерантность», мнения студентов юридического профиля оказались недостаточно разнообразными и вариативными. Несмотря на то, что все анкетируемые имеют представление о толерантности, уровень сформированности толерантной речевой личности студента-юриста г. Мелеуз необходимо повышать.

**Литература:**

1. Бойко В.В. Коммуникативная толерантность. (Методическое пособие). - Санкт-Петербург: СПбМАНО, 1998. - 24 с.
2. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 240 с. (Серия «Библиотека психолога»).
3. Васильев В.А. К вопросу о толерантности в современной России // Социально-гуманитарные знания, 2000. № 3. С. 249–262.

4. Вовк Л.А. Толерантность как способность понять и принять другого // Валеология. 2003. №3. 51 52.
5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. - М.: Академический Проект, 2004. - 176 с.
6. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности. - СПб.: СПбГУ, 2005. 280 с.
7. Романов В.В. Юридическая психология: Учебник. - М.: Юристъ, 1998.-488 с.
8. Скрябина О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : Дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2000. 209 с.
9. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков [Электронный ресурс] www.tolerance.ru. 2005. 24 июня.
10. Толстикова В. Развитие коммуникативной толерантности у будущих социальных педагогов системы образования. Дисс... канд. психол. наук. - Калуга, 2002. 177 с.
11. Ashford N. Principles for a free society. 2nd ed. - Blomberg and Janson, Bromma, 2001.
12. Sullivan J., Piereson J., Marcus G. Political Tolerance and American Democracy. - Chicago: University of Chicago Press, 1982.

*А.М. Тимофеев*
*Новгородский Государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород*

## ВОСПИТАНИЕ «ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ» СРЕДСТВАМИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Современное языковое образование направлено на воспитание человека культуры. В настоящей статье представлена культурологическая модель, сущность которой заключается в развитии вторичной языковой личности – мотивированного, способного, компетентного субъекта иноязычного познания, общения и творчества в условиях целенаправленно организуемой культуросообразной познавательной, коммуникативной и креативной деятельности. Данная модель предназначается для завершающей стадии овладения вторым иностранным языком в рамках учебного курса «Практикум по культуре речевого общения».

Термин «познание» употребляется в рассматриваемом случае в значении «присвоения» информации, на языке философии культуры – «распредмечивающей» деятельности. В лингвистическом толковании это будет когнитивная деятельность, реализующая функцию языка как орудия

познания и овладения общественно-историческим опытом. Общение в предлагаемой модели понимается в социальном плане, соотносимом с расширением и укреплением межличностных контактов, установлением и развитием интерперсональных отношений. Понятие «творчество» используется для обозначения продуктивной текстовой деятельности.

**Целью** инновационно-ориентированного практикума является формирование у студентов выпускного курса иноязычной культурной компетенции – когнитивной, коммуникативной, креативной – с присущими каждой из них когнитивными, коммуникативными и креативными потребностями, способностями и умениями. Структуру интегративной цели можно представить следующим образом.

Иноязычная культурная компетенция

1. Иноязычная когнитивная компетенция
– Иноязычные когнитивные потребности;
– Иноязычные когнитивные способности;
– Иноязычные когнитивные умения.
2. Иноязычная коммуникативная компетенция
– Иноязычные коммуникативные потребности;
– Иноязычные коммуникативные способности;
– Иноязычные коммуникативные умения.
3. Иноязычная креативная компетенция
– Иноязычные креативные потребности;
– Иноязычные креативные способности;
– Иноязычные креативные умения.

Категория **содержания** обсуждаемой модели выступает в составе элементов:

1. Языковой материал с учетом его национально-культурного аспекта;
2. Фактологическая информация о стране изучаемого языка;
3. Функциональные формы и способы когнитивных и креативных речевых умений;
4. Когнитивные, коммуникативные и креативные способности образованности, коммуникабельности и творчества;
5. Когнитивные, коммуникативные и креативные потребности;
6. Общечеловеческие познавательные, коммуникативные, творческие ценности.

В роли основного **средства** языкового образования выступают тексты – преимущественно высокохудожественные произведения. Ориентация на художественную литературу обусловлена следующими положениями:

- в литературе как искусстве можно найти все знания и ценности, отражение реальности и конструируемые идеалы, сгустки духа и несущие их материальные конструкты, системы знаков и заключенные в этих знаках духовные значения, способы самовыражения человека и средства его общения с себе подобными (Каган 1996);

- текст – это своего рода ключ к постижению креативной сущности человека, орудие формирования целостного человека, осознающего свою миссию творца и ответственность творения смыслового поля культуры (Канныкин 2003);

- в преподавании иностранного языка текст – единственный доступный источник информации о культуре «чужого мира» (Neuner, Hunfeld 1993);

- мировая педагогическая практика подтверждает целесообразность использования художественной литературы на заключительном этапе обучения языку (Рахманов 1972).

Инструментальная функция текста чрезвычайно обостряет проблему адекватного отбора в целях полноценного воспитания человека культуры средствами иностранного языка. К настоящему времени методика располагает многими параметрами отбора, отвечающими требованиям личностно-центрированного обучения. Назовем некоторые из них: тексты должны быть сюжетно и композиционно законченными, образцовыми по языку, способными формировать современную картину мира, интересными и ценными в общеобразовательном и духовно-нравственном отношениях, разнообразными по литературной направленности автора, теме, описываемым событиям, композиции, жанру, стилистическим особенностям, в совокупности представлять комплекс текстов (Бородулина, Карлин, Лурье, Минина 1982), облигаторными для страны изучаемого языка, реалистическими, актуальными для нашего времени (Верещагин, Костомаров 1983).

В представляемом культурном проекте **образовательный процесс** моделируется в единстве трех фаз – «вхождения в другой мир», «пребывания в этом мире» и «возвращения в свой мир». В традиционном понимании это будут когнитивная, коммуникативная и креативная фазы, каждой из которых свойственны свои доминантные виды речевой деятельности. Так, когнитивная фаза преимущественно опирается на чтение, для коммуникативной фазы характерны говорение и аудирование, а креативная фаза, в основном, ориентирована на письмо. Наряду с доминантными, в каждой фазе обязательно задействованы и другие виды речи.

«Вхождение в другой мир» означает полное и глубокое, рациональное и эмоциональное восприятие и осмысление социокультурной действительности, представленной в тексте, конструирование образа этой действительности в собственном иноязычно-речевом опыте.

Воплотить познавательные задачи в реальность призван комплекс просмотрового, ознакомительного, изучающего и поискового способов взаимодействия субъекта с базовым текстом – объектом.

**Просмотровый способ** – подготовительно-ориентирующий. Его главные функции:

- формирование желания, интереса к прочтению текста;
- общее ознакомление с просматриваемым текстом по отдельным элементам;
- актуализация имеющихся знаний по прогнозируемой тематике;
- устранение основных языковых и страноведческих трудностей.

Реализуя просмотровое технологическое звено, преподаватель сообщает краткую информацию об авторе, его творчестве, акцентирует внимание на изучаемый текст, побуждает студентов к просмотру заголовка, подзаголовка, иллюстраций, чтению экспозиции там, где она есть, формулированию выводов об общем содержании текста.

**Ознакомительный способ** обладает следующими технологическими нормами:

1. Установка на понимание основного содержания текста;
2. Языковый уровень понимания;
3. Чтение «для удовольствия»;
4. Быстрое чтение;
5. Поступательное чтение;
6. Языковая, контекстуальная, логическая, межъязыковая догадка;
7. Игнорирование трудностей чтения;
8. Речевая информатизация основного содержания текста.

При осуществлении ознакомительного способа преподаватель:

- формулирует конечный планируемый продукт работы – понимание и усвоение основного содержания авторского текста, его сюжета, фабулы, событийной составляющей;
- напоминает о функциональных нормах ознакомительного способа чтения;
- побуждает учащихся к оценке своего способа и результатов чтения;
- обеспечивает систематизацию основного содержания текста.

**Изучающий способ** включает следующие основные нормативные требования:

1. Установка на полное понимание текста;
2. Чтение для информации;
3. Чтение медленное, с регрессиями;
4. Перевод;
5. Комментированное чтение;
6. Коммуникативно-познавательная отработка языка текста;
7. Речевая информатизация полного содержания текста в целом.

В итоге художественная реальность преобразуется в реальность психологическую, рациональную, чувственную, обеспечивающую представляемость образов этой действительности, ее эмоциональную переживаемость.

Фаза «Вхождения в другой мир» завершается поисковым способом познания, в составе которого присутствуют такие основные технологические правила как:

1. Установка на осознание идеологии текста;
2. Чтение «для творчества»;
3. Критический уровень понимания;
4. Ценностно-смысловая интерпретация текста;
5. Личностно-ориентированная оценка текста;
6. Речевая содержательно-смысловая информатизация текста.

