

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«УЛЬЯНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ЛИНГВИСТИКИ,  
ЛИНГВОДИДАКТИКИ  
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**VII Международная научно-практическая конференция**  
(Россия, г. Ульяновск, 17 января 2017 года)

**Сборник научных трудов**

Ульяновск  
УлГТУ  
2017

УДК 81(082)  
ББК 81.1я43  
А 43

**Редакционная коллегия:**

<i>Шарафутдинова Насима Саатовна</i>	ответственный редактор, кандидат филологических наук, профессор, зав. кафедрой «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета
<i>Соснина Екатерина Петровна</i>	кандидат технических наук, доцент, зав. кафедрой «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета
<i>Корухова Людмила Владимировна</i>	ответственный секретарь, старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета
<i>Тарасова Надежда Николаевна</i>	старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета

**А 43      Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации. VII Международная научно-практическая конференция (Россия, г. Ульяновск, 17 января 2017 года) : сборник научных трудов / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск : УлГТУ, 2017. – 216 с.**

ISBN 978-5-9795-1642-4

В сборнике представлены материалы VII Международной научно-практической конференции «Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации», состоявшейся 17 января 2017 года в Ульяновском государственном техническом университете.

В предлагаемом сборнике научных статей обсуждаются новые тенденции в языкознании и терминоведении, актуальные проблемы межкультурной коммуникации и переводоведения, современные задачи лингводидактики и вопросы компьютерной лингвистики.

Адресуется преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам и научным работникам языкового профиля.

Статьи печатаются в авторской редакции.

**УДК 81(082)  
ББК 81.1я43**

ISBN 978-5-9795-1642-4

© Коллектив авторов, 2017  
© Оформление. УлГТУ, 2017

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION  
Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education  
**ULYANOVSK STATE TECHNICAL UNIVERSITY**

**TOPICAL ISSUES OF LINGUISTICS,  
LINGUODIDACTICS & INTERCULTURAL  
COMMUNICATION**

**VII International Theoretical & Practical Conference**  
(Russia, Ulyanovsk, January 17, 2017)

**Selected papers**

Ulyanovsk  
UISTU  
2017

## **Editorial board:**

<i>Sharafutdinova Nasima</i>	Editor-in-chief, PhD, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University
<i>Sosnina Ekaterina</i>	PhD, Associate professor, Head of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University
<i>Korukhova Lyudmila</i>	Executive Editor, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University
<i>Tarasova Nadezhda</i>	Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University

**TOPICAL ISSUES OF LINGUISTICS, LINGUODIDACTICS & INTERCULTURAL COMMUNICATION.** VII International Theoretical & Practical Conference (Russia, Ulyanovsk, January 17, 2017) : selected papers / editor-in-chief N. Sharafutdinova. – Ulyanovsk : UISTU, 2017. – 216 p.

ISBN 978-5-9795-1642-4

The book contains the proceedings of *Topical Issues of Linguistics, Linguodidactics & Intercultural Communication* International Theoretical & Practical Conference held at Ulyanovsk State Technical University on 17 January, 2017.

New tendencies in linguistics and terminology; topical issues of intercultural communication & translation science; modern considerations of linguodidactics and applied linguistics are considered in the collected articles.

The material of this book is intended as a teaching aid. These papers can be useful for foreign language teachers, scientists and students studying languages.

The articles are published in author's edition.

ISBN 978-5-9795-1642-4

© Group of authors, 2017

© Design. UISTU, 2017

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике публикуются статьи, представленные на VII Международной научно-практической конференции «Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации», состоявшейся 17 января 2017 года в Ульяновском государственном техническом университете на базе кафедр «Иностранные языки» и «Прикладная лингвистика».

Тематика конференции посвящена новым тенденциям в языкознании и терминоведении, актуальным проблемам межкультурной коммуникации и переводоведения, современным задачам лингводидактики и вопросам компьютерной лингвистики.

В работе конференции приняли участие лингвисты, филологи, педагоги вузов России: Москвы, Санкт-Петербурга, Самары, Хабаровска, Вологды, Перми и Ульяновска (УлГУ, УлГПУ, УлГТУ); а также зарубежные коллеги из Гданьска (Польша), Минска (Беларусь), Барановичи (Беларусь), Донецка (Украина), Батуми (Грузия) и Братиславы (Словакия).

Цель сборника – представить исследования отечественных и зарубежных участников конференции, а также пригласить своих читателей к соразмышлению над обсуждаемыми проблемами.

В сборнике рассматриваются актуальные вопросы теории современного языкознания, новые подходы при исследовании аспектов грамматики, фонетики, дискурса, когнитивной лингвистики, а также современные технологии обучения иностранным языкам.

Редколлегия выражает надежду, что сборник научных трудов «Актуальные задачи лингвистики, лингводидактики и межкультурной коммуникации» будет интересен и полезен специалистам, профессионально занимающимся исследованием, преподаванием и изучением иностранных языков.

Ответственный редактор сборника

*Новоженова З. Л., доктор филологических наук, профессор кафедры восточнославянского языкознания и переводоведения Гданьского университета, г. Гданьск (Польша)*

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ ДИСКУРСА**

*Аннотаци. В статье уделено внимание некоторым аспектам теории дискурса. Рассмотрены познавательные ресурсы понятия «дискурс». Анализ познавательной ситуации, связанный с понятием «дискурс», дан в сравнении его с другими лингвистическими понятиями: дискурс – язык, дискурс – текст, дискурс – стиль, дискурс – высказывание.*

*Ключевые слова: дискурс, познавательные процедуры в лингвистике, дискурс и другие лингвистические объекты.*

*Novozhenova Z. L., Doctor of Philology, Professor of the Department of Eastern-Slavic Languages and Translation Studies, Institute of Eastern-Slavic Philology, University of Gdansk, Gdansk (Poland)*

## **COGNITIVE ASPECTS OF THE THEORY OF DISCOURSE**

*Abstract. In the article the author considers some aspects of discourse theory. The cognitive features of the concept discourse are analyzed. The analysis of cognitive situation connected to the term is accompanied by comparison with other linguistic concepts, such as discourse – language, discourse – text, discourse – style, discourse – utterance.*

*Key words: discourse, cognitive procedures in linguistics, discourse and other linguistic objects.*

Вопрос о сущности, свойствах и видах дискурса остается одним из самых обсуждаемых в лингвистике на протяжении уже не одного десятилетия.

В этой статье мы попытаемся осветить некоторые аспекты данной проблемы, которые привлекают в последнее десятилетие внимание российских ученых и обозначить направления этой области знаний, получившие развитие в российской науке, но которые, несомненно, вписываются в общие тенденции развития мировой лингвистической науки. Масштабы проблемы и ограничения, которые диктует жанр статьи, делают наш анализ вынужденно фрагментарным.

Итак, несмотря на постоянный интерес к проблеме дискурса и большой объем исследований, посвященный ей, можно отметить и пессимистическую позицию части исследователей относительно познавательной силы теории дискурса.

Так, обсуждая познавательные процедуры в лингвистике и выясняя

возможные предметные области этой науки, в одной из своих статей Р. М. Фрумкина обращает внимание на методологические претензии современной лингвистики [43, с. 34]. Они выражаются, по ее мнению, в поиске «упаковки» объяснений для описания структур (в «что-лингвистике») и описания процессов (в «как-лингвистике»). Возникает вопрос: где находится и каким является продуктивный источник объяснения процессов в «как лингвистике»? То есть, каким образом можно получить научное знание, и, следовательно, как можно выявить предметную область и методы, с помощью которых она исследуется (например, предметные области фонетики, структуры дискурса, детской речи и методы их исследования)? Исследовательницу интересуют в этом отношении некоторые понятия когнитивной лингвистики: метафора и дискурс, которые, в ее интерпретации, получают характеристику исследовательских мифологем.

Понятие дискурса появилось, по утверждению Р. М. Фрумкиной, как стремление уйти от атомарности и «физикализма» позитивистских описаний и найти крупные структуры, детерминированные социально и коммуникативно. Поскольку когнитивные структуры как детерминированные культурой нам в непосредственном опыте не даны, когнитивистами предлагаются разные гипотетические механизмы, описывающие их формирование и функционирование. Одним из таких механизмов является дискурс. Аргументируя свою позицию, Р. М. Фрумкина обращается к анализу построений такого авторитетного когнитивиста, как Р. Лангакер, который фундаментальным объявляет механизм обеспечивающий взаимодействие человека и внешнего мира. Р. Лангакер подчеркивает, указывает Р. М. Фрумкина, что мир не дан человеку непосредственно, а создается (*construed*) им и интерпретируется. «Мир вокруг себя человек интерпретирует в зависимости от 1) своих установок и понимания того, что его окружает; 2) своей интерпретацией всегда преобразует; 3) использование языковых средств содержит скрытую апелляцию к разнообразным фоновым знаниям слушающего; 4) состояния или качества, присущие другим объектам; 5) говорящий всегда оценивает определенную временную/пространственную перспективу, мыслит мир «не – я» в терминах фон/фигура. В результате действия данных факторов, согласно Р. Лангакеру, возникает дискурс, новый объект, отражающий созданный субъектом мир. Дискурс в данном понимании отличен от совокупности речевых актов, текстов» [43, с. 35].

Однако такое понимание не удовлетворяет исследовательницу: «Чтобы работать с дискурсом «в смысле Р. Лангакера», – пишет Р. М. Фрумкина, – надо понять, как конструируется дискурс в качестве предмета исследования из объекта, существующего независимо от исследователя в виде бесконечного числа актов устной и письменной речи.

Сказав же, что дискурс *tout court*, мы предлагаем объяснить неизвестное через непонятое» [43, с. 35]. Вместе с тем, для ученого ясны истоки такой ситуации в науке: «Исследовательская мифологема дискурса объяснима – это реакция на фрагментарность ранее опробованных подходов» [43, с. 35]. Это попытки найти теорию, которая могла бы описать построение связного текста из отдельных фраз.

Чрезвычайно резкая оценка в отношении ценностей, принципов и понятий когнитивной лингвистики, в том числе и дискурса, дана А. Г. Кривоносовым: «В конечном счете лингвисты поймут, что истинное языкознание – не в расплывчатой и неопределенной «лингвистике текста», не в «дискурс-анализе», не в туманной и водянистой «когнитивной лингвистике», и вернуться вновь к тому, что сейчас упорно обходится стороной – к забытым проблемам отечественного языкознания, к главнейшим проблемам теории языка, и свяжут язык с теми (...) пограничными областями знания (взаимоотношение «действительность – мышление – сознание – язык – логика»), без которых язык «как таковой», или то, что мы до сих пор называем «языком», вообще не существует» [21, с. 160], см. также [20, с. 279-299].

Критика термина и понятия дискурса может осуществляться и с иных позиций. Так, А. И. Горшков в «Русской стилистике» приводит размышления И. Р. Гальперина, который, говоря о термине «сверхфразовое единство», отмечает, что этот термин имеет ряд синонимов: «сложное синтаксическое целое», «компонент текста», «дискурс», «регистр», «высказывание», «прозаическая строфа», «синтаксический комплекс», «монологическое высказывание», «коммуникативный блок» и т. д. [3, с. 76]. «В этом случае, – подводит итог А. И. Горшков, – так много терминов обозначает одно явление, что можно обойтись и без «дискурса». [4, с. 76].

Некоторое недоверие к понятию дискурс в лингвистике вполне объяснимо.

Основанием для недоверия к понятию дискурс является сложность и неопределенность, расплывчатость той предметной области, к которой данный термин относится, а также неясность критериев для ее установления. Этим обусловлена и многозначность этого термина в науке вообще и в лингвистике в частности. Понятие дискурс используется в психологии, философии, логике, литературоведении, социологии, антропологии, политологии, семиотике, историографии, теории и практике перевода и, конечно, в лингвистике. И каждая из этих наук, как правило, закрепляет за дискурсом свою предметную область и предлагает свои процедуры ее установления. Не случайно ученые с обезоруживающей искренностью констатируют, что дискурс – одно из сложных и трудно поддающихся определению понятие современной лингвистики, семиотики



и философии. Т. М. Николаева пишет: «Дискурс – многозначный термин лингвистики текста, употребляемый рядом авторов в значениях почти омонимичных» [27, с. 467]. Объем литературы по теории дискурса так велик, что его практически трудно целиком охватить. Лингвистическое описание этого «грандиозного, нескончаемого и необузданного бурления дискурса» [44, с. 107], по мнению О. Г. Ревзиной, не только невыполнимо, но к настоящему времени неясны даже контуры подобного описания [37, с. 12]. На многозначность терминов дискурс, текст, на многоаспектность их интерпретаций обращает внимание Ст. Гайда [49]. Абсолютно справедливо Ст. Гайда утверждает: «За их семантическую не(до)определенность несет ответственность, прежде всего, сама многогранность указанных объектов и постоянное изменение познавательной ситуации» [49, с. 11] (перевод автора статьи). Можно сказать, что в современной лингвистике нет другого такого понятия, которое имело бы столько значений и определений, как дискурс.