Приемы, посредством которых решаются идейно-ценностные познавательные задачи, заключаются в поиске ключевых моментов смысла текста. Планомерная работа по сбору подобной смысловой информации сфокусирована на проблематике текста как будущего фактора обсуждения и продуцирования новых идей в последующей коммуникативной и креативной фазах образовательного процесса.

Фаза «Пребывания в этом мире» логично увязывается с межкультурным общением в реализованных, намеченных и потенциальных ситуациях текста в социальной роли воображаемых и реальных субъектов, квазисубъектов, субъектизированных объектов. Для решения учебно-коммуникативных задач рекомендуются способы взаимодействия с потенциальными иноязычными коммуникантами:

1. Конвенциональное общение в ситуациях «первой встречи» при установлении контакта;
2. Фатическое общение на уровне знакомства для поддержания контакта;
3. Информационное общение в сотрудничестве;
4. Дружеское, личностное общение.

В общем виде технология учебного общения складывается из ситуативного анализа базового текста, виртуального, виртуально-реального и реального речевого взаимодействия.

Ситуативный анализ обеспечивает поиск, выделение, обсуждение реализованных, намеченных и потенциальных ситуаций авторского текста. Под виртуальным общением подразумевается драматизация текста от лица персонажей с максимально широкой и глубокой интерпретацией событийного содержания. Говоря о виртуально-реальном общении, имеется в виду интеракция между общающимися, выступающими, с одной стороны, − «от своего лица» и персонажами текста, автора произведения, с другой. Реальное общение предполагает свободный обмен мыслями, мнениями, оценками в связи с проблематикой текста.

Моделируя культуросообразное учебное общение, важно соблюдать его процедурные нормативы – потребность в иноязычном общении, ориентировку в коммуникативной ситуации, планирование содержания и способа языкового оформления, реализацию процесса общения с соблюдением

правил социального, социокультурного и межкультурного взаимодействия, самооценку и корректировку коммуникативно-речевого поведения.

В заключительной креативной фазе «Возвращение в свой мир» преобладает творческая деятельность по созданию обучающимися собственных текстовых произведений. Предлагается четырехзвенная схема развития иноязычного творчества, включающая взаимодействие субъекта творчества со своим «креативным Я» при формировании: а)замысла текста-проекта, б)его концепции, в)вербализации нового текста и г)социальной апробации.

Необходимым условием реализации каждого звена является не только «думание», самообщение», «внутренний диалог», но и активное внешнеречевое сопровождение всех уровней и норм порождения творческого акта.

В оптимальном варианте необходимо целенаправленно развивать у будущих специалистов качества мыслящего субъекта творческой деятельности, в частности – готовность к планированию, гибкость, настойчивость, готовность исправлять свои ошибки, способность к осознанию, поиск компромиссных решений (Халперн 2000).

Полноценное применение культуросообразной методики возможно лишь при соблюдении многих условий, когда преподаватель, к примеру:

- последовательно учитывает ее технологию;
- использует адекватные учебные материалы;
- принимает во внимание индивидуальные типы культуры личности обучающихся;
- знакомит студентов с особенностями используемой технологии, стимулирует их к ее применению;
- регулярно контролирует и оценивает ход и результаты образовательного процесса, побуждает учащихся к самоконтролю и самооценке.

**Литература:**

1. Бородулина М.К., Карлин А.Л., Лурье А.С., Минина Н.М. Обучение иностранному языку как специальности. – М.,1982.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура – М., 1983.
3. Каган М.С. Философия культуры. – Санкт-Петербург, 1996.
4. Канныкин С.В. Текст как явление культуры (пролегомены к философии текста). – Воронеж, 2003.
5. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. Под ред. Н.В. Рахманова. – М., 1972
6. Халперн Д. Психология критического мышления.- Санкт-Петербург, 2000.
7. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterricht.− Berlin, 1993.

*С.И.Титкова*
*Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова,*
*Москва*

# РАЗВИТИЕ МЕХАНИЗМОВ ВЕРОЯТНОСТНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ И ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящей статье мы рассмотрим два понятия: «вероятностное прогнозирование» и «языковая догадка», постараемся прояснить, каковы обозначаемые ими механизмы речевой деятельности. Кроме того, обозначив роль этих механизмов в речевой деятельности на иностранном языке, мы попробуем понять, как и в каком объёме интересующие нас понятия применимы к методике преподавания иностранных языков.

Речь на иностранном языке, являясь видом речемыслительной деятельности и, следовательно, обладая всеми присущими ей характеристиками, тем не менее имеет свои, специфические, особенности. Эти особенности касаются как процесса продуцирования текста, так и процесса его восприятия. Рассмотрим ту часть механизма восприятия иноязычного текста, которая связана с вероятностным прогнозированием его содержания, а также с языковой догадкой.

Смысловое восприятие представляет собой сложный процесс приёма и переработки информации, в котором психологи выделяют две составляющие: процессуальную сторону установления смысловых связей – осмысление и результативную сторону – понимание/непонимание. Одной из психологических особенностей протекания процесса восприятия у субъекта деятельности является опережающий характер восприятия, поскольку человек естественным образом (осознанно или подсознательно) прогнозирует наиболее вероятную для данной ситуации реализацию явления. Такое вероятностное прогнозирование особенно ярко выявляется в смысловом восприятии вербального сообщения, что позволяет говорить о вероятностном характере восприятия речевого сообщения как одной из определяющих особенностей этого процесса (Зимняя 1989).

Говоря о методике обучения иностранным языкам, важно помнить, что в основе перцептивных видов речевой деятельности - аудирования и чтения - лежат как общие, так и заметно различающиеся между собой механизмы восприятия устного и письменного сообщения.

К числу общих параметров, характеризующих восприятие устного и письменного сообщения, относят уровневость понимания текста, дискретность процесса его восприятия (пошаговое укрупнение отдельных более мелких и менее значимых по смыслу частей или кусков текста) и др.

А среди множества различий в восприятии текста при аудировании и чтении можно назвать, в частности, «способ взаимодействия» с текстом

сообщения. В первом случае фасилитаторами понимания выступают интонация, логические паузы, а при непосредственном общении также мимика и жесты говорящего, тогда как во втором – дискретность текста, возможность увидеть графическую форму слов, выделить знакомые и незнакомые лексические единицы, сделать паузу, повторно вернуться к незнакомому или непонятому явлению. Эти и многие другие различия определяют последовательность осмысления информации и, следовательно, особенности функционирования механизма ВП.

Под последовательностью осмысления информации мы имеем в виду способ её поступления и соответствующую этому способу схему восприятия смыслового содержания текста/сообщения.

Так, при чтении информация поступает через графические дискретные знаки, что во многом предопределяет линейно-поступательное и лингвистически детерминированное восприятие текста: от определения значения слов или словосочетаний и смутной догадки об общем смысле высказывания к установлению конкретного значения лексических единиц и «действительного смысла сообщения» - грубо говоря, через значения отдельных единиц к смыслу всего сообщения.

Специфика восприятия сообщения на слух обусловлена однократностью и кратковременностью предъявления информации, континуумной структурой текста (Лотман 1992: 184-190), сочетанием аналитико-синтетических операций по распознаванию языковой формы и извлечению содержания. Эти особенности активизируют другие (по сравнению с чтением) механизмы осмысления информации, которые ориентированы не столько на лексико-грамматические единицы, сколько на установление смысловых связей между выраженными словами понятиями - во-первых, а также между частями текста - во-вторых. При этом в качестве характеристики уровней понимания принимается не изменение этого процесса от слова к тексту, а углубление, изменение степени понимания слушающим предмета основной мысли говорящего, основного содержания высказывания (Зимняя 1989).

Заметим, однако, что перечисленные выше различия не исключают того факта, что как при чтении, так и при аудировании для осмысления и результирующего понимания текста решающее значение имеют фонетические, лексико-грамматические и социокультурные знания слушателя.

Особенности осмысления аудируемого и письменного текстов обусловливают в свою очередь специфику вероятностного прогнозирования их содержания. Если осмысление аудиотекста базируется большей частью на выстраивании смысловых связей, то и единицами прогнозирования будут выступать прежде всего смысловые блоки, выраженные определёнными грамматически структурированными лексическими единицами. А вероятностное прогнозирование как один из механизмов линейно-поступательного восприятия письменного текста ориентировано, скорее, на определённые лексические, а вернее, лексико-грамматические единицы, которые призваны

отражать наиболее вероятное для данного контекста и ситуации содержание. Другими словами, смысловой и вербальный компонент вероятностного прогнозирования (ВП) присутствуют в восприятии обоих видов текста, вопрос только в первичности одного по отношению к другому.