П. Паршин, А. А. Кибрик [34] обобщают типы понимания дискурса современными исследователями в три группы: 1) лингвистические в духе З. Хэрриса, Э. Бенвениста, Т. ван Дейка; 2) постструктуралистское понимание, идущее от М. Фуко, Ж. Дерриды, А. Греймаса, Ю. Кристевой и связанное со стремлением уточнить понятие стиль; 3) восходящее к Ю. Хабермасу.

Динамика познавательной ситуации, связанная с понятием дискурс, свидетельствует о его постоянном обогащении, наполнении его новым содержанием и, вместе с тем, стимулирует ученых на поиск новых граней этого понятия. Как верно заметил Ст. Гайда, «искушает» исследователей, которые разными путями познания (эмпирическим, рациональным и интуитивным) пробуют их (дискурс и текст) «укротить» [49, с. 11].

Становление понятия дискурс, понимание сущности самого явления происходит в постоянном его сопоставлении с лингвистическими объектами, представления о которых в лингвистике более или менее устойчивы (или таковыми кажутся): дискурс vs язык, дискурс vs речь, дискурс vs стиль, дискурс vs текст, дискурс vs высказывание.

Так, по отношению к языку дискурс понимается (так, например, считал Э. Бюиссанс) как комбинация, посредством реализации которой субъект речи использует код языка.

Таннен, например, считает, что анализ дискурса и есть, собственно, анализ языка, т. к. отделение языка от контекста употребления может быть только функцией, используемой в целях «описательных».

Кроме того, общим качеством языка и дискурса, в отличие от речи, является их системность. Отношение же речи и дискурса оценивается чаще всего по формуле «дискурс – это речь»: «речь, погруженная в жизнь»; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие; дискурс –

это речь, наделенная социокультурным измерением, или язык, преобразованный говорящим субъектом и включенный в конкретный социокультурный контекст; дискурс – это речевой поток, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи и индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение. Такая трактовка дискурса, предложенная известным лингвистом Т. А. ван Дейком, значительно расширила семантический объем термина [10]. Таким образом, познавательная ситуация, безусловно, указывает на преимущества трихотомии «язык – речь – дискурс», т. к. в этом случае фиксируются не только общие механизмы перевода языка в речь, но и выявляется (в дискурсе) весь спектр обстоятельств такого «перевода».

К числу обсуждаемых относится также вопрос о соотношении дискурса и текста. В русистике чаще всего принимается точка зрения, согласно которой «текст – абстрактная формализованная единица, а дискурс – это актуализация текста» [2].

Надо сказать, что механизмы дискурса, привлеченные к анализу речетворчества, позволили зафиксировать внешние обстоятельства «жизни» текста, т. е. выйти за пределы собственно текста. Ученые солидарны в том, что интерпретации текста требуют его включения в некоторые единства, нечто большее, чем сам текст. И таким образом открывается возможность контекстных (дискурсивных) реляций текста. Это отразилось в изменении дефиниций понятия дискурс. Так, «повсеместно» и широко принятое в современном языкознании понятие дискурса как «речи, погруженной в жизнь» [2], все более продвигается в сторону конкретизации того, что же такое «жизнь» по отношению к тексту и речи: в «дискурсивную жизнь» текста все более определено и настойчиво, наряду с прагматическим фоном, социальными и индивидуальными особенностями говорящего, включаются и внешние по отношению к говорящему и к тексту обстоятельства, которые понимаются очень широко, вплоть до исторического своеобразия эпохи. Эти определения вписывают речь и дискурс в более широкий культурный контекст, учитывают социальное содержание и ментальную подоплеку коммуникативной ситуации.

Таким образом, дальнейшее продвижение теории в сторону прагматической текстологии увеличило пространство исследования дискурса на все элементы коммуникативного акта (обстоятельства коммуникативного акта, социальные роли участников коммуникативного акта, интенции говорящего). Однако изменение (расширение) значений термина на этом не остановилось. Термин дискурс стал употребляться как компонент трихотомии «язык – дискурс – речь» (Э. Бюиссанс), как посредник между *langue* и *parole*, то есть в данном случае учитываются

нормы вербального поведения, способы построения высказываний в определенной коммуникативной ситуации, особые коммуникативные стратегии, принятые в данной культуре.

Соотношение дискурса и высказывания выявляет высказывание как главную составляющую дискурса.

При этом понимание того, чем собственно является высказывание, колеблется от «собственно лингвистических» трактовок этого понятия до широко понимаемого термина «высказывание» в работах, например, французских постструктуралистов.

В теоретической перспективе «собственно лингвистическая» трактовка терминов «высказывание» и «дискурс» принадлежит З. Харрису, который его в 1952 году в своей статье «Discourse analysis» [51] предложил называть дискурсом последовательность высказываний, сегмент текста больший, чем предложение. Такая трактовка дискурса закрепилась главным образом в англо-американской школе [24; 45; 11 и др.]. Основные положения этой школы привились и на русской почве [см. напр., 5-7; 15-19; 26; 27; 42 и др.]. Для исследователей «собственно лингвистического» направления «исходная структурой для дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанной отношениями конъюнкции, дизъюнкции и т. п.» [см., напр., 5]. А. А. Кибрик утверждает, что «первичной минимальной единицей дискурса, непосредственно осуществляющей референцию, является предикация (клауза)» [см., 17; 18].

Важную роль в осмыслении и описании дискурса в русской науке сыграли исследования разговорной речи (прежде всего исследования Е. А. Земской, О. Б. Сиротининой, О. А. Лаптевой и руководимых ими исследовательских коллективов).

Проблема дискурс – высказывание получает свое осмысление и на почве когнитивной лингвистики. Важными для ее развития стали работы У. Чейфа [45]. Ученый считал, что квант дискурса (интонационная единица) соответствует одному фокусу сознания. Идеи У. Чейфа оказались востребованными в науке, они повлияли на понимание проблемы дискурса и сознания и в российском языкознании. Так, по мнению М. Л. Макарова, в дискурсе представлено «как минимум две когнитивные модели: одна из них относится к структуре предметно-референтной ситуации, другая конструирует «процедурную» ситуацию общения, сценарий эпизода самого коммуникативного взаимодействия» [26, с.123].

Первая когнитивная модель отражает создание предметно-материальной основы дискурса, реализуется в пропозициях и отражает предметно-референтную ситуацию коммуникации [см. 50; 26; 53]. И. П. Сусов считает, что пропозиция является элементарной единицей сознания, имеющей либо предикатно-аргументный, либо субъектно-предикатный характер. «Сейчас принято считать, – пишет исследователь, –

что знание, являющееся основой сознания, устроено главным образом как совокупность и система пропозиции» [42 с. 7-13].

Важно, какая роль приписана языковым средствам в дискурсе: «назначение системы языковых средств заключается прежде всего в обеспечении связи структур дискурса и структур сознания: «последнее кодируется в первое посредством языкового механизма» [26]. Акцент в этом процессе делается на акте референции как мотиве речевой деятельности на основании когнитивной интерпретации предметной ситуации [см. об этом 45; 27; 16].

В когнитивной лингвистике дискурс является приоритетным объектом исследования. Польский лингвист В. Кубиньски утверждает, что «будущее когнитивной лингвистики определяют исследования процесса усвоения языка детьми и исследования дискурса» [52, с. 9].

Близки к этим размышлениям и идеи А. А. Кибрика, предполагающего, что процесс референции, выбор референциальной формы происходит под действием «большого количества одновременно действующих дискурсивных факторов, существующих как комплекс мыслительных операций, «соединяющих» языковую основу дискурса с экстралингвистической ситуацией в момент порождения речи, т. е. за вербальной реализацией дискурса стоят когнитивные структуры» [15, с. 7].

В русской лингвистике подобные идеи наиболее определено полно оказались выражены в монографии К. Ф. Седова «Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции» [39]. В монографии содержится описание результатов многолетних исследований онтогенеза речевого мышления через изучение устного дискурса детей. Структура дискурса интересует автора как отражение (и выражение) особенностей языковой личности и, в том числе, – уровня ее коммуникативной (дискурсивной) компетенции.

Но вернемся к обсуждаемым в нашей статье оппозициям, в частности к оппозициям дискурс – высказывание, дискурс – текст. Эти понятия часто связываются с социокультурными процессами и привлекают к их анализу идеи М. Фуко. При этом высказывание может пониматься достаточно широко: текст – это тоже высказывание. Продуктивной является также мысль, которая не абсолютизирует роль текста в дискурсе. Уже М. Фуко говорит об ограниченном наборе текстов, образующих регламентированный дискурс. Считается, что дискурс может быть организован группой высказываний, связанных между собой по смыслу, например, женский дискурс, оценочный дискурс и т. д. В теории М. Фуко дискурс представляет собой не столько корпус текстов, сколько отношения между отдельными высказываниями, элементами высказываний, пронизывающие совокупное множество текстов и объединяющие их в единую дискурсивную формацию. М. Фуко развивает эту идею в понятиях

дискурсивной практики и архива [44, с. 132]. Системность высказываний и текста в дискурсе, которые обеспечиваются различными параметрами, в свою очередь обеспечивают системность, целостность и внутреннюю организацию дискурса.

В оппозиции дискурс – стиль, которая в последние годы активно обсуждается в современной науке, обнаруживаются общие и различные черты между этими явлениями. Дискурс часто определяется как стиль, включающий еще и определенную идеологию (или определяемый идеологией). Однако функциональная стилистика связывает статус стилей прежде всего с соответствующими сферами общения, которые определяют варьирование в них определенных речевых средств. Стабильность же дискурса зависит от условий, обеспечивающих системность высказываний (как дискурса). Кроме того, упрощая ситуацию, можно также сказать, что стили ориентированы на жанры, а дискурс – на тексты-высказывания (примеры соотношения дискурса и стиля обсуждает, например [16; 38]).

Попытки определить специфику стиля и дискурса стали объектом серьезной научной дискуссии в российском языкознании. В круг обсуждаемых вошли следующие вопросы: что есть стиль, что есть дискурс? Дискурс и стиль – эквивалентные, облигаторные или оппозитивные категории? Совпадает ли таксономия функциональных стилей и таксономия дискурсов? Возможна ли единая таксономия дискурсов? Будущее стилистики и дискурсологии: конвергенция или дальнейшая дифференциация? Стилистика дискурса или дискурсивно-стилистический метод? Необходимо ли объединять методики различных дисциплин? Возможна ли лингвистика без дискурса и дискурс без лингвистики? Именно эти проблемы обсуждаются в коллективной монографии «Дискурс и стиль. Теоретические и прикладные аспекты» (Изд. «Флинта», Изд. «Наука» М., 2016 – издание было осуществлено в рамках научно-исследовательской программы Стилистической комиссии Международного комитета славистов), в исследованиях таких ученых как [16; 38; 37; 32; 46; 47, 28 и др.].

Лингвистическая наука пытается определить природу дискурса не только через сравнение его с другими языковыми формациями, но и путем поиска его внутренних характеристик. В российской науке эти свойства, характеристики дискурса часто рассматриваются в рамках социально-культурной парадигмы.

Понимание дискурса как целостного, организованного, системного вербально объективированного содержания также, безусловно, увеличивает его объяснительную силу. Вот почему, начиная с М. Фуко, самым главным в проблеме статуса дискурса и выделения дискурсов и дискурсивных формаций является поиск общностей, то есть таких параметров, которые стабилизируют вербально-речевой поток в некоторое

речевое образование – собственно дискурс. Эти параметры объединяют отдельные высказывания, элементы высказываний, пронизывающих совокупное множество текстов, и само множество некоторых текстов в единую дискурсивную формацию. В конечном итоге установление таких общностей должно ответить на вопрос о причинах варьирования речи.

Становление дискурса связано с дискурсивной практикой, согласно М. Фуко, «совокупности анонимных исторических правил, всегда определенных во времени и пространстве, и архива – закона, того, что может быть сказано, системы, обуславливающей появление высказываний как единичных событий» [44, с. 132]. «Археология знания, – отмечал Фуко, – описывает дискурсы как частные практики в элементах архива». В литературе эти стабилизирующие дискурс параметры, кроме определения общности, получают также такие названия, как «структурообразующие параметры» [36]. В. И. Карасик видит стабилизирующее начало дискурса в его категориях [13, с. 287-298]. Близко к этим понятиям и удачное определение процесса становления дискурса как дискурсивной программы (хотя не всегда исследователи определяют механизмы, «запускающие» эту программу). Надо отметить, что сам метод исследования общностей состоит в их интеграции и дифференциации.

Отдельные параметры достаточно активно обсуждаются в литературе с целью определения шкалы их иерархичности, обязательности в процессе «творения» дискурса и степени специфичности их роли в этом процессе, что, в конечном итоге, позволяет фиксировать способы осуществления дискурсивно-текстовой деятельности и выявлять экстралингвистические механизмы конструирования дискурса.

Одним из главных условий формирования дискурсивной формации, по мнению большинства ученых [44; 48], является тема: «Дискурс можно рассматривать как совокупность текстов, объединенных (...) единой (...) темой (медицинский, спортивный, экономический)» [19, с. 77]. Тема – это смысловая составляющая, основа плана содержания дискурсивной формации. Она объединяет семантику текста и отдельных высказываний. При этом можно полностью согласиться с Н. Ф. Алефиренко, что «и семантика текста, и социокультурные условия текстообразования – обязательные компоненты смыслового содержания дискурса» [1, с. 10].