Таким образом, говоря об особенностях ВП в процессе восприятия иноязычного аудио и письменного текста, можно сказать, что поскольку аудирование по сравнению с чтением – более трудный способ «добывания» информации, требующий интенсификации всех механизмов смыслового восприятия, то и вероятностное прогнозирование в этом случае проявляет себя на уровне смысловых гипотез гораздо активнее, помогая сознанию выстроить параллели и «подсказывая» возможные связи между отдельными смысловыми блоками. Причем, как отмечают исследователи, чем шире контекст и сложнее структура целого сообщения, тем больше восприятие этого сообщения зависит от его вероятностной оценки.

Что касается понятия «языковая догадка», то его содержание определяется прежде всего значением слова «языковая». Языковая догадка ориентирована на отдельные языковые единицы, поэтому в методической литературе она рассматривается как «непосредственное понимание слов и речевых структур, которые не встречались в речевом акте учащихся или встречались в других комбинациях» (Воронин, Богданова 1971:128) (а возможно, встречались и забылись – добавим мы от себя). Объектом языковой догадки может быть как отдельное слово или словосочетание, так и целое предложение или высказывание, а процесс «догадывания» о значении языковой единицы может основываться как на самостоятельном, изолированном от контекста, её анализе, так и опираться на её отношения с другими единицами текста или на смысловой контекст сообщения.

Заметим, что термин «языковая догадка», как правило, используется применительно к чтению (и гораздо реже к аудированию) иноязычных текстов, видимо, в силу того что сама операция сознательного анализа предполагает возможность повторно вернуться к непонятой единице, а лучше - увидеть её графический образ.

Таким образом, можно предположить, что понятие «языковая догадка» отражает механизм (чаще осознанный) раскрытия значения языковой единицы (как правило, письменного текста) с помощью анализа её грамматической структуры или смыслового контекста сообщения. В то же время рассмотрение понятия ВП показало, что обозначаемый им механизм является неотъемлемой частью смыслового восприятия текста и ориентирован на информацию, которая, безусловно, выражается грамматически структурированными лексическими единицами текста.

Применительно к методике преподавания иностранных языков анализ понятий ВП и языковой догадки, отражающих определённые механизмы речевой деятельности, позволяет преподавателю осознать некоторые психолингвистические особенности процесса восприятия иноязычного

текста, выделить конкретные мыслительные операции, которые связаны со смысловой и языковой обработкой текста, и целенаправленно работать над их развитием, стимулируя активное мышление учащихся.

Задаче формирования и развития механизмов вероятностного прогнозирования и языковой догадки может быть посвящено отдельное пособие, состоящее из нескольких блоков аудио и письменных текстов и включающее цепочки заданий для последовательной работы сначала над аудио, а затем над письменным текстом, причём тексты внутри каждого блока должны быть тематически связанными, а возможно, даже идентичными. Данная «аудио-письменная» последовательность обусловлена тем, что механизм вероятностного прогнозирования, как отмечалось выше, эффективнее развивается на аудиотекстах, когда нет зрительной опоры и распознавание языковой единицы с последующим извлечением содержания осуществляется из континуумной структуры текста, что вынуждает слушателя оперировать смысловыми блоками, а не языковыми единицами. А языковая догадка в её чистом виде лучше применима к письменным текстам, в которых информация имеет графически дискретное оформление, а восприятие сообщения является линейно-поступательным и в гораздо большей степени лингвистически детерминированным. Такая последовательность введения текстов обеспечит, с нашей точки зрения, наибольшую эффективность работы по развитию механизмов ВП и ЯД.

**Литература:**

1. Воронин Л.Г., Богданова И.И. Догадка и её физиологические механизмы // Новые исследования в психологии и возрастные физиологии. №2 – М., 1971.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русск.яз., 1989.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения).// Автореферат дис. … докт. психол.наук. – М., 1975.
4. Лотман Ю.М.Устная речь в историко-культурной перспективе. Избранные статьи. Т. 1. - Таллинн, 1992.
5. Мощинская Л.Р. Вероятностное прогнозирование в речевой деятельности (возрастная динамика). Автореферат дис. … канд. псих.наук. – М., 1981.
6. Одинцова И.В. Виды и роль догадки при обучении иностранных учащихся чтению на русском языке.// Слово. Грамматика. Речь. Вып. VI – М.: МГУ, 2006.

*М.А.Токарева*
*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,*
*Москва*

# ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В КУРСЕ ПРАКТИКУМА ПО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК

Изучая межкультурную коммуникацию, мы неизбежно обращаемся к языку как сокровищнице культуры, как к хранителю духа народа, объективному источнику информации о национальном характере и менталитете. Это является неотъемлемой частью практикума по межкультурной коммуникации для иностранцев, изучающих русский язык на кафедре лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова.

Практикум стоит в ряду курсов, предназначенных для создания базовых знаний о разных культурах и развитии навыков межкультурного общения. Так как данный курс предлагается в рамках краткосрочных программ обучения, темы отбираются по принципу актуальности и связи с конкретными задачами и проблемами коммуникации и культурной адаптации иностранцев в России.

Особенности русского коммуникативного поведения и русской культуры познаются студентами в постоянном сравнении с родной культурой и традициями. Привлечение языкового материала происходит при изучении практически любой темы курса. Внимательное отношение к языку способствует формированию коммуникативной компетенции столь важной для успешного межкультурного общения. Студентка из Чехии Яна Фаусова обратила внимание на необычные формы обращения в русской речи, связав это с особенностями национального характера. «*В России можно назвать каждую бабушку* «**мамашей**»*, а каждого дедушку* «**папашей**»*, потому что все русские – это одна большая семья*». *У меня с этой открытостью русской души связан собственный опыт. Однажды я пошла с подругами в Останкино, но мы не могли сориентироваться. И тут мы встретили настоящую «*мамашу*», которая начала с нами разговаривать, как с собственными внучками. Она рассказывала нам про свою жизнь, про внука, которому привезла еду из деревни. Она давала нам советы…».*

Немало интересных языковых фактов, свидетельствующих об особенностях национального характера, можно найти при обсуждении тематического модуля ценностных ориентиров национальной культуры. Так, сравнивая отношение к закону в испанской и русской культурах, один из участников практикума Винсент Перес Оскар (Испания) заметил, что «*в русском языке слову* **опасный** *нужен префикс, чтобы сделать* **безопасный**. *А в испанском, наоборот, слово* **seguro***(безопасный) является про-*

*стым, основным, а префикс нужен, чтобы сделать* **inseguro***(опасный)*». Не менее интересен комментарий автора к этому маленькому открытию: «Р*усские люди любят экстрим. Они постоянно доказывают себе, что могут делать все или почти все. Им не нужно такого ощущения безопасности и спокойствия, которое ждут от закона испанцы*».

В рамках той же тематики интересный материал дает изучение лексико-семантического поля «правда-ложь», с выделением из всего синонимического ряда высоких понятий *истина* и *ложь* и особым отношением к *вранью*, часто приравниваемому к фантазированию (*красиво врет, соврет – недорого возьмет*).

Вообще, обращение к так называемым ключевым словам культуры часто способствует пониманию национальных различий и формированию более толерантного отношения к чужой культуре. Примером может послужить обращение к концептосферам русских слов «*воля», «свобода», «простор*» при обсуждении темы социальных отношений (отношение к власти, отношение к свободе).

Безусловный интерес представляет идиоматика языка. Фразеологизмы, пословицы, поговорки наиболее наглядно иллюстрируют образ жизни, отношение к миру и к людям, общественную мораль, историю и традиции народа. Анализ русских фразеологизмов, связанных с такой базовой ценностью традиционной культуры, как труд (работа), дает немало примеров, объясняющих специфику развития отношения к труду в России. Здесь, как и во многих других случаях, важно представить весь разнообразный и подчас противоречивый спектр фразеологизмов. С одной стороны, для нас «*скучен день до вечера, коли делать нечего*», а «*терпенье и труд все перетрут*». С другой стороны, «*работа не волк – в лес не убежит*» и «*тише едешь – дальше будешь*».

Яркий языковой материал хорошо запоминается и дает стимул для внимательного изучения коммуникативных традиций. Так, чешская студентка Камила Новосадова объясняет особенности русской модели поведения в общественных местах, привлекая к анализу фразеологический материал. «*Известная русская пословица «**смех без причины признак дурачины**» объясняет, почему так редко можно встретить улыбающегося человека в общественных местах в России. Русские на улице не улыбаются. Даже если у них отличное настроение, они этого не показывают. Но если вы с ними начнете общаться, они окажутся очень приятными и отзывчивыми. Из вышеизложенной пословицы вытекает, что улыбающегося без особой причины человека могут посчитать глупым или несерьезным*».

Изучая русскую идиоматику, студенты-иностранцы обращаются к своему родному языку, сопоставляют, сравнивают и часто приходят к интересным выводам. Привлечение языкового материала способствует развитию интереса к обеим (или всем) культурам, участвующим в коммуникации.

*Я.Т. Умарова*
*Андижанский государственный университет, Андижан (Узбекистан)*

# МЕСТО АНАЛИЗА ТЕКСТА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Основным критерием, подтверждающим интеллектуальную способность, духовное совершенство нации, национальную идеологию является язык. Язык – устойчивое явление, речь – изменчива, это – субстанция временная. В условиях обмена мнениями всецело проявляется сознательная творческая возможность языка. Эта возможность проявляется в такой продукции человеческой деятельности как текст.

Каждый отдельно взятый текст несёт определенное содержание и доводит его до сведения других, поэтому тексты и разные. Текст, являясь многогранным понятием, различен по своей форме, по цели, направленности, содержанию, языку, методике, причинам появления. Именно эти причины и цели разъясняются учащимися при преподавании родного языка во время анализа текста. Занятие условно состоит из теоретической и практической частей: теория вопроса должно подтверждаться упражнениями по учебнику. Каждое занятие по родному языку завершается анализом текста. Это серьезное подспорье и в развитии речи учащихся, и показатели того, что ученик овладел знаниями и навыками по родному языку. Ибо язык и языковые явления – это целостная система, которая находится в непрерывном развитии.

На занятиях по родному языку у учащихся формируется навыки по анализу текста, в следствие изучения во взаимосвязи уровней языка и на основе принципов органичности и непрерывности они учатся мыслить творчески. К тому же, если языковые явления подвергаются анализу в составе речи и изучение разделов языка будет проходить в гармонии с анализом текста, то учащиеся осознают, смогут почувствовать различные связи между формой и содержанием и смогут применять это в речевой практике.

С этой целью, в свою очередь, внимание и учителей, и учеников должно быть обращено на анализ художественного текста. Уместно, чтобы учитель определял и объяснял значение слов, обогащающих текст в художественно-эстетическом отношении. «Недостаточно одного значения слов, должно пути кроме информационного осознания, и эстетическое восприятие текста. Следует обратить внимание не только на лингвопоэтические особенности, но и на изящество выражений. Для этого ученики должны разбираться в контекстуальном смысле, то есть в эстетической функции слов. В этом смысле практическое изучение языка сливается с изучением художественного, эстетического смысла языка» (Проблемы…1988: 12). Таким образом, занятие должно строиться на основании сегодняшних требований, на незыблемых современных общедидактических и методических

принципах. Речь идёт об уходе от однообразия при преподавании. Следует проводить занятия так, чтобы они не утомляли ученика, чтобы ему не было скучно. Как правильно утверждал А. И. Петро: «Наша задача не утомлять ученика: неоднократное чтение одной и той же вещи бывает скучным, - невозможно терпеть такой подход к обучению. Если ученик время от времени переходит от одного вопроса к другому, он словно гуляет по разнообразному цветку. Каждая новая вещь доставляет ему радость» (Петре 1985: 17). Значит учитель в целях повышения эффективности занятий по родному языку должен использовать отрывки текстов из известной учащимся художественной литературы и в результате лингвопоэтического анализа добывается межнаучной, межпредметной интеграции. Необходимо отметить, что в изучении художественного произведения не целью является не грамматический материал, а особенности построения строки с точки зрения эстетического восприятия.

В этом аспекте заслуживает внимание следующая мысль Э. А. Красновского: «При взаимовлиянии непосредственного восприятия, анализа и оценки художественного произведения раскрывается сущность его эстетического основания» (Красновский 1986: 108). В постижении содержания художественных произведений и научных работ для ученика важна взаимосвязь между частями текста. Целостность восприятия любого текста не что иное, как определение взаимоотношения между формой и содержанием. Здесь необходимо разъяснение, что в них изначальным фактором выступает содержание. Текст является сложной структурой и должен быть представлен в условиях речевой мыслительной деятельности как систематизация языковых единств. Одной из основных задач синтаксического анализа текста является определение средств, обеспечивающих смысловую и структурную связь между частями. Здесь также уместно изучение средств выражения на основе анализа текста; они могут быть лексического, морфологического и синтаксического характера. Известно, что текст – явление, имеющее своеобразную внутреннюю и внешнюю структуру. Его внутренняя структура имеет многоуровневое и многосоставное строение. Целесообразно, чтобы учитель теоретически разъяснил структурирование текста на основе взаимоотношения фонетического, лексического, морфологического и синтаксического уровней и доказал эти положения на примере анализируемого текста.

При анализе художественного текста первоочередное внимание обращается на такую особенность, что все лингвистические образования, участвующие в построении текста на основе целевого отбора, превращаются в средства коммуникативной деятельности, и в составе текста они приобретают своеобразные новые свойства, характер.

Пример: «Туробжон эшикдан ќовлишиб кирар экан, яктагининг енги зулфинга илиниб тирсаккача йиртилди». (Туробжан на радостях, входя через дверь, рукавом рубашки зацепился за дверную цепочку и порвал его до

локтя) (Абдулла 1987: 285). Здесь автор одним предложением попытался довести до читателя душевный настрой своего героя и достиг цели. Поэтому что Туробжан вошёл домой в приподнятом настроении, спеша поделиться радостью. Словом «ховлишиб» (на радостях) автор предает его душевный подъем, прекрасное настроение. «Если бы автор вместо слова «на радостях» употребил слово «второпях», он не смог бы передать его состояние и радость. Желательно, чтобы аудитория, разбирающая этом текст смысла обратить внимание на это. Учащиеся, устроив диспут, смогут глубже воспринять текст и понять, что каждое слово различается в контексте своей смысловой окраской. Слово «ховлишиб» имеет несколько значений, но ни одно из них не будет в данном контексте синонимично слову «шошилиб» (спеша), ибо не может отразить смысловой оттенок душевного состояния, эмоциональности.

Как утверждал В. Г. Белинский: «Каждое слово в поэтическом произведении до такой степени должно охватить все грани смысла всего произведения, чтобы стало ясно – нет никакого заменяющего слова в данном контексте» (Белинский 1977: 158).

Действительно, язык обладает безграничными возможностями. Текст – результат языка. Язык отличается всеобщность, текст – частнособственничеством. Можно сказать, что имеющий безграничные возможности, язык превращается в речь, тогда когда приобретает усложненность, целенаправленность во всём неповторимом содержании.

На занятиях по разному языку в процессе работы над анализом текста нужно учить учеников художественному восприятию языка, возможности почувствовать и осознать все смысловые оттенки и грани слова. Обратим внимание на вторую часть текста, подлежащего анализу: «...рукавом рубашки зацепился за дверную цепочку и порвал его до локтя». Он мог зацепиться рукавом, если что-то держал в руках, и они были заняты.

Потому он порвал рукав, что не были заняты.

Поэтому он порвал рукав, что не мог вовремя освободиться от цепочки.

Путём вопросов, подталкивающих учеников к пониманию, домысливанию текста, учитель должен научить их читать между строк, понять глубину содержания текста.

Конечно, для закрепления навыков обязательно должен проводиться опрос, вестись контроль за знаниями учащихся.

Только через всеохватывающей аналитический процесс, опираясь на знание языка учащимися, можно добиться осознанного восприятия текста, получения ими эстетического наслаждения, добиться дальнейшего развития творческого мышления.

**Литература:**

1. Абдулла Шакҳор. Асарлар. I том. Т.: Ғ. Ғулом номидаги адабиёт ва санъат нашриёти. 1987, 285-б.
2. Белинский В. Г. Адабий орзулар. Ташкент. 1977. стр.-158.

3. Красновкий Э. А. Руководство учебной деятельностью школьников на уроках литературы// Совершенствование преподавания литературы в школе. – М: Просвещение. 1986. – с.108.
4. Петре А. И. Развитие устной монологической речи учащихся на базе текста в 4 классе в молдавской школе: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М. 1985. – с.17.
5. Проблемы преподавания русской литературы. Под ред. М. З. Черкезовой. Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1989. – с – 12.

*Л.Н. Фалюшина*
*Сиенский университет для иностранцев, Сиена (Италия)*

## ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ РОССИЙСКИХ ЭМИГРАНТОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

На рубеже XX-XXI веков проблема глобальной миграции населения становится особенно актуальной, а её экономические, социальные и культурные последствия имеют важное значение для дальнейшего развития мирового сообщества. Россия, наравне с другими странами мира, активно участвует в этом процессе. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики, только за последние 10 лет из России в зарубежные страны эмигрировало около 850 тысяч человек, 35% из которых - в страны Западной Европы (Демографический ежегодник России 2009). Переезд на постоянное место жительства в другую страну влечет за собой многочисленные проблемы, в первую очередь проблемы культурной адаптации, социальной интеграции и освоения нового языка.