Важным параметром дискурса является категория творца или субъекта [24]. Основополагающим принцип творца считают и другие авторы: «по сути дела, определение какой или чей дискурс, может рассматриваться как указание на субъекта социального действия, причем этот субъект может быть конкретным, групповым или даже абстрактным» [34]. В этом верном утверждении можно, с нашей точки зрения, уточнить понятие «субъект социального действия», расширив его на «субъект социально-речевого действия». Именно речевого, т. к. вся логика понимания дискурса в

языкознании определяет дискурс как явление речевого порядка.

Другим важным параметром, статистирующим дискурс, является указание на связь дискурса с ментальными образованиями и ментальными процессами. Так, Ю. С. Степанов трактует дискурс как «использование языка для выражения особой ментальности, при которой происходит активизация некоторых черт языка» [41, с. 673]. О. Г. Ревзина указывает, что дискурс как информационная структура представляет собой хранилище различных видов знаний [36]. Внимание к ментальной основе дискурса дает возможность исследователям связать его с определенным стилем мышления и различными формами сознания. Необходимо еще раз напомнить при этом, что постмодернистская философия (Деррида, Фуко) понимает дискурс как вербальную форму объективации содержания сознания. Тип сознания, его содержание (идеи, представления, ценностные установки, нормативы мышления) может быть механизмом, запускающим процесс образования новых дискурсов. Именно учет данных параметров дискурса кажется нам одним из продуктивных путей описания дискурсивных формаций и связанных с ними социокультурных состояний общества (см., например, предлагаемый нами анализ дискурса иррационального сознания [28-31]).

Такое активное развитие теории дискурса, обогащающее содержательную структуру понятия, свидетельствует о том, что оно не теряет, а приобретает привлекательность для науки, набирая объяснительную силу, что связано с расширением предметной области лингвистики. «В последние десятилетия стало ясно, что синтаксическая составляющая – это далеко не максимальные языковые единицы, которые подлежат языковому изучению. Возник уровневый раздел лингвистики, исследующий целые дискурсы – анализ дискурса или дискурсивный анализ (...). А если такие единицы начинают рассматриваться как респектабельный объект научного анализа, то не далеко и до осознания простого факта: дискурс – это единственный заведомо реальный лингвистический объект» [14, с. 3].

На чем, собственно, базируется привлекательность этого понятия для науки? Парадоксально, но очень часто именно в слабости понятия дискурс (избыточная широта, неясность его границ, нечеткость критериев), его сила: понятие дискурс, с тем объемом значения, которое уже существует в современной науке, фиксирует прежде всего динамику, процессность, обстоятельства явления. «Дискурс, – замечает А. А. Кибрик, – это максимально широкий термин, включающий все формы использования языка» [14, с. 3].

Предложенный анализ познавательной ситуации, связанной с осмыслением дискурса в лингвистике, не является полным и не претендует на окончательность. Однако он показывает динамику научного познания в

сфере исследования и осмысления этого явления. Оно идет по пути углубления и обогащения понятия дискурс, вследствие развития понятийного значения оно все больше набирает объяснительную силу и становится реальным инструментом, с помощью которого можно показать онтогенез речевого мышления, природу коммуникативных компетенций и динамику коммуникативного процесса, взаимосвязь сознания и речевой деятельности, а также фиксировать проявления социокультурных процессов в речевой деятельности.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алефиренко, Н.Ф. Дискурс как смыслопорождающая категория // Язык, текст, дискурс. Межвузовский альманах, вып. 3. – Ставрополь, 2005. – С. 5-13.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / гл. ред. В.Н. Ярцева // Лингвистический энциклопедический словарь Сов. Энциклопедия. – М., 1990.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
4. Горшков, А.И. Русская стилистика. – М., 2001.
5. Демьянков, В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста: [Вып. 1]: Порождающая грамматика / под ред. Ю. В. Ванникова. – ВЦП, 1979.
6. Демьянков, В.З. Англо-русские термины по прикладной лингвистике и автоматической переработке текста: Вып.2. Методы анализа текста. Всесоюзный центр переводов ГКНТ и АН СССР. – М., 1982.
7. Демьянков, В.З. Доминирующие лингвистические теории конца XX века. // Язык и наука конца XX века. – М., 1995.
8. Дейк ван Т.А. Критический анализ дискурса / пер. с англ. // Перевод и лингвистика текста /Translation/ Text. Linguistics: Сборник статей: Совместное издание КЦП и Кафедры русского языка Махстрийского института переводчиков. – М., 1994.
9. Дейк ван Т.А. К определению дискурса. (1998). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.htm](http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.htm) (дата обращения: 01.12.2016).
10. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
11. Дискурс и стиль: теоретические и прикладные аспекты: колл. монография / под ред. Г.Я. Солганика, Н.И. Клушиной, Н.В. Смирновой. – Изд. 3-е. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2016.
12. Йокояма, О.Б. Когнитивная модель дискурса и русский порядок слов. Языки славянской культуры. – М., 2005.
13. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002.
14. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации



дискурсов // Вопросы языкознания, 2009, №2. – С. 3-21.

15. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе : дис. ... д-ра филол. наук. – М. : Ин-т языкознания РФН, 2003.

16. Кибрик, А.А. Подлесская, В.И. Проблема сегментации устного дискурса и когнитивная система ... – М. : Ин-т русского языка РАН, 2006.

17. Кибрик, А.А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурса // Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. – 2009. – № 2.

18. Кибрик, А.А. 7 фактов об одном из центральных понятий современной лингвистической теории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://postnauka.ru/author/kibrik> (дата обращения: 25.11.2016).

19. Клушина, Н.И. Публицистический текст в прагматическом аспекте // Язык в массовой и межличностной коммуникации. – М., 2007.

20. Кривоносов, А.Г. Система классов слов как отражение языкового сознания. Философские основы теоретической грамматики. – М., Нью-Йорк, 2001.

21. Кривоносов, А.Г. Спорное в когнитивной лингвистике // Концепты культуры в языке и тексте: теория и анализ. – Olsztyn, 2010. – С. 131-163.

22. Кубрякова, Е.С, Демьянков, В.З. К проблеме ментальных репрезентаций // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 4. – Тамбов – Москва : Тамбовский госуниверситет, 2007.

23. Лангакер, Р. Когнитивная грамматика. Институт языкознания. Сер. Актуальные проблемы прикладного языкознания. – М. : ИНИОН АН СССР, 1992.

24. Лассан, Э. Субъект дискурса как организующая структура текста // Текст как объект многоаспектного исследования, вып. 3. – Санкт-Петербург, 1998. – С. 121-133.

25. Макаров, М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. – Тверь : Твер.гос.ун-т., 1998.

26. Макаров, М.Л. Языковое общение в малой группе: опыт интерпретативного анализа дискурса : дис. ... доктора филол. наук. – Тверь, 1998.

27. Николаева, Т.М. Краткий словарь лингвистики текста // Новое в зарубежной лингвистике, вып. 8. – М., 1978.

28. Новоженова, З.Л. Дискурс: исследовательская мифологема или языковая реальность? // Балтийский регион: миф в языке и культуре : материалы междунар. науч. конф., 8 окт. 2010, г. Гданьск. – Гданьск, Калининград : Рос. гос. ун-т им. И. Канта, 2010.

29. Новоженова, З. Иррациональный дискурс: жанры и тексты // *Tekst jako kultura. Kultura jako tekst. Pod red. Z. Nowożenowej.* – Gdańsk, 2011. – С. 33-42.

30. Новоженова, З. Русский язык в новых дискурсивных пространствах: реклама... божественного // Мир русского слова и русское слово в мире. Т. 3. – Sofia, 2007. – С. 461-467, а также: Проблемы речевой коммуникации. – Саратов, 2008. – С. 308-314.
31. Новоженова, З. Фактор иррационального в речевой коммуникации современной России: новые дискурсивные формации // Русский язык в современной России. – Варшава, 2010. – С. 151-167.
32. Орлова, О.В. Проблема соотношения понятия стиля и дискурса в лингвистике начала XXI века в контексте идеи М.Н. Кожинной // Вестник Томского государственного университета. Филология. – № 4 (24). – Томск, 2013.
33. Панкрац, Ю.Г. Пропозициональные структуры и их роль в формировании языковых единиц разных уровней. – Минск, Москва: МГПИИЯ, 1992.
34. Паршин П., Кибрик А. Дискурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
[http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/DISKURS.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html)  
(дата обращения: 6.12.2016).
35. Ревзина, О.Г. Язык и дискурс. Вестник московского ун-та. Сер. 9. – 1999. – №1.
36. Ревзина, О.Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика и семиотика. Вып. 8. – Новосибирск, 2005.
37. Ревзина, О.Г. Лингвистика XXI века: на путях к целостности теории языка //Критика и семиотика. Вып. 7. – Новосибирск, 2004. – С. 11-20.
38. Салимовский, А.А., Барсукова, В.А., Соколовская, Л.В. Функционально-стилистический метод в его отношении к дискурсивному анализу // Współczesne analizy dyskursu. Rzeszów, 2005. – С. 45-59.
39. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М. : Изд-во Лабиринт, 2004.
40. Красных, В.В., Изотов, А.И. Современные подходы к изучению дискурса // Язык. Сознание. Коммуникация : сб. ст. Вып. 26. – Москва, 2004.
41. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. – М., 1997.
42. Сусов, И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система // Языковое общение : Процессы и единицы : межвуз. сб. науч. тр. – Калининград : Калининградский гос. ун-т., 1998.
43. Фрумкина, Р.М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра // Известия Академии Наук, Серия литературы и языка. – 1999. – Т. 58, №4. – С. 28-39.
44. Фуко, М. Археология знания. – Киев, 1996.

45. Чейф, У. Данное, контрастность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения // НЗЛ. XI. – Москва, 1982.
46. Чернявская, Е.В. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс. – Санкт-Петербург, 2001.
47. Чернявская, Е.В. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. – Москва, 2013.
48. Duszak, A. Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa. – Warszawa, 1998.
49. Gajda, S. Tekst/ dyskurs oraz jego analiza i interpretacja // Współczesne analizy dyskursu. Kognitywna analiza dyskursu a inne metody badawcze. – Rzeszów, 2005. – С. 11-21.
50. Fodor, J. Modularity of Mind. – Cambridge, 1983.
51. Harris, Z.S. Discourse Analysis: A sample text. Language 28, 1952.
52. Kubiński, W., Obrazowanie a komunikacja. Gramatyka kognitywna wobec analizy dyskursu, Słowo/obraz/terytoria. – Gdańsk, 2014.
53. Van Dijk, T. On macrostructures, mental models, and other inventions: A brief personal history of the van Dijk-Kintsch theory. In C. A. Weaver, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds.), Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch, 1995.
54. Van Dijk, T. Cognitive discourse analysis. An introduction. – University of Amsterdam, Universitat Pompeu Fabra, 1997.

*Басыров Ш. Р., доктор филолог. наук, профессор кафедры германской филологии Донецкого национального университета (ДНР), г. Донецк (Украина)*

## **ВТОРИЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ В СФЕРЕ ОРНИТОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ)**

*Аннотация. В статье на словарном материале исследуется семантика вторичных наименований орнитонимов (наименований птиц) в славянских (русском, украинском), германских (английском, немецком) и тюркских (азербайджанском) языках. Выявляются метафорические модели орнитонимов и устанавливаются признаки, положенные в их основу. Метафоризация орнитонимов осуществляется на базе семантических изменений слова и путем установления связей между человеком, предметами, явлениями объективной действительности и существующими у птиц свойствами и повадками.*

*Ключевые слова: орнитоним, семантика, метафорическая модель, продуктивность, разноструктурные языки.*

*Basyrov Sh. R., Doctor of Philology, Professor of Germanic Philology Department, Donetsk National University (DPR), Donetsk (Ukraine)*

## **SECONDARY NAMES IN ORNITHONYMIC TERMINOLOGY AS EXEMPLIFIED IN DIFFERENTLY STRUCTURED LANGUAGES**

*Abstract. The paper explores through a dictionary sampling the semantic peculiarities of secondary ornithonymic names (ornithonyms or names of birds) in Slavic (Russian and Ukrainian), Germanic (English and German), and Turkic (Azerbaijani) languages. The metaphoric models of ornithonyms and their basic features have been identified. The ornithonyms are metaphorized by semantic changes in a word and relating people, objects, and objective phenomena to the typical features and habits of birds.*

*Key words: ornithonym, semantics, metaphoric model, productivity, differently structured languages.*

**1. Введение.** Важную роль в образовании лексических единиц играет вторичная номинация, т. е. использование существующих в языке номинативных средств в новой для них назывной функции [1, с. 129]. Способы вторичной номинации различаются в зависимости от языковых средств, используемых для образования новых номинативов и от характера соотношения «имя – реальность» [5]. Закономерности употребления слов рассматриваются в лингвистике обычно через взаимодействие трех уровней: окружающей действительности, мышления (содержания) и языковых форм (выражения) [1, с. 12].