Для рассмотрения интересующего нас языкового явления, мы взяли за пример среднюю семью российских эмигрантов, переехавших в Западную Европу, и их детей, которые либо родились за рубежом, либо были привезены туда в раннем возрасте. В таких семьях проблема освоения нового языка и сохранения родного русского языка стоит особенно остро. Как правило, дети выучивают язык новой страны быстрее, чем взрослые, но в то же время легко забывают русский. Часто родители представляют для ребенка единственную связь с русским языком, а всё остальное окружение (школа, друзья, соседи, средства информации) говорит на языке страны пребывания (Пеетерс-Подгаевская 2008: 612). Русские школы или детские русско-язычные курсы являются достаточной редкостью и в то же время роскошью, так как оплату за обучение в них средняя семья не может себе позволить. Кроме того, они находятся преимущественно в столицах или в крупных городах и уже по своему месторасположению доступны далеко не всем.

Необходимо также подчеркнуть, что на освоение ребёнком родного языка немаловажное влияние оказывает статус языка в обществе и, соответственно, мнение окружающих. Как правило, для среднего европейца русский язык не является важным интернациональным языком (как, на-

пример, английский, французский или немецкий) и не обладает равным престижем. В этом контексте русский язык выступает как «слабый» язык, язык меньшинства и имеет сниженный статус. Его знание считается излишним и бесполезным для ребёнка, а иногда даже видится как затормаживающий фактор для овладения языком страны пребывания (Abdelilah-Bauer 2008: 16). Дети очень чутко улавливают это отношение и зачастую реагируют на него отказом разговаривать на родном языке в присутствии окружающих, а в крайних случаях даже наедине с родителями, воздвигая таким образом психологический барьер в общении. Таким образом, при отсутствии внешних стимулирующих факторов, в большинстве случев важная и ответственная задача по обучению русскому языку и по передаче русского культурного наследия подрастающему поколению за пределами России лежит на плечах родителей.

Бесспорно, для успешного осуществления процесса обучения двуязычного ребенка нужно приложить много усилий, старания и терпения на протяжении нескольких лет. Бытующее мнение, что родному языку можно не учить и что ребёнок сам «по интуиции» его выучит, представляется несомненно ошибочным. Параллельное и качественное освоение ребёнком двух языков не происходит само собой, а является результатом длительного и согласованного семейного проекта (Taeschner 1983: 192). Постоянно поддерживать в детях интерес к родному языку, помочь формированию личности ребёнка с учетом взаимодействия двух культур и двух языков, победить стереотипы о замедленном развитии детей-билингвов, - вот только некоторые из проблем, с которыми сталкиваются родители двуязычных детей за рубежом.

Существуют различные методики обучения детей-билингвов, применяющиеся на практике и подробно описанные в международной педагогической литературе. Отметим здесь самые распространённые из них, которые схематично можно определить как «один человек – один язык», «одна среда – один язык», «одна ситуация – один язык» и «одно время – один язык».

Согласно первому принципу, каждый из родителей должен говорить с ребёнком только на своём родном языке, что особенно рекомендуется в случае смешанных браков. Ключевой фактор состоит в том, что ребёнок ассоциирует каждого из родителей с определённым языком, и это значительно способствует формированию у ребёнка двух различных лингвистических систем.

Второй принцип предлагает дифференцировать языки в зависимости от места их применения. Например, различать домашний язык, на котором говорят в семье, и язык, который употребляется для внешнего общения за пределами дома.

Третий принцип является логичным продолжением предыдущего и подчеркивает определяющую роль социальных факторов на развитие языка, а именно, что выбор языка зависит от конкретных ситуаций, в которых члены

семьи предпочитают один язык другому. Например, в ситуациях связанных со школьной деятельностью детей (выполнение домашнего задания, общение с товарищами) предпочитают говорить на языке страны, в то время как для передачи более интимных чувств и эмоций выбирают домашний язык.

Наконец, четвёртый принцип подчеркивает важность временного фактора при обучении языку и заключается в том, что с ребёнком общаются на разных языках приблизительно одинаковое количество времени, чередуя их через определённые интервалы (Бабина 2007: 116). Что касается применения этих рекомендаций, то придерживаться исключительно одной из них является весьма затруднительным, в связи с чем на практике часто наблюдается их попеременное или смешанное использование.

К сожалению, не все российские эмигранты относятся к русскому языку как к культурной, исторической, духовной ценности и осознают личную ответственность за его передачу своим детям (Земская 2001: 125). Часто родители оказываются неподготовленными к этой задаче и даже не задумываются о ней, так как целиком заняты проблемами материального обустройства на новом месте (оформление документов, вопрос жилья, поиск работы), а в это время ребёнок погружается в новую языковую среду и привыкает пользоваться исключительно доминирующим языком, постепенно теряя навыки владения русским языком. В результате, вырастает молодое поколение российских эмигрантов, многие из которых владеют только разговорным русским языком, но не умеют ни читать, ни писать по-русски и почти полностью игнорируют богатейшее наследие русской культуры, истории, российских традиций. А ведь известно, что без родных корней, без связи с родным языком не может быть полноценной личности.

Следовательно, проблема сохранения русского языка в условиях эмиграции влечёт за собой более масштабную проблему формирования гармонично-развитой личности и влияет на уровень интеллектуального, духовного и культурного развития молодого поколения. Как её можно предотвратить? Прежде всего, необходимо продолжать общаться как можно больше на русском языке, постоянно поддерживать интерес ребёнка к родной речи и к родной культуре; обучать его не только устному, но и письменному языку, стимулировать его общение с другими носителями языка и по возможности чаще ездить на родину. Также, представляется дальновидным и целесообразным давать своевременную и подробную информацию по данному вопросу взрослым членам семьи в момент принятия ими решения о выезде на постоянное место жительства за границу и поддерживать активную просветительскую деятельность, осуществляемую в указанном направлении русскими общинами и Российскими представительствами за рубежом.

**Литература:**

1. Бабина С.П. Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. Томск, 2007. № 4. С.114-117.
2. Демографический ежегодник России 2009. – М., 2009.

3. Земская Е.А. Язык русского зарубежья: итоги и перспективы исследования // Русский язык в научном освещении. М., 2001. № 1. С.114-131.
4. Пеетерс-Подгаевская А. Проблемы освоения русского языка как второго родного детьми 5-7 лет и создание адекватного учебного пособия // Literature and Beyond. Pegasus Oost-Europese Studies. Amsterdam, 2008. № 11/2. С.609-627.
5. Abdelilah-Bauer B. Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua. – Milano, 2008.
6. Taeschner T. The sun is feminine. A study on language acquisition in bilingual children. – Berlin, 1983.

*О. А. Чечина*
*Воронежская государственная технологическая академия, Воронеж*

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Одной из задач обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов на продвинутом этапе является обучение их чтению неадаптированной художественной литературы (с пониманием основного содержания прочитанного без словаря).

Включение произведений русской литературы в программу практических занятий по русскому языку как иностранному (РКИ) способствует реализации трёх основных целей обучения: коммуникативной, образовательной и воспитательной.

Ведущей на всех этапах обучения является коммуникативная цель, так как главная задача учебного процесса – научить иностранных студентов русскому языку как средству общения не только в профессионально-деловой и бытовой сферах, но и в социально-культурной сфере. Обучение общению в социально-культурной сфере невозможно без получения студентами страноведческих знаний, то есть без знакомства студентов с различными сторонами российской действительности: с историей и современной действительностью, с общественным и государственным строем России, с культурой, с образом жизни, обычаями, традициями, менталитетом народа. Одним из источников таких знаний являются произведения русской художественной литературы.

При определении образовательной цели в обучении русскому языку иностранных студентов основное внимание уделяется страноведению, о котором уже говорилось ранее, а также развитию у студентов логического мышления, совершенствованию умений и навыков строить собственное высказывание, вести беседу на русском языке, что реализуется в работе с текстовым материалом (в том числе и в работе с художественными текстами, имеющими сюжетную основу).

Воспитательная цель обучения РКИ на продвинутом этапе реализуется в процессе чтения произведений художественной литературы проблемного характера, бесед о прочитанном, дискуссий. Следует отметить, что воспитательная цель осуществляется тем успешнее, чем больше речевые возможности студентов: больший охват источников с пониманием их содержания, больший словарный запас и возможности понимания и продуцирования устной речи.

При включении произведений русской литературы в программу по РКИ возникает ряд проблем. Среди них можно выделить следующие: 1) проблему отбора произведений художественной литературы, 2) проблему адаптации оригинальных текстов, 3) проблему последовательности в чтении. Все эти проблемы взаимосвязаны.

В процессе работы с художественными текстами важно вызвать у учащихся интерес к чтению, поэтому при отборе произведений, предназначенных для иностранных студентов, необходимо учитывать их художественную ценность, динамичность и занимательность сюжета, важность социальных и морально-этических проблем, остроту конфликтов. Критериями отбора художественных текстов (на продвинутом этапе обучения РКИ) являются следующие.

1. Текст должен представлять собой оригинальное литературное произведение; адаптация на этом этапе производится, как правило, по линии сокращения текста и объяснения реалий и лексики. На 1 курсе студентам можно предложить небольшие по объёму прозаические произведения с ясной сюжетной линией и небольшим числом героев; далее тексты должны усложняться за счёт увеличения объёма, минимизации адаптации, содержания новой страноведческой информации.

2. Текст (или отрывок текста) по содержанию должен быть законченным, что является необходимым условием адекватного восприятия информации текста. При чтении отрывка из художественного произведения студенты должны получить представление о его месте в общей канве рассказа, повести, романа.

3. Текст по своему содержанию должен соответствовать образовательным и воспитательным целям, то есть он должен являться источником какой-либо информации (например, страноведческой, учебно-бытовой), а также должен быть рассмотрен с точки зрения его идейного содержания.

4. По языковому оформлению текст должен соответствовать нормам книжно-литературного языка или разговорной речи, то есть содержать минимальное количество диалектизмов, жаргонизмов и подобных отклонений от нормы, которые должны отражаться в комментариях.

5. Текст должен быть доступным. Особое значение приобретает здесь языковая доступность произведений, так как часть их предназначается для домашнего чтения. При отборе текстов должна учитываться их языковая трудность, то есть какое количество неизвестного студентам грамма-

тического и лексического материала они содержат. Практика работы на продвинутом этапе обучения РКИ показывает, что сначала наибольшие трудности у иностранных студентов вызывает незнакомый лексический материал, но с возрастанием этапа учащиеся всё легче преодолевают языковые трудности, поэтому можно переходить к чтению текстов, содержащих больше новых слов.

Чтение художественных текстов в курсе обучения РКИ способствует развитию навыков устной речи, расширению словарного запаса учащихся, а также их знакомству и историей и культурой России.

*К.М.Чуваева, Е.В.Городецкая*
*Санкт-Петербургский государственный политехнический университет,*
*Санкт-Петербург*

## ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ (ОСНОВНОЙ ЭТАП)

Процессы глобализации и интеграции экономических и образовательных систем различных регионов мира создают условия для свободного перемещения субъектов в пределах единого образовательного пространства. Академическая мобильность становится неотъемлемой характеристикой современного образования; построение учащимися собственной траектории обучения является в настоящее время одним из факторов, определяющих успешность будущей профессиональной деятельности.

Одним из требований, предъявляемых современным обществом к специалисту в любой области знания, является умение вести профессиональную деятельность в условиях многонациональной поликультурной среды, т.е. в первую очередь, владеть иностранными языками в объеме, необходимом для общения в профессиональной сфере. В настоящее время происходит процесс гуманитаризации образования, переосмысление содержания, целей и задач обучения иностранным языкам.

В результате смены парадигмы языкового образования сформировался особый унифицированный подход к моделированию и оценке результатов обучения (набора компетенций) применительно к любому иностранному языку. В рамках компетентностного подхода Советом Европы были разработаны «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (Общеевропейские компетенции… 2003), являющиеся в настоящее время основополагающим документом для составления учебных программ, создания учебно-методических комплексов, контрольно-тестовых материалов и т.п. и утвержденные в качестве обязательного в учебных заведениях европейских стран.

Активное участие в процессе создания единого образовательного пространства является одним из основных направлений образовательной политики Российской Федерации. В сентябре 2003 года Россия присоединилась к Болонскому процессу, обязуясь при этом следовать его основным требованиям: переходу на двухступенчатую форму обучения (бакалавриат и магистратура), введению кредитно-модульной системы, контролю качества образования, расширению академической мобильности и др.

Присоединение Российской Федерации к Болонскому соглашению привело к увеличению количества иностранных студентов, приезжающих в российские вузы для получения высшего профессионального образования. В связи с этим в условиях растущей конкуренции на мировом рынке образовательных услуг проблемы, связанные с интенсификацией и оптимизацией процесса обучения иностранных граждан, повышением качества их профессиональной подготовки в вузах Российской Федерации становятся особенно актуальными.

В системе профессиональной подготовки иностранных студентов в российских вузах важнейшую роль играет курс русского языка. Чем успешнее происходит овладение русским языком, тем быстрее формируется профессиональная компетентность будущего специалиста в условиях новой языковой среды.

Для иностранных учащихся русский язык является средством получения проектируемой специальности. В связи с этим содержание курса русского языка как на этапе предвузовской подготовки, так и на основном этапе (I-III курсы вуза) должно отвечать принципу профессиональной направленности обучения.

Профессиональная направленность курса русского языка реализуется в изучении иностранными студентами научного стиля речи (языка специальности). На занятиях по научному стилю формируется коммуникативная компетенция в учебно-профессиональной сфере, являющаяся необходимой базовой составляющей коммуникативной компетенции будущего специалиста.

В настоящее время фундаментальные основы подготовки иностранных учащихся по русскому языку отражены в Государственных образовательных стандартах, разработанных в рамках многоуровневой Российской системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Единая система уровней владения русским языком как иностранным была представлена в Ассоциации лингвистических тестеров Европы (АЛТЕ). В 2009 году система ТРКИ прошла аудит АЛТЕ, в результате чего сертификат установленного образца о сдаче экзаменов по системе ТРКИ стал признаваться в странах Европы.

Российская система ТРКИ соотносится с европейской системой компетенций и включает 6 типовых уровней, имеющих соответствия в АЛТЕ: ТЭУ (элементарный), ТБУ (базовый), ТРКИ-1, ТРКИ-2, ТРКИ-3 и ТРКИ-4. Для указанных уровней создан комплекс нормативных документов, вклю-

чающий стандартизированные требования к знанию языка и коммуникативно-речевым умениям, лексические и грамматические минимумы, образовательные программы и тестовые материалы. Для 1 - 3 уровней владения русским языком в комплекс нормативных документов входят также профессионально ориентированные модули, отражающие уровни владения русским языком с учетом профессиональной ориентации иностранных учащихся. Однако следует отметить, что материалы профессионально ориентированных модулей системы ТРКИ разработаны не для всех профилей обучения иностранных студентов.

В настоящее время уровневый подход к преподаванию русского языка как иностранного закреплен приказом Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федеральных государственных требований по русскому языку как иностранному» от 28 октября 2009 года.

В российских нормативных документах зафиксировано положение о том, что при поступлении на первый курс российского вуза иностранный абитуриент должен владеть русским языком в объеме первого сертификационного уровня (ТРКИ-1), тогда как иностранный гражданин – выпускник образовательной программы бакалавриата или магистратуры (за исключением бакалавра или магистра-филолога) должен владеть русским языком в соответствии с содержанием стандарта второго сертификационного уровня (ТРКИ-2). Достижение иностранным учащимся данного уровня свидетельствует о том, что его коммуникативная компетенция сформирована на достаточно высоком уровне и позволяет удовлетворять коммуникативные потребности во всех сферах общения, а также вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста соответствующего профиля: гуманитарного (за исключением филологического), инженерно-технического, естественнонаучного и др.

Таким образом, в рамках уровнего подхода к обучению русскому языку как иностранному базовыми документами для создания рабочих программ и учебно-методических комплексов, ориентированных на основной этап подготовки иностранных учащихся, являются Стандарты (Требования), Типовые тесты и Лексический минимум второго сертификационного уровня российской системы ТРКИ.

В существующих регламентирующих документах Министерства образования, являющихся актуальными и в настоящее время, на изучение курса русского языка как иностранного студентами-нефилологами на основных факультетах российских вузов отводится до 700 часов, однако количество часов, предназначенных для изучения научного стиля, не определено. В вузах Российской Федерации реализуются различные концепции обучения научному стилю в курсе русского языка как иностранного на основном этапе. В Институте международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета преподавание русского языка иностранным студентам I и II курсов основ-

ных факультетов вуза осуществляется в объеме 8 аудиторных часов в неделю (общее количество часов достигает 560), при этом половина учебного времени (4 часа в неделю) отводится на изучение языка специальности. Практика показывает, что во многих российских вузах данный показатель еще более низкий, т.к. большее количество аудиторных часов отводится на изучение русского языка общего владения.

В документах российской системы ТРКИ, предназначенных для преподавателей, авторов учебников и учебных пособий, а также для администрации российских вузов представлены следующие нормативы: «Если иностранец владеет русским языком в объеме первого сертификационного уровня, то для достижения второго уровня общего владения русским языком ему потребуется 380 часов, а для освоения материала данного стандарта – еще 340 часов, т.е. в общей сложности не менее 720 часов» (Государственный образовательный стандарт… 2000: 27).

Очевидно, что количество аудиторных часов, необходимых для достижения второго уровня ТРКИ в учебно-профессиональной сфере, не соответствует реальной практике преподавания научного стиля на основных факультетах российских вузов. Данное обстоятельство неизбежно приводит к невозможности формирования требуемого уровня коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения на аудиторных занятиях по русскому языку как иностранному на основном этапе обучения. Одним из возможных решений указанной проблемы может служить организация самостоятельной работы иностранных студентов в курсе русского языка как иностранного во внеаудиторное время с использованием специально разработанных учебных материалов и новейших технологий обучения.