Виды вторичной номинации характеризуются ассоциативным характером человеческого мышления. В актах вторичной номинации проявляются ассоциации по сходству либо по смежности определенных явлений внеязыковой действительности, отражаемых в содержании названия, и свойствами нового означаемого, номинируемого путем переосмысления данного значения. Ассоциативные признаки, актуализируемые в процессе вторичной номинации, могут соответствовать переосмысленным компонентам значения, а также тем смысловым компонентам, которые соотносятся с фоновыми знаниями носителей языка определенной реалии либо внутренней формы значения [7; 11].

Несмотря на постоянный интерес лингвистов к внутренней форме слова и к метафоре на материале различных тематических групп лексики [6; 7; 11], в тому числе и орнитонимов [2; 3; 4; 8], ракурс ее исследования в межъязыковом сопоставлении не представлен должным образом, хотя необходимость такого подхода представляется весьма важным заданием как для общей теории метафоры, так и для сопоставительного языкознания.

Настоящая статья нацелена на выявление универсальных и уникальных метафорических моделей в сфере лексики, обозначающей птиц (орнитонимов).

Анализируемые ниже орнитонимы были получены путем сплошной выборки из словарей различных типов (толковых, переводных, специальных) германских (английского, немецкого), славянских (русского, украинского), тюркских (азербайджанского) языков.

## **2. Метафорические модели орнитонимов.**

Метафоризация орнитонимов в сопоставляемых языках осуществляется двумя путями: 1) на основе семантических изменений в словах; 2) посредством установления связей между человеком, предметами, явлениями объективной действительности и выявленными свойствами птиц.

Анализ этих путей позволил выделить в сфере исследуемой орнитологической лексики ряд метафорических моделей, которые можно сгруппировать ниже следующим образом.

**2.1. Первая группа** метафорических моделей охватывает метафорические орнитонимы (МО), связанные с характеристикой человека, его внешности, свойств и т.п. Сюда входят такие типы метафорических переносов (см. далее 2.1.1 – 2.19).

**2.1.1. Характеристика птицы – характеристика человека.** Метафорические переносы строятся на определенных свойствах птиц (жадность к еде; активность в определенный период суток; особенности передвижения (частью тела) и др.). Ср.:

(1) англ. *cock* зоол. ‘петух’; разг. ‘драчливый человек’ (← петух обладает драчливым характером); аналогично: рус. *петух* перен. разг. ‘О драчливом человеке’, ‘драчун’; укр. *півень* разг. ‘О драчливом и вспыльчивом человеке’; азерб. *xoruz* ‘петух’; разг. перен. ‘О драчливом и вспыльчивом человеке’;

(2) англ. *lark* зоол. ‘жайворонок’; разг. ‘человек, который рано встает’ (← жаворонок – дневная птица, особенно энергичная утром); укр. *жайворонок* ‘О человеке, высшая фаза активности которого приходится на первую половину дня’; аналогично: рус. *жаворонок*.

Интересно, что в азербайджанском языке у орнитонима *torağay* ‘жаворонок’ не выявлен аналогичный лексико-семантический вариант значения.

(3) англ. *parrot* зоол. ‘попугай’; разг. ‘Человек, повторяющий чьи-либо слова или действия’ (← попугай повторит слова за людьми); нем. *Paragei (n)* зоол. ‘попугай’; разг. ‘Человек, который копирует либо имитирует чьи-либо слова’; укр. *пануга* ‘О том, кто повторяет чужие слова, не имея собственного мнения’; аналогично: рус. *попугай*.

В азербайджанском разговорном языке у редупликативного существительного *tutuquşu*, кроме значения ‘Тот, кто не имеет собственного мнения и повторяет чужие слова’, развился отличительный лексико-семантический вариант – ‘зубрила’.

(4) нем. *Pfau (m)* зоол. ‘павлин’; разг. ‘Хвастливый, гордый человек’ (← павлин имеет важную походку); аналогично: укр. *павич* ‘гордый, спесивый человек’; рус. *павлин* перен. ирон. ‘о человеке, который смешон потому, что пытается казаться важнее, чем есть на самом деле’;

(5) англ. *owl* зоол. ‘сова’; разг. ‘Человек, который поздно ложится и чувствует себя бодрым вечером’ (← *сова* ‘ночная птица’); аналогично: рус. *сова*; ср., однако: нем. *Eule (f)* зоол. ‘сова’; разг. ‘полевой надсмотрщик’ (← птица обладает ночным зрением);

(6) англ. *magpie* зоол. ‘сорока’; разг. ‘Человек, жадно коллекционирующий определенные вещи’ (← *сорока* собирает блестящие, яркие предметы и складывает их в свое гнездо); нем. *Elster (f)* зоол. ‘сорока’; разг. ‘грабитель’ (← птица крадет еду из гнезд других птиц);

(7) укр. *дятел* разг. ‘информатор’ (← дятел непрерывно стучит по дереву); аналогично: рус. *дятел* разг. ‘информатор’.

#### **2.1.2. Окраска оперения у птицы – цвет одежды у человека, ср.:**

(9) укр. *рябчик* ‘морская тельняшка’ (← *рябчик* имеет полосатое оперение); аналогично: рус. *рябчик* ‘морская тельняшка’;

(10) англ. *penguin* зоол. ‘пингвин’; разг. ‘тюремный офицер, который носит черно-белую униформу’; ‘монахиня’ (← *пингвин* имеет черно-белую окраску шкуры);

(11) укр. *папуга* разг. ‘вульгарно одетый либо покрашенный человек’ (← *папуга має різнокольорове, яскраве пір'я* ‘попугай имеет разноцветное, яркое оперение’).

#### **2.1.3. Окраска оперения птицы – цвет части тела человека, ср.:**

(12) нем. *Gimpel (m)* зоол. ‘снегирь’; разг. ‘красный нос’ (← *снегирь* имеет красное оперение).

#### **2.1.4. Окраска определенной части тела птицы – номинация человека по определенному атрибуту его внешности, ср.:**

(13) нем. *Eule (f)* зоол. ‘сова’; разг. ‘близорукий человек в очках’ (← сова имеет окраску вокруг глаз, напоминая очки у человека).

#### **2.1.5. Часть тела птицы – часть тела человека, ср.:**

(14) нем. *Geier (m)* зоол. ‘коршун’; разг. ‘Человек с длинным носом’ (← у коршуна длинный клюв);

(15) укр. *лелека* ‘аист’; разг. ‘Человек с длинными ногами’ (← *аист* имеет длинные ноги); аналогично: рус. *цапля* разг. ‘очень высокий длинноногий человек’.

Интересно, что в азербайджанском языке соответствующий орнитоним *vağ* ‘цапля’ ассоциируется с медленной, размеренной походкой

этой птицы, поэтому у данного орнитома развилось переносное значение: ‘невнимательный, медлительный человек’.

#### **2.1.6. Оперение определенной части тела птицы – поведение/вид человека, ср.:**

(16) укр. *сич* разг. ‘хмурый, нелюдимый человек’ (← из-за оперения на морде сова выглядит очень мрачно); ср., однако, в азербайджанском языке: *baquş* ‘сова’ (хищная ночная птица); перен. ‘Человек, вещающий что-то недоброе’; ‘Человек, любящий одиночество/избегающий людей’.

#### **2.1.7. Красивая птица – красивый человек, ср.:**

(17) укр. *голуб* разг. ‘ласковое обращение к мужу’ (← *голубь* ассоциируется с красотой и мужеством мужчины), *голубка* разг. ‘ласковое обращение к женщине’ (← *голубка* ассоциируется с красотой девушки/женщины);

(18) укр. *сокіл* разг. ‘юноша или мужчина, обладающий красотой, смелостью’ (← *сокол* ассоциируется со скоростью, силой, ловкостью и красотой); аналогично: рус. *сокол* разг. ‘юноша или мужчина, обладающий красотой, смелостью’; азерб. *qizilquş* ‘сокол’; перен. ‘О человеке, обладающим красотой, смелостью и упорством’. Добавим, что в азербайджанском языке у данного орнитонима развилось также значение ‘человек, обладающий острым зрением’.

#### **2.1.8. Пение птицы – пение/голос человека, ср.:**

(19) англ. *canary-bird* зоол. ‘канарейка’; разг. ‘певица’ (← канарейка имеет мелодичный голос);

(20) нем. *Goldamsel* (f) зоол. ‘иволга’; разг. ‘известная певица’ (← *иволга* обладает прекрасным пением);

(21) укр. *соловей* разг. ‘Человек, обладающий прекрасным, преимущественно высоким тембром голоса’ (← *соловей* имеет прекрасный голос); аналогично: рус. *соловей* разг. ‘Человек с прекрасным, высоким голосом’; азерб. *bülbül* ‘соловей’; перен. ‘Человек с красивым голосом’.

#### **2.1.9. Пение птицы – речь/поведение человека, ср.:**

(22) англ. *nightingale* зоол. ‘соловей’; вор. жарг. ‘информатор полиции’ (← прекрасное пение соловья ассоциируется с важностью информации, которую определенный человек тайно сообщает полиции);

(23) нем. *Elster* (f) зоол. ‘сорока’; разг. ‘болтун’ (← *сорока* имеет своеобразное пение, похожее на болтовню); укр. *сорока* разг. ‘О чрезмерно болтливом человеке’ (← из-за голосового треска сороки);

(24) нем. *Lachtaube* (f) зоол. ‘горлица’; разг. ‘Человек, который смеется в неподходящий момент’ (← крик горлицы напоминает подсмеивание);

(25) нем. *Spottdrossel* (m) зоол. ‘пересмешник’; разг. ‘Человек, который подсмеивается над другими’ (← пересмешник имитирует звуки и голоса других птиц); аналогично: рус. *пересмешник* (разг.);

(26) рус. *канюк* разг. ‘человек, который надоедливо канючит (жалуется, просит о чем-л.)’ (← птица канюк имеет крик, напоминающий плач человека); ср., однако, в азербайджанском языке: *sar* ‘канюк’; перен. ‘хищник’.

**2.2. Вторую группу** метафорических моделей составляют метафорические образы, связанные с характеристикой транспортных средств, устройств, приспособлений и т. п. Сюда входят такие типы метафор (см. далее 2.2.1–2.2.7).

**2.2.1. Способ передвижения птицы – название транспортного средства, ср.:**

(27) англ. *albatross* зоол. ‘альбатрос’; ‘самолет-амфибия для спасения тонущих людей’ (← плавающая морская птица, проводящая большую часть своей жизни в открытом море/океане);

(28) нем. *Adler (m)* зоол. ‘орел’; разг. ‘самолет’ (← орел движется по воздуху, расставив в разные стороны крылья, и напоминает таким образом воздушный лайнер).

**2.2.2. Быстрый полет птицы – быстрая работа приспособления, ср.:**

(29) англ. *swift* зоол. ‘стриж’; ‘мотовило для разматывания пряжи’ (← мотовило быстро разматывается подобно быстрому полету стрижа).

**2.2.3. Цвет оперения птицы – цвет транспортного средства, ср.:**

(30) англ. *black-bird* зоол. ‘черный дрозд’; арм. сленг ‘военный самолет’ (← матовая черная окраска дрозда);

(31) рус. *канарейка* вор. жарг. ‘полицейская машина желтого цвета’ (← желтая окраска канарейки).

**2.2.4. Часть/форма тела птицы – техническое приспособление, ср.:**

(32) англ. *stilt* зоол. ‘ходулочник’; разг. ‘жердь для опоры здания над землей или водой’ (← птица *ходулочник* имеет длинные ноги, похожие на опоры);

(33) нем. *Kranich (m)* зоол. ‘журавль’; разг. ‘кран для подъема тяжелых предметов’ (← *журавль* имеет длинные ноги и длинный клюв, которые геометрически напоминают подъемный кран), аналогично: англ. *crane* зоол. ‘журавль’; разг. ‘высокая машина, которую строители используют для подъема тяжелых материалов’;

(34) укр. *гусак* разг. ‘разновидность водяного крана’ (← водяной кран внешне напоминает птицу с длинной шеей); ср., однако, в нем. *Hanh (m)* ‘петух’; ‘разновидность водяного крана’;



(35) укр. журавель разг. ‘длинная жердь-приспособление у колодца, рычаг для подъема воды’ (← напоминает птицу из-за длинных ног и шеи), аналогично: рус. журавль (разг.);

(36) нем. *Eule* (f) зоол. ‘сова’; разг. ‘щетка из перьев’ (← птица и щетка имеют схожую форму);

(37) укр. *півень* ‘петух’; ‘флюгер’ (← приспособление имеет форму петуха).

### **2.2.5. Форма тела птицы – транспортное средство, ср.:**

(38) англ. *pelican* зоол. ‘пеликан’; разг. ‘водный бомбардировщик для тушения пожаров’ (← транспортное средство, напоминающее по форме птицу).

### **2.2.6. Форма тела птицы – фигура в спорте, ср.:**

(39) нем. *Schwalbe* (f) зоол. ‘ласточка’; спорт. ‘фигура в гимнастике и в балете’ (← фигура напоминает ласточку в полете), аналогично: рус. ласточка спорт. ‘элемент (фигура) в фигурном катании’.