Значительную часть контингента иностранных студентов, получающих высшее образование в российских вузах, традиционно составляют учащиеся инженерно-технических специальностей. Предполагается, что в связи с развитием политических отношений и экономических контактов между Россией и ведущими странами мира потребность в квалифицированных специалистах-инженерах, способных осуществлять профессиональную деятельность на русском языке, будет возрастать, в связи с этим численность иностранных граждан, желающих обучаться в технических вузах России, будет увеличиваться.

Следует отметить, что первоначально в методике преподавания русского языка как иностранного существовало лишь бинарное разделение всех обучаемых на филологов и нефилологов, при этом в рамках последней группы объединялись естественнонаучный и технический профили обучения. Впервые же понятие «иностранные учащиеся-нефилологи технического профиля» появилось в 70-х годах прошлого века в связи с изданием ряда пособий и учебно-методических комплексов, предназначенных для иностранных студентов инженерно-технических специальностей, созданных на

материале учебных дисциплин, изучаемых на первых курсах большинства технических вузов СССР (физики, химии, материаловедения и т.п.)

В 90-х годах XX века в связи со сложившейся социально-экономической обстановкой в России на первое место в системе подготовки зарубежных специалистов по русскому языку вышли частные задачи. Преподавание языка специальности иностранным учащимся было фактически сведено к изучению специальной терминологии и чтению узкоспециализированных текстов. Понятие технического профиля обучение оказалось размыто и расчленено на узкоспециальные частные «подпрофили» в соответствии с различными направлениями инженерной науки: робототехникой, металлургией, строительными материалами, лазерными установками и т.п. Для указанных направлений были созданы специальные учебно-методические материалы по русскому языку, что, однако, не привело к появлению единого учебно-методического комплекса по научному стилю речи для иностранных студентов инженерно-технических специальностей.

В последние несколько лет в рамках нового подхода в теории и практике обучения иностранных студентов в научно-методической литературе, посвященной вопросам преподавания русского языка и общеобразовательных дисциплин на русском языке, появляется понятие *иностранные учащиеся инженерного профиля.* Данный подход сформировался на базе лингводидактической научной школы Московского Государственного Технологического Университета «Станкин». В работах Г.М.Левиной, И.Б.Авдеевой, Т.В.Васильевой (Левина 2003; Авдеева 2005; Васильева 2005) аргументировано доказывается правомерность выделения инженерного профиля в самостоятельный профиль обучения, представители которого характеризуются специфическими особенностями мыслительно-речевых процессов и стереотипными стратегиями осуществления учебно-познавательной деятельности. В русле данного подхода был детально разработан трехуровневый портрет языковой личности русскоязычного инженера (прагматический, когнитивный и языковой уровни), а также описаны профессиональные компетенции и лингвистические средства, которыми необходимо овладеть иностранным учащимся различных форм обучения (бакалавры, магистранты, аспиранты, стажеры) для удовлетворения реальных коммуникативных потребностей в сфере учебно-профессиональной деятельности.

В работах ученых Станкиновской школы в качестве важнейшей категории, определяющей познавательную деятельность учащихся инженерно-технических специальностей в общем смысле и особенности процесса изучения русского языка как иностранного в частности, вводится понятие «инженерного менталитета». Данное понятие соотнесено авторами и с терминологией когнитивистики как «когнитивный стиль учащихся инженерного профиля». Когнитивный стиль учащихся инженерного профиля, по мнению авторов, обусловлен сочетанием таких доминирующих когнитивных стилей как: поленезависимость, аналитичность, дедуктивность,

рефлективность, абстрактная категоризация и гибкость познавательного контроля (Авдеева, Васильева 2004: 37). Изучение особенностей когнитивного стиля будущих инженеров имеет существенное значение для преподавания русского языка как иностранного, т.к. задает новый вектор в теории и практике создания учебно-методических комплексов, дистанционных курсов образовательных программ и т.п.

Общепризнанным положение методики преподавания русского языка как иностранного является признание ведущей роли учебника в системе средств обучения. Однако приходится констатировать, что в настоящее время не существует комплексного учебного пособия по научному стилю речи (языку специальности), предназначенного для основного этапа обучения иностранных студентов технического профиля, отвечающего всем современным требованиям теории и практики преподавания русского языка как иностранного и учитывающее реальные коммуникативные потребности учащихся в учебно-профессиональной сфере.

Существующие учебные пособия по научному стилю речи для указанного контингента учащихся, созданные в разное время авторскими коллективами ведущих российских вузов, характеризуются определенными недостатками:

- подавляющее большинство учебных пособий ориентировано в основном на развитие конкретных видов речевой деятельности или направлено на овладение языком отдельной учебной дисциплины (пособия для развития навыков конспектирования, чтения специальной литературы, пособия по языку математики, информатики и т.п.);

- учебные пособия по языку специальности, написанные преподавателями-русистами, в большинстве случаев содержат текстовый материал, не отражающий специфику технических текстов и не содержащий профессионально значимую для иностранных студентов информацию; данное обстоятельство является следствием нескоординированности работы русистов и преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин, что противоречит принципу реализации междисциплинарных связей в обучении;

- как было сказано выше, когнитивный стиль учащихся технического (инженерного) профиля характеризуется определенным набором составляющих и кардинальным образом отличается от когнитивного стиля преподавателя-русиста, вследствие этого большинство имеющихся учебных пособий по языку специальности не соответствуют когнитивным предпочтениям той аудитории, для которой они предназначаются;

- большинство существующих учебных пособий не учитывает уровневый подход в обучении русскому языку как иностранному, что не соответствует современному состоянию мировой и российской методики преподавания иностранных языков в целом и русского языка как иностранного в частности.

Нельзя не отметить, однако, что в 2011 году в издательстве «Златоуст» было выпущено учебное пособие «Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей». Данное учебное пособие содержит языковой материал, соответствующий государственным образовательным стандартам II и частично III сертификационных уровней общего владения русским языком и готовит иностранных учащихся к сдаче соответствующих тестовых экзаменов. Авторы данного пособия справедливо отмечают, что учебно-профессиональная сфера общения на основном этапе обучения иностранных студентов русскому языку является основной и «специфика речевых действий данной сферы общения проявляется в том, что они связаны с процессом познания, отражают мыслительно-познавательную деятельность учащегося» (Балыхина Т.М. и др. 2010: 3). Данное издание может служить адекватным примером современного учебного пособия, созданного в соответствии с требованиями указанного выше «Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень», отражающего новейшие тенденции в теории и практике преподавания русского языка как иностранного. Однако указанное учебное пособие в целом представляет собой практический курс грамматики русского языка и не может быть использовано как единственно достаточное для комплексного развития всех видов речевой деятельности на занятиях по научному стилю на основном этапе обучения.

Таким образом, сказанное выше позволяет сделать вывод о необходимости создания учебно-методического комплекса по научному стилю речи (языку специальности) для иностранных студентов технического профиля, предназначенного для основного этапа обучения в технических вузах России; при этом необходимо учитывать следующие факторы:

- уровневый подход в преподавании русского языка как иностранного (в частности, при проектировании учебно-методического комплекса необходимо ориентироваться на Стандарт, Лексический минимум (Лексический минимум… 2009), Типовые тесты (Типовые тесты… 2002) и другие регламентирующие документы системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку, предназначенные для второго уровня);
- реальные коммуникативные потребности иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере;
- необходимость комплексного сбалансированного развития всех видов речевой деятельности;
- принцип междисциплинарных связей в обучении;
- особенности когнитивного стиля иностранных учащихся технического (инженерного) профиля;
- новейшие технологии обучения.

Кроме того, в структуру указанного учебно-методического комплекса необходимо включить специально разработанные материалы для самостоятельной работы иностранных учащихся, которые могут быть представлены в виде компьютерных программ для развития различных видов речевой деятельности и комплексных мультимедийных курсов поддерживающего обучения.

С учетом перечисленных выше факторов, а также накопленного практического опыта преподавания научного стиля русского языка иностранным учащимся технического профиля авторским коллективом преподавателей Института международных образовательных программ Санкт-Петербургского государственного политехнического университета

Разработано учебное пособие «Научный стиль речи (Технический профиль). Основной курс» для иностранных студентов технических вузов России, изучающих русский язык на I-III курсах. Данное учебное пособие является частью проектируемого учебно-методического комплекса и в настоящее время проходит апробацию в учебном процессе кафедры русского языка, литературы и культуры ИМОП СПбГПУ.