### **2.2.7. Пение птицы – шум технического приспособления, ср.:**

(40) укр. *півень* тюрем. жарг. ‘радио в камере’ (← звонкий голос птицы, который всех будит);

(41) укр. *дятел* солд. ‘пулемет’ (← так назван солдатами из-за сходства его звуков при стрельбе и стуков птицы по дереву);

(42) укр. *дергач* разг. ‘приспособление для вытаскивания гвоздей’ (← из-за скрипучего голоса птицы); аналогично: рус. *деркач* разг. ‘приспособление для вытаскивания гвоздей’.

## **3. Выводы.**

1. Метафоризация орнитонимов в сопоставляемых языках осуществляется двумя основными способами: а) на основе семантических изменений слова; б) путем установления связей между человеком, предметами, явлениями объективной действительности и существующими у птиц свойствами и повадками.

2. В сфере орнитологической лексики выявлены две группы метафорических моделей, которые, с одной стороны, связаны с характеристикой человека, его внешности, свойств и т.д. (см. п. 2.1.1–2.1.9), а с другой, с характеристикой транспортных средств, устройств, приспособлений и т. п. (см. п. 2.2.1–2.2.7).

3. Метафора часто выражает оценочное отношение говорящего к денотату, а ее внутренняя форма актуализирует эмотивный тон и оценку. Коннотации метафорических орнитонимов несут информацию, отражающую не предмет/человека либо явление окружающей действительности, а отношение к ним (см. (11), (21), (23)).

4. Внутренняя форма метафорических универсально лексикализованных орнитонимов иллюстрирует способность слов создавать единые (общие) образы и выражать одинаковые понятия, присущие всем или отдельным сопоставляемым языкам (см. (1), (3), (18)).

5. Среди метафорических орнитонимов встречаются национально-маркированные модели с антропометрическим характером, внутренняя форма которых эмоционально окрашена и обусловлена особенностями мировосприятия, осмысления окружающего мира и его оценки (см. (5), (6), (16), (26)).

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). – М. : Международные отношения, 1977. – 264 с.
2. Дробаха, Л.В. Національно-культурна специфіка назв птахів в українській та німецькій мовах : автореф. дис. ... канд. філол. наук. – К., 2009. – 20с.
3. Клепикова, Г.П. Славянские названия птиц // Вопросы славянского языкознания, 1961. – С. 106–114.
4. Костина, Н.Ю. Названия птиц как специфическая группа слов (на материале русского и английского языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Пенза, 2004. – 26с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. — М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
6. Нестеренко, І.Я. Явища непрямой номінації в українській мові: автореф. дис... канд. філол. наук. – К., 1997. – 17с.
7. Сердюк, А.М. Мотиваційна основа назв рослин у первинному і вторинному семіозисі: на матеріалі української, російської, німецької та французької мов : автореф. дис. ... канд. філол. наук. – К., 2002. – 20 с.
8. Симакова, О.Б. Лексико-семантическая группа «Орнитонимы» : автореф. дис.... канд. филол. наук. – Орел, 2004. – 28с.
9. Телия, В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. Виды наименований. – М.: Наука, 1977. – С. 129–221.
10. Языковая номинация : (Виды наименований) / [А.А. Уфимцева, Э.С. Азнаурова, В.Н. Телия и др.]. – М. : Наука, 1977. – 360 с.
11. Яненко, І.В. Структурно-семантична характеристика флоронімів у різноструктурних мовах: автореф. дис... канд. філол. наук. – Донецьк, 2013. – 22 с.

*Шустова С. В., доктор филологических наук, профессор кафедры «Лингводидактика» Пермского государственного национального исследовательского университета, г. Пермь (Россия)*

*Платонова Е. А., кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Института иностранных языков и лингвокоммуникаций в управлении, Государственный университет управления, г. Москва (Россия)*

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА**

*Аннотация. В предлагаемой статье рассматриваются вопросы, касающиеся метафоры, актуализируемой в рекламном тексте. Выделяются прагматические интенсификаторы, обеспечивающие эффективность воздействия рекламы, а также обуславливающие возведение какого-либо признака в более высокую степень и тем самым усиление воздействия на бенефицианта. Метафоричность рассматривается как константа рекламного текста, формирующая его функциональный потенциал.*

*Ключевые слова: метафора, рекламный текст, прагматические интенсификаторы, функциональный потенциал, перцептивная метафора.*

*Shustova S. V., Doctor of Philology, professor of linguodidactics department, Perm state national research university, Perm, Russia*

*Platonova E. A., PhD in Philology, associate professor of department of English language, Institute of Foreign languages and linguocommunications in management, State university of management, Moscow, Russia*

## **METAPHORICAL POTENTIAL OF ADVERTISING TEXT**

*Abstract. The current article deals with the issues connected with metaphor realised in an advertising text. Pragmatic intensifiers, which ensure the effectiveness of an advertisement and entail raising some property to a higher power and increasing its effect on the beneficiary, are determined. Metaphoricity is seen as a constant of an advertising text forming its functional potential.*

*Key words: metahor, advertising text; pragmatic intensifiers; functional potential; perceptive metaphor.*

Значительный интерес в сфере изучения функционального потенциала рекламного текста является метафора. Язык и стиль рекламы характеризуется двумя целеустановками – сообщение информации и каузация к совершению определенных действий. Реклама представляет собой феномен, уникальность которого заключается в интенсивности использования функциональных свойств языка. В данном случае интенсивность предполагает тщательность отбора языковых средств с

целью их использования для достижения прагматического эффекта. В качестве инструмента реклама использует не только понятийные, но и эмоционально-аксиологические аспекты слов, включая их визуальные и акустические параметры, что позволяет усилить прагматический эффект. В этой связи особая роль отводится метафоре, так как она играет стратегическую роль. Эксплицитно или имплицитно метафоры присутствуют в любом рекламном тексте [10, p. 90; см. 9].

В рекламной метафорике обычный товар превращается в некий идеальный образ – репрезентативный символ: это сочетание смысла и образа, не сводимое к простому понятию и предполагающее богатство в высшей степени позитивных ассоциаций: *Hat dein Immunsystem heute schon gefrühstückt?* (Ernährung); *Lebensbegleiter* (Parker-Füllfederhalter); *Muntermacher* (Kaffee); *Insel der Gemütlichkeit* (Teppich). Рекламная коммуникация, содержащая в себе сильный эмоционально-метафорический потенциал, оперирует иначе, чем концептуально-логическая. В рекламный контекст часто включаются слова, семантические не связанные друг с другом: *der Nerv der Zeit + Auto, schlank + Zigarette, freundlich + Tasche, edel + Hose, süß + Schuhe*.

Например, в рекламной кампании «FORD» рекламисты представляя новую модель автомобиля, используют метафорическое олицетворение. Однако выражение эмоций одновременно является своеобразной дискредитацией конкурирующей фирмы: «*Daimler – Chrysler*»: «*Auch die Autos reisen böse das Maul auf die Chrysler 300 C, lächeln dezent wie der PEUGEOT 607 oder kneifen die Lippen zu einer schmalen Linie zusammen ...*»; «*Der Grill, die runden Scheinwerfer und die Unterlippe eines gekränkten Gorillas, vorspringende Front – Stoßstange, die formlich nach einer Seilwinde schreit – das alles gilt als klassischer Jeep-Stil*». В данном тексте образное сравнение нижних губ больной гориллы с передней частью джипа создает эффект неожиданности для привлечения внимания возможно большего числа потенциальных покупателей данной модели. Метафора «*schreit*», в свою очередь, содержит коннотацию «супермодная» и ассоциируется с новизной брэнда.

Выразительность рекламному тексту придает перцептивная метафора, основанная на чувственно-воспринимаемых признаках [см., например, 1, с. 20–24]. В рамках перцептивной метафоры выделяется экзистенциально-перцептивная метафора. Значение выводится на основе знаний, полученных при непосредственном восприятии объектов окружающего мира органами чувств – осязания, зрения, обоняния, вкуса. Например, реклама косметических средств: *мягкие и послушные волосы, гладкая кожа, нежная кожа, нежный аромат, ослепительный блеск, насыщенный цвет, золотистая кожа, интенсивный цвет*.

К собственно перцептивной метафоре мы относим следующие примеры: *соблазнительные переливы; пышный, невесомый объем ресниц; бархатистая кожа; чувственный мир; соблазнительные сочные губы; пленяющие роковые тени; жемчужная красота; жемчужная пудра; магическая сила молодости; бриллиантовый блеск.*

В рекламном тексте перцептивная метафора приписывает объекту нетипичные для него перцептивные свойства: *Вкусные перемены обычной жизни* (реклама пива); *Солнечные макияжи от Seventeen* (реклама косметики). В этом случае метафора выступает в качестве прагматического интенсификатора, усиливающего воздействие на потребителя. Метафоричность достигается за счет переноса перцептивных свойств одних предметов на другие, которые в реальности такими свойствами не обладают.

Метафорическое описание объектов рекламы может базироваться, например, на переосмыслении концептуальной характеристики «внешний вид» понятийной области ЧЕЛОВЕК и ее переносе в понятийную область ОБЪЕКТ РЕКЛАМЫ. На языковом уровне данная метафора реализуется за счет следующих лексических единиц: *внешность; эталон безупречного вкуса; превосходное чувство стиля; неординарный; элегантный*, которые обычно используются для описания внешности человека: *умный макияж* (о крем-пудре); *Audi наделен мощным интеллектом* (об автомобиле Audi); *привилегия умного автомобиля* (об автомобиле Volkswagen).

*Ford Mondeo. Совершенство в форме. Уверенность в характере. Мощность двигателей нового поколения и исключительная динамика заявляют об уверенном характере, а безупречные линии подчеркивают совершенство формы и превосходное чувство стиля. Элегантный, стремительный, великолепно управляемый Ford Mondeo: стоит увидеть однажды, и Вы уже не сможете отвести взгляд.*

Метафоризации в сфере рекламного дискурса подвергаются совершенно различные объекты рекламы. Создаются все новые и новые метафоры. С каждым днем их становится все больше, и сегодня для учета «рекламных» метафор уже требуется специальная классификация. Среди существующих [1; 2; 4; 5; 6; 7] можно выделить такие типы метафор:

1. Антропоморфные метафоры (анатомические, физиологические, медицинские и многие другие: «жизнь», «здоровье», «развитие», «рост», «сердце», «голова», «кожа»).

2. Архитектурные метафоры («дом», «окно», «перестройка», «фундамент»).

3. Транспортные метафоры («путь», «шаги», «движение»).

4. Темпоральные метафоры («старт», «финиш», «эра», «этап», «век», «конец», «начало»).

5. Магические метафоры («магия», «секрет», «тайна», «сказка», «волшебство»).

6. Природные метафоры (образы флоры и фауны, климатические и погодные явления («ураган», «шквальный ветер», «буря», «торнадо»), ландшафтно-зональные особенности («пропасть», «бездна», «яма», «дорога»), геоклиматические номинации («степь», «пустыня», «засуха», «песок», «тундра», «тайга», «джунгли»). В рамках природной метафоры выделяется аква-метафора («море», «океан», «потоп», «наводнение», «цунами», «капля», «водопад»).

7. Космические метафоры («мир», «галактика», «вселенная», «планета»).

8. Перцептивные метафоры («вкус», «аромат», «запах», «прикосновение», «шепот», «зов», «крик»).

9. Ритуально-обрядовые метафоры («проповедь», «заповедь», «грех», «судьба»).

10. Социально-политические метафоры («театр», «цирк», «игра», «актеры»).

11. Зооморфные метафоры («медведь», «лев», «львица», «тигр», «рысь», «обезьяна», «змея», «волк»).

Представленные метафоры могут рассматриваться как прагматические интенсификаторы, обеспечивающие эффективность воздействия рекламы, обуславливающие возведение какого-либо признака в более высокую степень и тем самым усиление воздействия на бенефицианта. Таким образом, метафоричность рассматривается как константа рекламного текста, формирующая его функциональный потенциал.

По справедливому мнению В.И. Шувалова, при всей своей экспрессивности и кажущейся близости то к поэзии, то к разговорному языку рекламный язык продолжает оставаться инсценированной формой коммуникации, рассчитанной на достижение вполне определенного прагматического эффекта [8, с. 116–117]. С лингвистической точки зрения реклама представляет особую сферу деятельности, продуктом которой являются рекламные тексты, обладающие специфическими признаками, которые в совокупности формируют функциональный потенциал (прагматический, метафорический, экспрессивный, эмотивный, оценочный). Мы разделяем позицию В.Г. Гака [2, с. 122]: «метафора возникает в силу глубинных особенностей человеческого мышления и присуща языку как таковая. Если выразить мысль несколько иначе намеренно заостряя ее, то можно сказать, что метафора возникает не потому, что она нужна, а потому, что без нее невозможно обойтись».