Разработка и внедрение учебно-методического комплекса по научному стилю речи для иностранных студентов технического профиля в образовательный процесс будет способствовать формированию коммуникативной компетенции иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере, повышению мотивации к изучению русского языка, общеобразовательных и специальных дисциплин, а также существенным образом повысит качество подготовки иностранных студентов на основном этапе обучения в вузах Российской Федерации.

## Литература:

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 368 с.
2. Авдеева И.Б., Васильева Т.В. Основания для выделения в лингводидактических целях учащихся инженерного профиля как самостоятельного контингента при обучении РКИ // Мир русского слова. – 2004. – №2 (19). – С. 35-40.
3. Балыхина Т.М, Василишина Т.И., Леонова Э.Н., Пугачёв И.А. Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. – М.-СПб.: Златоуст, 2011. – 304 с.
4. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала: подъязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля. Монография. – М.: ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. – 316 с.

5. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень / Андрюшина Н.П. и др. – М.-СПб.: Златоуст, 2000. – 56 с.
6. Левина Г.М. Обучение иностранцев русскому инженерному дискурсу. Монография. – М.: Янус-К, 2003. – 204 с.
7. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Андрюшина Н.П. и др. – М.-СПб.: Златоуст, 2009. – 164 с.
8. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
9. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Профессиональный модуль «Строительство. Механика» / Гапочка И.К., Прохорова И.О. – М.-СПб.: Златоуст, 2002. – 80 с.

*А.Ю. Широких*
*Институт гуманитарного образования и информационных технологий, Москва*

## МЕХАНИЗМЫ ЗАПОМИНАНИЯ ТЕРМИНОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Обучение языку, освоение его правил и норм, неизбежно влечет за собой вопрос о трудностях запоминания иностранных слов, особенно терминов, как редко употребляемых, однозначно именующих понятие специальной сферы знаний, анти эмоциональных, неэкспрессивных единиц. Как запомнить как можно больше единиц речи в кратчайшие сроки, и как сохранить, удержать в памяти тот объем информации, который, казалось бы, уже освоен, волнует каждого студента языка на любом уровне обучения.

Процесс освоения иностранного языка является когнитивным процессом, в основе которого лежат психологические механизмы памяти. Память, как способность кодировать, хранить и воспроизводить информацию, имеет знаковую структуру. Знаковость – то, что является общим для языка и памяти. Однако воплощая когнитивные модели, организуя и структурируя информацию, язык является «донором» по отношению к памяти (Ревзина 2006: 12).

Мнемоника (от греч. «искусство запоминания»), т.е. визуальные, аудиальные или кинестические процессы создания образов единиц языка с помощью установления связей с уже хранящейся в памяти информацией, является одной из основных стратегий при обучении иностранному языку.

П. И. Зинченко в «Педагогическом словаре» (Зинченко) трактует запоминание как «один из основных процессов памяти, заключающийся в закреплении ощущений, образов восприятия, представлений, мыслей, действий, переживаний. В процессе запоминания закрепляются не только вос-

приятия, представления, мысли и т. п., но и связи (ассоциации) между ними, которые устанавливаются в познавательной деятельности человека и отражают объективные связи и отношения между предметами и явлениями. Ведущую роль в запоминании играет вторая сигнальная система, словесные связи. Велика роль речи и в том, что сам процесс запоминания на определённом этапе развития становится произвольным, сознательно управляемым».

Как известно, запоминание может быть смысловым (логическим), механическим, непроизвольное и произвольное. Произвольное запоминание наиболее широко практикуемо при обучении иностранным языкам и является, по своим целям и способам, специальным мнемическим действием.

Продуктивность произвольного запоминания определяется факторами, которые условно можно разделить на мотивы / цели и способы мнемических действий.

К мотивам и целям можно отнести такие факторы как:

- сила само убеждения, установка учащегося на долгосрочную память;
- интерес к языку, к предмету;
- осознание практического значения приобретаемых знаний.

Способы мнемических действий гораздо более разнообразны.

В первую очередь это многократное воспроизведение термина. Анри Бергсон в «Материи и памяти» сравнивал процесс запоминания с конусом, на вершине которого находится мгновенная память, ниже по корпусу располагается кратковременная память (оперативная информация) и в основе которого лежит долговременная память, где срок удержания информации долог (Бергсон 1992). Для того, чтобы термин отложился в памяти навсегда, необходимо повторение. Существуют данные о том, что, для того, чтобы слово отложилось в памяти, первый интервал перед его вторичным употреблением / упоминанием должен быть не более 5 секунд, второй – 25 секунд, третий – 125 секунд и т.д. 10 и 11 употребление слова соответствует 4 месяцам и 2 годам соответственно (Nation 2001). В соответствии с этими данными повторение пройденного материала можно сравнить с конусом «наоборот», т.е. чем «длиннее» приобретенная память, тем реже мы повторяем пройденное. Здесь также следует отметить важность разнообразия и изощренности контекстов для воспроизведения лексических единиц для запоминания.

Во-вторых, важно детальное понимание значения термина, отдельных его частей в их взаимосвязи. Для этого полезно исследовать и рассказать студентам о:

- этимологии слова и способах его создания - например, широко используемые для образования терминологических единиц, метафорических и метонимических переносах, которые представляют ассоциации по схемам

«вертикаль», «контейнер», «связующее звено», «часть-целое», «центр-периферия», «источник-последствия», «близость – дальность» и т.д.;

- его грамматических значения в контекстах употребления, истории образования новых частей речи на основе данного корня;
- коннотациях, коллокациях / коллигациях словосочетательных моделей;
- синонимах, различаемых, например, стилистически – официальный – неофициальный стиль, антонимах и т.д.

Понимание особенно важно для запоминания терминов в отличие от слов общеупотребительного языка, понятных всем – не объяснив детально значение того или иного термина не сведущему в данной предметной области студенту, невозможно добиться запоминания.

В-третьих, существуют приемы для создания некоего кода запоминания путем структуризации терминов по принципу ассоциаций (естественных и искусственных):

- метод ассоциации с местом, временем проведения занятия, оформления аудитории, соседа по парте, цвета одежды преподавателя, запаха свежей типографской краски учебника и т.д.;
- метод создания образного кода – картинки, схемы, даже простая запись слова буквами в различном направлении на листе бумаги (горизонтально, вертикально, по диагонали), разным шрифтом или разными чернилами;
- метод фонетических ассоциаций – сложение своеобразных рифм, произнесение слова с различными эмоциональными переживаниями;
- метод смыслового отнесения / семейного сходства – запоминание терминов на основе функционально-семантических полей (смысловых / семантических или структурных / грамматических пластов языка, объединенных по принципу сходства);
- метод запоминание графического образа слова (количества слогов, ударения, 1 буквы, последней буквы или суффикса).

**Литература:**

1. Бергсон А. Собрание сочинений, т.1 Материя и память - Москва, «Московский клуб», 1992г.
2. Ревзина О. Г. Память и язык. Критика и семиотика. - Вып. 10. - Новосибирск, 2006. - С. 10-24.
3. Nation I. S. P., Learning Vocabulary in Another Language - Cambridge University Press, 2001.
4. Зинченко П.И. Педагогический словарь (http://enc-dic.com/pedagogics/Zapominanie-607.html)

Факультет лингвистики и межкультурной коммуникации (ФЛМК) Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, существующий под этим названием с 2002 г., ведет свою историю с 1961 г., когда был образован факультет иностранных языков Новгородского государственного педагогического института. В составе факультета четыре кафедры: английского языка, немецкого языка, романских и германских языков, иностранных языков. Ежегодно ФЛМК выпускает около ста специалистов.

В 2011 году ФЛМК объявляет набор студентов на дневное обучение по направлению 03570062 – Лингвистика (профиль «Перевод и переводоведение»). Языки: английский, немецкий, французский. Вступительные испытания: Иностранный язык – ЕГЭ, Русский язык – ЕГЭ, История — ЕГЭ. Имеется возможность платного обучения. Также проводится набор по этому же направлению на отделение второго высшего образования вечерне-ускоренной формы обучения. Срок обучения — 3,5 года (на платной основе). Знание английского языка желательно, но не является основным требованием (формируются группы студентов, изучающих английский язык с нуля). Зачисление осуществляется по результатам собеседования. Все студенты имеют возможность изучать факультативно шведский, финский, норвежский, японский, итальянский и испанский языки. Факультет имеет тесные связи с университетами США, Швеции, Германии, Франции и Великобритании.

*НАШИ КООРДИНАТЫ:*

Россия, 173014, Великий Новгород, тер. Антоново, Гуманитарный институт, ФЛМК, ауд. 1308А.

Декан: к.ф.н., доцент **Елена Федоровна Жукова**
Ауд. 1332, тел. **8 (8162) 63-33-50**, доб. **234.**

Заместитель декана: к.ф.н., доцент **Ольга Александровна Александрова**
Ауд. 1308-а, тел. **8 (8162) 63 33 50,** доб. **231.** E-mail: olga.alexandrova@novsu.ru