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волобуев, И.В. Особенности употребления перцептивной метафоры в рекламе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. – 2014. – № 1(134). – С. 20–24.
2. Гак, В.Г. Языковые преобразования : виды языковых преобразований. Факторы и сферы реализации языковых преобразований. – 2-е изд-е, испр. – М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ». – 2010. – 408 с.
3. Гафиятова, Э.В. Метафорическое переосмысление лексики растительного мира в профессиональном дискурсе // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2010. – № 4. – С. 53–56.
4. Кириллова, Ю.Н. Функционально-когнитивный потенциал метафоры в современном немецкоязычном и русскоязычном рекламном дискурсе // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №3(52). – С. 334–337.
5. Кондакова, И.А. Антропоморфная концептуальная метафора с топонимической областью цели // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2010. – Т. 1, № 1. – С. 74–78.
6. Кондакова, И.А. Репрезентация топообъекта в рекламном дискурсе (мультимодальный аспект на примере англоязычной туристической рекламы) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 11-1. – С. 107–111.
7. Курганова, Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте : учеб. пособие. – Воронеж : Воронежский государственный университет, 2004. – URL: <http://www.eartist.narod.ru/text19/135.htm> (дата обращения 18.10.2016).
8. Шувалов, В.И. Метафорический дискурс. – М. : Прометей, 2005. – 148 с.
9. Шустова, С.В., Платонова, Е.А. Рекламный дискурс и рекламный текст: к вопросу о функциональном потенциале. – Пермь : АНО ВО «Пермский институт экономики и финансов», 2016. – 96 с.
10. Shustova, S.V., Platonova, E.A. Metaphor as an element of pragmatic potential of advertising text // International Symposium “Metaphor as Means of Knowledge Communication” : book of abstracts. – Perm, Russia, 2016. – Pp. 90-91.

*Лобина Ю. А., кандидат филолог. наук, доцент кафедры английского языка Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск (Россия)*

## **ФУНКЦИИ МЕТАФОР В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ**

*Аннотация. Коммуникативные метафоры в статьях на английском языке облегчают понимание информации, задают ракурс восприятия объекта, передают авторскую оценку. Особенности употребления метафор различных функциональных типов отражают коммуникативные ценности англоязычного лингвистического дискурса.*

*Ключевые слова: коммуникативная метафора, функции метафоры, лингвистическая статья, англоязычный научный дискурс.*

*Lobina Yu. A., Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor at the English Language Department of I.N. Ulyanov Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **FUNCTIONS OF METAPHORS IN LINGUISTIC ARTICLES IN ENGLISH**

*Abstract. English L1 speakers use communicative metaphors to make linguistic articles more reader-friendly, highlight or obscure some aspects of the object or influence the reader's evaluation of it. Values shared by members of English-speaking linguistic discourse community determine their choice of the functional type of metaphor in particular contexts.*

*Key words: communicative metaphor, functions of metaphors, research article in linguistics, English academic discourse.*

Современные исследования коммуникативного стиля показали существование этнокультурных предпочтений в выборе языковых средств достижения коммуникативной цели. Отбор языковых средств (так же как речевых тактик и невербальных компонентов общения) определяется используемыми коммуникативными стратегиями, а те, в свою очередь, соотносятся с коммуникативными ценностями лингвокультуры и, в конечном итоге – с национальными культурными ценностями.

Так, Т. В. Ларина отмечает, что для выражения побуждения в английской лингвокультуре чаще используются вопросительные предложения, а в русской – побудительные. Предпочтение имплицитных способов выражения коммуникативного намерения является результатом использования англичанами стратегий дистанцирования, характерных для эгалитарного стиля общения, сформировавшегося в индивидуалистической



культуре. Русские, носители более контактной культуры, выбирают, как правило, более прямые стратегии [4, с. 152].

Изучение этнокультурных особенностей научного общения является актуальной областью исследования. Интерес к ней имеет не только теоретический, но и практический характер, обусловленный бурным развитием межкультурной коммуникации в сфере науки. Особое внимание уделяется научному стилю английского языка, являющегося сегодня языком межнационального общения для мирового сообщества исследователей.

Настоящая работа посвящена предпочтениям англоязычных лингвистов в области употребления метафор. Это стилистическое средство, считавшееся еще в конце прошлого века запретным для научного стиля [1, 16], сегодня признано одним из ключевых способов конструирования ментального пространства научного дискурса [8].

Нами было проанализировано употребление метафор в текстах статей из январского номера журнала «Languageandcommunication» за 2016 г. Анализ показал, что авторы данных статей регулярно используют метафоры для разъяснения сложных понятий лингвистики и теории коммуникации, тогда как другие функции метафор: передача авторского видения мира и оценки – реализуются значительно реже, в ограниченном количестве контекстов. Этот результат вполне согласуется с данными об отношениях между участниками англоязычной научной коммуникации и коммуникативных ценностях данного дискурсивного сообщества.

При отборе материала нами учитывалась предлагаемая в литературе типология научных метафор, разделяющая их на два класса: терминологические и коммуникативные. Первые представляют собой гипотетическое допущение, лежащее в основе научной теории, позволяют получить знание о научном объекте путем сравнения с другим, уже ранее изученным явлением. Терминологические, или базисные, метафоры – инструмент научного познания. В отличие от них, коммуникативные, или передающие, метафоры используются в ходе разъяснения научных теорий, облегчают понимание научной речи адресатом [2].

Роль терминологических метафор в научном моделировании мира, в том числе в лингвистическом дискурсе, достаточно хорошо изучена отечественными исследователями. Так, З. И. Резанова показала, как представители отдельных лингвистических направлений реализуют в своих текстах различные фреймовые компоненты метафорической модели в соответствии со своими представлениями об объекте исследования [9]. Развивая ее идеи, Н. А. Мишанкина в серии статей проанализировала механизмы моделирования ментального пространства научного текста посредством концептуальных метафорических моделей, основные виды метафорических моделей научного лингвистического дискурса, уровни их

функционирования, роль ключевых метафор в аргументации, сопровождающей смену лингвистических парадигм [5, 6, 7, 8]. Е. В. Харченко и М. А. Зарина, подходя к проблеме с психолингвистической точки зрения, представили результаты эксперимента по исследованию особенностей восприятия терминологических метафор в научных текстах на иностранном языке [10]. Однако коммуникативные метафоры в англоязычном лингвистическом тексте и их функции, насколько нам известно, еще не становились предметом специального исследования.

Определяя цели, с которыми коммуникативные метафоры вводятся в лингвистический текст, мы опирались на идеи о значении метафор, высказанные практически одновременно в последней трети XX в. Н. Д. Арутюновой и Д. Лакоффом и М. Джонсоном [1, 3].

Н. Д. Арутюнова описала функциональные типы метафор. Среди них выделяются номинативная метафора, служащая средством создания новых терминов, образная метафору, дающая объекту яркую индивидуальную характеристику и оценку, когнитивная метафора, делающая возможным описание недоступных непосредственному восприятию объектов (событий, абстрактных идей), и конечный результат развития последней – генерализующая метафора [1].

С этой классификацией в целом согласуется типология метафор, представленная в широко известной книге Д. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». Американские ученые выделяют ориентационные, онтологические и персонифицирующие метафоры. Все они описывают мир понятий через уподобление его физическому миру и, по классификации Н.Д. Арутюновой, относятся к когнитивному типу, однако различаются по сфере-источнику метафоры. Кроме того, Д. Лакофф и М. Джонсон обращают внимание на еще один тип метафор, не упоминаемый Н. Д. Арутюновой – структурные метафоры, которые, постулируя сходство между двумя фрагментами социального опыта (например, «спор – это война»), навязывают адресату определённый ракурс рассмотрения объекта, высвечивая одни его стороны и затемняя другие [3]. Можно сказать, что такие метафоры имеют аргументативную функцию.

Функция номинации свойственна терминологическим метафорам, как уже говорилось выше, достаточно хорошо изученным, лишенным свойства варьироваться в отдельном тексте и не относящимся к стилистическим средствам. Коммуникативные же метафоры, которым посвящена настоящая работа, относятся к функциональным классам когнитивных, структурных и образных метафор.

Как показало исследование, в нашем материале наиболее частотны когнитивные метафоры, выполняющие функцию упрощения

восприятия текста, наглядно представляющие сложные абстрактные идеи. Они используются в широком репертуаре риторических ходов (понятие введено Дж. Суэйлсом [13]): «Постановка задачи исследования», «Выдвижение гипотезы», «Обзор литературы», «Описание методов», «Описание результатов» и «Представление выводов».

Как показала Н.Д. Арутюнова, способность метафор выполнять различные функции базируется, прежде всего, на типе соотношения сферы источника и целевой сферы метафоризации [1]. Для создания когнитивных метафор в рассматриваемом материале используются слова, обозначающие предметы физического мира, в том числе созданные человеком; действия, совершаемые с ними; явления, воспринимаемые органами зрения и слуха, в том числе пространственные параметры.

Так, говоря о различных аспектах субъективности (самосознания), таких как осознание принадлежности к определённому поколению или осмысление повседневности, и об их связи с временной отнесенностью дискурса, Б. Смит и Дж. А. Томпсон в статье “Semiosis, temporality, self-fashioning: An introduction” называют эти аспекты «измерениями» (*dimensions*) и говорят об их «привязке» (*linkup*) к временным «шкалам» (*scales*):

*... different dimensions of subjectivity get linked up to specific timescales* [12, с. 15].

Наглядное представление сложных когнитивных процессов с помощью пространственной метафоры помогает читателю следить за мыслью автора.

В том же предложении, продолжая мысль о связи субъективности и времени, ученые отмечают, что наличие достаточно регулярных способов этой связи предполагает возможность разделения временной шкалы на фрагменты, которые они называют «свертками» (*bundles*):

*... a fact that warrants separating these timescales out into separable and more or less encompassing bundles* [12, с. 16].

Авторы используют онтологическую метафору, представляющую время как совокупность предметов, которые можно сложить в отдельные свертки. Это позволяет читателю сориентироваться в непривычном для них представлении об этом абстрактном понятии: в статье говорится не о традиционном членении времени на единицы измерения (такие как час, год и т. п.), а о различных временных масштабах – времени протекания коммуникативного события, времени жизни его участников, историческом времени общества, в котором они живут.

Когнитивные метафоры используются в лингвистических статьях на английском языке для облегчения восприятия текста. Их употребление свидетельствует о том, что для участников коммуникативного события ответственность за донесение идеи до адресата лежит на пишущем. Автор

обязан организовать изложение таким образом, чтобы энергия, затрачиваемая на понимание, была минимальной, исходя из того, что читатели «в целом ленивы и торопливы. Им нужно, чтобы все было ясно с первого прочтения» [15, с. 56] (*Перевод мой – Ю. Л.*). Такой образ читателя научной литературы выстраивается авторами пособий по английской научной речи, одно из которых послужило источником этой цитаты, и, очевидно, служит основанием для выбора когнитивной метафоры в качестве средства донесения до адресата авторских идей.

Преобладание данного функционального типа метафоры отражает доминантную черту англоязычного научного стиля – ясность. Авторы пособий по английской научной речи объясняют первостепенную важность этой характеристики, во-первых, необходимостью максимального расширения читательской аудитории, которая в идеале включает не только специалистов в данной области [15, с. 14-15], а во-вторых, ролью английского языка как средства межкультурной научной коммуникации [11].

Однако, как бы широка не была эта аудитория, она все же имеет свои границы. Это демонстрируется, в частности, употреблением структурных метафор. Авторы используют не более одной-двух метафор этого типа в каждой статье для обозначения ключевых позиций по отношению к рассматриваемому объекту (коммуникативной и когнитивной деятельности) и по вопросам методологии. Можно сказать, что используемые структурные метафоры являются концептуальными для данного дискурсивного сообщества [3, с. 11], определяющими базовые ценности. Готовность разделить эти представления является ограничением в выборе адресной аудитории.

Структурные метафоры также передают структуру описываемого объекта через сравнение с другим, однако явления сферы-источника метафоры не менее сложны, чем сопоставляемые с ними, а основание для сравнения, аналогичные черты, далеко не очевидны. Так, в статьях из журнала “*Language and communication*” повседневная коммуникация уподобляется игре или государственной деятельности, а работа ученых – действиям в сфере экономики, религии, торговли, права.

Например, Б. Смит и Дж.А. Томпсон в цитированной выше статье обсуждают механизмы реализации ценностей, выработанных на протяжении жизни, в ходе отдельного эпизода коммуникативного взаимодействия. Рассматриваемый процесс обозначается ими нейтральной лексической единицей *realization*. Однако в том же абзаце это явление описывается как «включение в игру»:

*...values established on longer timescales are brought into play in the international timescale* [12, с. 17].

Основанием для сопоставления двух феноменов социальной жизни – коммуникации и игры – служит, очевидно, тот факт, что оба они представляют собой сложные формы человеческого взаимодействия. При этом анализ контекста позволяет заключить, что некоторые признаки игры, в частности, характерная для нее творческая свобода, переносятся на представление о коммуникации. Перенос других признаков, например, несерьезности игры, ее вторичности по отношению к производственной деятельности, по нашему мнению, контекстом не поддерживается. Стоит отметить, однако, что интерпретация метафор такого типа в значительной мере произвольна и может варьироваться у разных читателей.

Восприятие структурных метафор требует от адресата не меньше, а больше усилий, чем восприятие стилистически нейтральных единиц (ср. *bring into play – realize*). Адресат должен быть не менее компетентным, чем адресант, чтобы понять логику последнего, увидеть в сопоставляемых явлениях общие черты. Он выступает в качестве сотрудника, со-творца смыслов. Принимать сходство коммуникации и игры или науки и торговли за аксиому может только лояльный собеседник, член одного с авторами дискурсивного сообщества, разделяющий принятые в нем представления.

Использование метафор различных функциональных типов позволяет лингвисту построить образ не только автора (ответственного за результат коммуникации), не только читателя (представителя достаточно широкой аудитории, разделяющего тем не менее, основные позиции пишущего), но и других участников научного дискурса – цитируемых ученых, с мнениями которых согласен или не согласен автор статьи). Последнее достигается за счет употребления метафор, передающих авторскую оценку – образных метафор.

Метафоры этого типа употребляются в рассмотренном материале только в риторических ходах «Обзор литературы» и «Описание методов» при описании методов и результатов ученых различных направлений. Передаваемая ими оценка крайне субъективна и практически никак не аргументирована. Образные метафоры, как пишет Н. Д. Арутюнова, «претендуют скорее на эвристическую значимость, суггестивность, чем на истину» [1, с. 334-335].

Они основаны на сходстве не столько признаков сопоставляемых объектов, сколько отношения к ним автора. В статьях в журнале “*Language and communication*” авторы статей переносят эмоции, концентрирующиеся в таких значимых для всех читателей областях как тело человека, человеческая деятельность, свет и темнота на понятия, связанные со сферой лингвистических исследований.

Так, Дж. Анджури и Т. Сандерсон в статье “‘You’ll find lots of help here’ unpacking the function of an online Rheumatoid Arthritis (RA) forum” утверждают, что современная социолингвистика по большей части сочувственно относится к концепции практикующих сообществ. Для обозначения отношения исследователей к теории они используют глагол *embrace*:

*...research has widely embraced it [12, с. 3].*

Сема «любовь», входящая в значение глагола *embrace* (обнимать), позволяет передать оценку теории таким образом, что читателю трудно опровергнуть ее, во всяком случае, труднее, чем оценку, выраженную стилистически нейтральными средствами:

*The widely accepted symbolic interactionist approach sees a community as what people define it to be [12, с. 2].*

Аналогичным образом Дж. Томпсон в статье “Temporality, stance ownership, and the constitution of subjectivity” критикует недостаточность материала, проанализированного его предшественником, употребляя метафору «горстка» (коммуникативных ходов):

*The Du Boisian analysis of stance across just a handful of turns revealed nothing about the potential entailment of Miles’ heterosexual masculinity in Miles’ initial stance of amazed [12, с. 34].*

Оценочные коннотации, имеющиеся в значении слова *handful*, помогают автору показать разницу между его собственным исследованием и работами других ученых в более выгодном свете, чем при употреблении нейтральной единицы *few*:

*But with Du Bois’ limitation to the timescale of just a few turns of talk, we were left with a very limited view of the character of Miles’ subjectivity... [12, с. 33].*

Резкие оценки, заключенные в образных метафорах, отражают такие черты англоязычного научного дискурса как агональность, отмеченную Д. Таннен [14], вполне совместимую с ответственностью автора и ориентацией на широкую аудиторию. Эгалитарность и соревновательность в равной мере свойственны индивидуалистическим культурам, к которым относится англосаксонская.

Таким образом, прибегая к метафорам разного типа – или отказываясь от их использования – автор лингвистической статьи предлагает читателю определённую модель взаимоотношений, выстраивает образы участников научной коммуникации. В ситуации межкультурного взаимодействия особенно важно ориентироваться на имеющиеся у инокультурного адресата коммуникативные ожидания, учитывать сложившиеся стилистические нормы, в том числе, уровень и характер метафоричности.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арутюнова, Н.Д. Функциональные типы языковой метафоры // Известия АН СССР. Серия лит-ры и языка. – 1978. – Т. 37, № 4. – С. 333–343.
2. Дмитриева, И.А. Метафора как способ познания: логико-гносеологический статус : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Якутск, 2000.
3. Лакофф, Д., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Ларина, Т.В. Вежливость как регулятор коммуникативного поведения // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. – С. 149–154.
5. Мишанкина, Н.А. Ментальное пространство научного текста: метафорические модели // Вестник ТГУ. Сер. Филология. – 2007. – № 297. – С. 7–11.
6. Мишанкина, Н.А. Метафора в терминологических системах: функции и модели // Вестник ТГУ. Сер. Филология. – 2012. – № 4(20). – С. 32–45.
7. Мишанкина, Н.А. Метафорическая модель как маркер интертекстуальности в научном тексте // Вестник ТГУ. Сер. Филология. – 2008. – № 1(2). – С. 18–27.
8. Мишанкина, Н.А. Метафорические модели лингвистического дискурса // Вестник ТГУ. Сер. Филология. – 2009. – № 324. – С. 41–48.
9. Резанова, З.И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник ТГУ. Сер. Филология. – 2009. – № 1. – С. 18–29.
10. Харченко, Е.В., Занина, М.А. Восприятие и понимание научного дискурса // Вестник ЮУрГУ. Сер. Лингвистика. – 2011. – Вып. 12. – № 1. – С. 34–37.
11. Day, A.R. How to Write and Publish a Scientific Paper. – Phoenix : Oryx Press, 1998. – 275 p.
12. Language & Communication. – 2016. – № 46.
13. Swales, J. Genre Analyses: English in Academic and Research Settings. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990.
14. Tannen, D. Agonism in academic discourse // Journal of Pragmatics. – 2002. – № 34. – Pp. 1651–1669.
15. Wallwork, A. English for Writing Research Papers. – NY : Springer, 2011. – 325 p.
16. Weinrich, H. Formen der Wissenschaftssprache // Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. – Berlin, New York : de Gruyter, 1989. – Pp. 119–158.

*Марченко Е. А., аспирант кафедры германской филологии Донецкого национального университета (ДНР), г. Донецк (Украина)*

## **МЕТАФОРИЗАЦИЯ ГЛАГОЛОВ С РЕФЛЕКСИВНЫМ КОМПЛЕКСОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО АРГО)**

*Аннотация. В статье на материале арготической лексики русского языка рассматриваются глаголы с рефлексивным комплексом (ГРК), образованные путем семантической деривации. Выделены 6 основных признаков, на основе которых строятся метафорические переносы, охватывающие различные лексико-семантические группы ГРК. Выявлены арготические ГРК, имеющие параллельные ГРК в литературно-разговорном языке и мотивированные одной и той же производящей основой.*

*Ключевые слова: глагол с рефлексивным комплексом, арго, семантическая деривация, метафоризация, лексико-семантическая группа.*

*Marchenko E. A., post-graduate of the German philology department, Donetsk National University (DPR), Donetsk (Ukraine)*

## **THE METAPHORISATION OF VERBS WITH REFLEXIVE COMPLEX (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN ARGOT)**

*Abstract. The article focuses on the considering of verbs with reflexive complex, formed by the semantic derivation on the material of the Russian argot vocabulary. The research presents the 6 main features which are the base of the metaphorical transfer embracing different lexico-semantic groups of verbs with reflexive complex. The article presents argotic verbs with reflexive complex which have parallel verbs with reflexive complex in the literary-colloquial language and which are based on the same productive principle.*

*Key words: verbs with reflexive complex, argot, semantic derivation, metaphorisation, lexical-semantic groups.*

1. В современной лингвистике значительное место занимают работы, посвященные изучению глаголов с рефлексивным комплексом (ГРК), образованных при помощи сложного форманта, который состоит из рефлексивного показателя (постфикса *-ся*) и аффикса (префикса и /или суффикса), создающие вместе смысловое единство [2, с. 17]. Способ образования таких глаголов именуется в русистике по-разному, в частности:

- суффиксально-префиксальный, суффиксально-постфиксальный, префиксально-суффиксально-постфиксальный способ [9, с. 131–175];
- префиксально-частичный способ [23, с. 49];
- циркумфиксный способ [12, с. 4];
- конфиксальный способ [20, с. 8–13].



В настоящем исследовании делается попытка изучения ГРК на материале арготической лексики русского языка, например: *фраер* → *фраериться*, *блатной* → *приблатняться*, *фельдить* + *культя* → *фельтикультурнуться*.

**Актуальность** данного исследования вызвана отсутствием в лингвистике комплексного и системного анализа арготических ГРК в русском языке.

**Объектом** исследования являются ГРК в русском языке, **предметом** – метафоризация как один из способов семантической деривации арготических ГРК в русском языке.

**Материалом** данного исследования послужили 68 русских арготизмов, выбранных из электронных словарей и «Словаря русского арго» В. С. Елистратова. В случае многозначности ГРК во внимание принимается каждое из его значений, т.е. за единицу анализа берется арготический ГРК в каждом значении. Так, например, у многозначного арготического ГРК *ёжиться* (← *еж*) коннотативно-неодобрительное значение 'вести себя вызывающе, сердиться, нервничать' ассоциативно связано с поведением ежа, выпускающего иголки при прикосновении к его щетине. Другое значение данного арготического ГРК ('заниматься йогой') носит шутливо-ироничный смысл и не поддается объяснению через его мотивирующее имя (*еж*).

**Цель работы** заключается в изучении особенностей семантической деривации у русских арготических ГРК.

Семантическая деривация – это процесс, основанный на изменении объема значения слова за счет приобретения им новых коннотативных значений [8;17]. Явление «семантической деривации» активно разрабатывалось во многих работах, в том числе А. А. Зализняк [8], Е. В. Падучевой [17], Д. Н. Шмелева [22,с. 191]. Ю. Д. Апресян употребляет этот термин как синоним к понятию «многозначность» [1, с. 175, 187]. Добавим, что для обозначения данного явления Ю. Д. Апресян использует термин В.В. Виноградова «семантическое словообразование» [1]. Лингвистике известны и другие терминологические названия этого процесса: «лексико-семантическое производство» (О. Д. Мешков) и «полисемия» (В. Н. Прохорова). Такое многообразие трактовок понятия «семантическая деривация» говорит об отсутствии у лингвистов единого мнения на данное языковое явление и подчеркивает необходимость его дальнейшего изучения.

Термин «семантическая деривация» применительно к настоящему исследованию является наиболее удобным, поскольку охватывает широкий круг семантических преобразований, процессов, приводящих к изменению значения мотивирующей основы, т.е. позволяет рассматривать различные типы производных ГРК.

2. Одним из наиболее распространенных типов семантической деривации является метафора, в основе которой лежат ассоциации по сходству или по аналогии, т. е. перенос определенного признака с одного предмета на другой на основе ассоциативной связи, субъективно воспринятого сходства [14; 19].

Метафорические переносы в сфере русских арготических ГРК могут охватывать различные лексико-семантические группы глаголов и строиться на основе следующих признаков:

1) *сходство различных действий и процессов* (37 ед.), которые включают:

а) *бытийные ГРК*, обозначающие нахождение субъекта в определенном месте. Так, арготический ГРК угол. *гнездиться* 'находиться в притоне наркоманов, посещать притон наркоманов' (← *гнездо*) возник, очевидно, по аналогии к общеупотребительному ГРК *гнездиться* 'вить гнезда, жить (о птицах); ютиться, иметь жилища, жить по склонам гор (о людях)' (← *гнездо*). Ср. другой бытийный ГРК *перестукиваться* 'сидеть в тюрьме, быть лишенным свободы' (← *стучать*);

б) *физиологические ГРК*, обозначающие прием пищи, напитков и т. п., например:

*причаститься* арг. 'выпить, опохмелиться' (← *причастие / причащение*). Ср. с общеупотребительным ГРК *причаститься* 'исполнить христианский обряд причащения', мотивированным также существительным *причастие/причащение*.

Приведем другие арготические ГРК данной лексико-семантической группы и их параллельные ГРК в литературно-разговорном языке:

*накушаться* арг. 'напиться пьяным' ← *кушать* → *накушаться* разг. 'вдоволь наесться'; *наглотаться* арг. 'наесться, напиться, насытиться' ← *глотать*

→ *наглотаться* лит. 'проглотить что-либо в большом количестве (обычно во вред своему здоровью)';

в) *ГРК, обозначающие занятость субъекта чем-либо*, например:

*заиграться* карт., угол. 'проиграться в карты, не имея денег' ← *играть* → *заиграться* лит. 'увлечься игрой, забыв о времени';

г) *ГРК поведения*, например:

*кобяниться* арг. неодобр. 'вести себя высокомерно, заносчиво, важно, надменно' ← *кобень* 'твердолобый, своенравный, жеманный человек' → простор. *кобениться* 'упрямиться и ломаться, упрямо не соглашаться на просьбы и уговоры';

д) *ГРК говорения*, например:

*заикаться* угол. неодобр. 'лгать, обманывать кого-либо' ← *икать* → лит. *заикаться* 'говорить с затруднением, запинаясь и произвольно

повторяя одни и те же звуки'; 'упомянуть, касаться в речи кого-либо или чего-либо вскользь, осторожно, намеками (обычно с отрицанием)';

е) **ГРК движения**, например:

*испариться* арг. 'уйти, исчезнуть' ← *пар* → лит. перен. *испариться* 'исчезнуть, пропасть; разг. шутил. 'уйти'); *рассасываться* арг. 'уходить, исчезать (о человеке); кончаться (о деньгах)' ← *сосать* → *рассасываться* разг. перен. 'постепенно расходиться, рассеиваться' (например, об очереди);

2) **физическое и/или психическое состояние** (12 ед.), например:

*бодриться* арг. 'находиться под воздействием наркотика, возбуждающего нервную систему'; 'весело проводить время, танцевать в рейв-клубе (как правило, в состоянии наркотического опьянения)' ← *бодрый* → лит. *бодриться* 'стараться сохранять бодрый вид, храбриться'; *закваситься* арг. шутил. 'стать готовым к чему-л., созреть'; 'стать скучным, печальным, опуститься (о человеке)' ← *квасить* (например, капусту) → *закваситься* лит. 'становиться кислым в результате брожения; закисать';

3) **ГРК изменения качественного признака** (7 ед.), например:

*задуматься* арг. 'прокиснуть, забродить (о продуктах, напитках и т. п.)'; 'испортиться, барахлить (о механизмах и т. п.); подняться (о ценах)'; 'медленно работать (о компьютере)' ← *думать* → *задуматься* 'долго думать, погрузиться в мысли';

4) **ГРК, обозначающие нанесение себе морального вреда** (6 ед.):

*обкладываться* арг. 'позориться', *обкладываться* арг. 'пугаться' ← *класть* → *обкладываться* жарг. 'испражняться в штаны';

5) **ГРК, обозначающие надежду, ожидание** (4 ед.):

*размахнуться* арг. 'очень понадеяться на что-л. (обычно заведомо нереальное)' ← *махнуть* → *размахнуться* лит. перен. 'предпринять что-н. в слишком широких размерах';

6) **ГРК, обозначающие утрату субъектом чего-либо** (2 ед.):

*опуститься* арг. 'потерпеть убытки' ← *пустой* 'ничем не заполненный, бессодержательный', 'безденежный, не имеющий денег').

3. Семантический анализ арготических ГРК русского языка позволяет сделать следующие **выводы**.

Арготические ГРК образуются путем присоединения чаще к мотивирующему глаголу сложного словообразовательного форманта, состоящего из префикса и постфикса *-ся*.

Семантическая деривация русских арготических ГРК сопровождается метафорическим переосмыслением мотивирующей основы и происходит на основе ассоциативной связи и аналогии. Чаще свойства неодушевленных предметов, реже – животных, птиц или действия, направленные на них, переносятся на человека.

Метафорический перенос у большинства арготических ГРК русского языка строится на *сходстве различных действий и процессов*.

Арготические ГРК часто имеют в общенародном русском языке омонимичные ГРК. Омонимичные ГРК (арготический и литературно-разговорный) мотивируются часто одной и той же основой. Мотивационные отношения между производящей основой и арготическим ГРК часто непрозрачны и трудно поддаются объяснению.

В отличие от литературно-разговорных ГРК арготические образования обладают обычно отрицательной коннотацией.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика. – М., 1974. – 367 с.
2. Басыров, Ш.Р. Словообразование глаголов с рефлексивным комплексом в типологическом освещении. – Донецк : Изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2014. – 562 с.
3. Большой словарь русского жаргона [Электронный ресурс]. – URL: <http://ojargone.ru/> (дата обращения 26.12.16).
4. Варламова, М.Ю. Семантическая деривация на базе наименований лица в современном русском языке. – Казань, 2008. – 221 с. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lib.uu.ru.net/diss/cont/286373.html> (дата обращения 26.12.16).
5. Грачёв, М.А. Происхождение и функционирование русского арго: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – СПб, 1995. – 35 с.
6. Елистратов, В.С. Словарь русского арго. – М., 2000. – 694 с.
7. Ермакова, О. П. Семантические процессы в русском молодёжном жаргоне // Поэтика: Стилистика. Язык и культура. Памяти Т.Г. Винокур. – М., 1996. – С. 190-199.
8. Зализняк, А.А. Семантическая деривация в синхронии и диахронии: проект «каталога семантических переходов» // Вопросы языкознания. – М., 2001. – № 2. – С.13-25.
9. Земская, Е.А., Китайгородская, М.В., Ширяев, Е.Н. Русская разговорная речь. Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская. – М. : Наука, 1981. – 275 с.
10. Знаменская, А.В. Словообразовательное значение суффикса -ся в современном русском языке : автореф. дис... канд. филол. наук. – Л., 1954.– 17 с.
11. Князев, Ю.П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 704 с.
12. Королев, Э.И. Исследование семантики русских возвратных глаголов и обработка некоторых субъектно-объектных конструкций при автоматическом переводе : автореф. дис...канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1969. – 17 с.

13. Липатов, А.Т. Русский сленг и его соотнесённость с жаргоном и аргю // Семантика и уровни её реализации : сборник научных трудов. – Краснодар : КГУ, 1994. – С. 71-79.
14. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_literature/3053/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B0](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/3053/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B0) (дата обращения 26.01.16).
15. Мешков, О.Д. Словообразование современного английского языка. – М., 1976. – 245 с.
16. Неद्याлков, В.П., Князев, Ю.П. Рефлексивные конструкции в славянских языках // Рефлексивные глаголы в индоевропейских языках : сборник научных трудов. – Калинин, 1985. – С. 20-39.
17. Падучева, Е.В. О семантической деривации: слово как парадигма лексем // Русский язык сегодня. – М., 2000. – Вып. 1. – С. 395-417.
18. Салаяев, В.А. Лексическая контаминация как характерный приём сленговой деривации // Наука на современном этапе. – М., 2003. – Вып. 3. – С. 32-36.
19. Словарь литературных терминов [Электронный ресурс]. – URL: [http://literary\\_terms.academic.ru/314/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B0](http://literary_terms.academic.ru/314/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%BE%D1%80%D0%B0) (дата обращения 26.12.16).
20. Черепанов, М.В. Типология префиксальных и конфиксальных структур русского глагола : автореф. дис...д-ра филол. наук : спец. 10.02.01/ Ленинградский гос. ун-т им. А.А. Жданова. – Л., 1974. – 30 с.
21. Шарандина, Н.Н. Арготическая лексика в функциональном аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2000. – 20 с.
22. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973. – 279 с.
23. Янко-Триницкая, Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. – М., 1962. – 247с.

*Александрова Т. Н., кандидат филолог. наук, доцент кафедры «Немецкий язык» Вологодского государственного университета, г. Вологда (Россия)*

### **АСПЕКТУАЛЬНО-ТЕМПОРАЛЬНАЯ СТРУКТУРА В НЕМЕЦКОМ НОВОСТНОМ МЕДИАТЕКСТЕ**

*Аннотация. Статья посвящена средствам выражения аспектуальности и темпоральности в немецком языке. В развертывании информативного содержания новостного текста значимы позиция и коммуникативная зависимость между синтаксическими единицами. Важную роль играют классы предельных и неопредельных глаголов, релевантных для формирования аспектуальных и темпоральных значений, которые являются типовыми продуктами взаимодействия грамматических форм с элементами семантики лексем.*

*Ключевые слова: временные формы глаголов, семантика лексем, предельные/непредельные глаголы, аспектуальные и темпоральные значения.*

*Alexandrova T. N., Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of German Language, Vologda State University, Vologda (Russia)*

## **ASPECTUAL AND TEMPORAL STRUCTURE IN GERMAN NEWS TEXTS**

*Abstract. The article deals with the means of expressing aspectuality and temporality in German. In the content of news texts the position and communicative relations between syntactic units are significant. An important role is played by classes of terminative and non-terminative verbs relevant for the formation of temporal and aspectual meanings, which are typical products of interaction between grammar forms and semantic elements of the lexemes.*

*Key words: verb tense forms, semantics of lexemes, terminative/non-terminative verbs, aspectual and temporal meanings.*

Для современного языкознания характерен комплексный подход к анализу грамматических явлений и способов их экспликации. Грамматические категории рассматриваются не изолированно друг от друга, а в их взаимодействии. Основываясь на функциональном подходе в морфологии, Э. Лайс демонстрирует взаимообусловленность трех категорий АСПЕКТ>ТЕМПУС>МОДУС [8, с. 152]. Объединение вопросов аспектологии и темпорологии в немецком языке, по мнению В.Я. Мыркина, логично и неизбежно, «ибо выражение в языке характера протекания действия во времени (*вид*) и характера смены событий как способа бытия объекта (*время*) связаны между собой и онтологически, и эпистемологически» [5, с. 3]. Связанность, сопряженность темпоральных и аспектуальных признаков действия в семантике временных форм немецкого глагола обусловлена тем, что обе семантические зоны пересекаются на отношении действия к времени [6, с. 43]. С точки зрения семантического содержания система временных форм немецкого глагола рассматривается не просто как темпоральная, а как темпорально-аспектуальная [1, с. 96; 3, с. 6; 5, с. 4; 7, с. 56; 9, с. 90]. При осмыслении языковых значений темпорально-аспектуального комплекса А. В. Бондарко подходит к понятию времени в самом широком смысле с участием разнообразных категорий. Он считает, что категория временного порядка частично пересекается и взаимодействует с категориями темпоральности, аспектуальности, временной локализованности, таксиса и по своей доминанте анализ её реализации в высказывании относится к сфере аспектологии текста [2, с. 168]. Следует принимать во внимание, что тексты имеют как композиционно-структурные, функционально-

семантические, так и прагматические особенности для выражения тех или иных грамматических значений. Целью статьи является определение набора аспектуальных и темпоральных компонентов, релевантных для немецкого новостного медиатекста, и порядка их следования.

Материалом исследования послужили немецкие газетные медиатексты *Frankfurter Allgemeine Zeitung* ([www.faz.net/s/homepage.html](http://www.faz.net/s/homepage.html)), иллюстрированные фото и другими изображениями, что привлекает читателя, к тому же он имеет возможность заглянуть в лайв-блог и высказать свое мнение по тому или иному вопросу. Специфика новостного текста такова, что на первой странице помещается краткое максимально сжатое известие, которое имеет, как правило, один абзац с указанием в конце, где содержится более подробная информация о том же событии, и заголовочный комплекс, состоящий из заголовка, выраженного номинативно, и подзаголовка в виде номинативных и глагольных структур, отражающих реальный ход времени и подкрепленных конкретной датой публикации. Этот лексический темпоральный компонент считается точкой отсчета времени.

Анализ хроникальных информации показал, что новостной текст имеет политемпоральную структуру, в которой глагольные формы выражают три временных плана: настоящее, прошедшее, будущее. Временные формы имеют свою специфику при выражении темпоральных отношений и аспектуальных значений, которые содержатся в семантике предельных и неопредельных глаголов: лимитативность, длительность, кратность, фазовость, повторяемость, акциональность, статальность, реляционность. К главным компонентам аспектуальной сферы относятся акциональность (способы действия), предельность/непредельность, перфективность/имперфективность.

В тексте в связи с его коммуникативным содержанием складывается определенная аранжировка предложений. Специфика структурного построения новостной заметки заключается в том, что основная информация, наиболее важная, занимает сильные позиции в тексте – в инициальном предложении, затем следует пояснение, конкретизация ключевого понятия. Характерны следующие типы новостного текста.

Квалифицирующие ситуации выражаются преимущественно презентными формами глаголов действительного залога. Их рекуррентность объясняется темпоральной универсальностью этой формы. Например, в тексте под заголовком *Merkel in Moskau Überstehen ist alles* обсуждается тема визита немецкого канцлера Ангелы Меркель в Москву как жест уважения по отношению к России в памятные дни (10.05.2015): „*Der Besuch von Bundeskanzlerin Angela Merkel in Moskau ist eine Geste von Respekt gegenüber Russland. Doch das gemeinsame Gedenken mit Putin ist kein*

*einfaches*“. Из этих примеров видно, что выделенная полужирным шрифтом форма презенса выражает статальное состояние.

Иной аспектуальный характер проявляют предельные действия, выражая процессность в глагольных презентных формах в информации событийного характера: „*Grenzkontrollen. Unionsabgeordnete sammeln Stimmen gegen die Kanzlerin*“ (13.01.2016). „*Kanzlerin Merkel gerät unter Druck: Fraktionsinterne Kritiker in der Union wollen offenbar über den Kurs in der Flüchtlingspolitik abstimmen lassen und setzen sich für eine Grenzschießung ein*“.

Презентные формы предельных глаголов способны выразить футуральное значение, попадая в благоприятный контекст. Таким переключателем служит конкретная дата известия, а подтверждением футуральности являются обстоятельства времени в заголовке и тексте: „*Ukraine-Gipfel. Merkel empfängt Putin am Mittwoch*“ 18.10.2016. „*Es ist der erste Deutschlandbesuch Putins seit Beginn der Ukraine-Krise: Der russische Präsident kommt am Mittwochmorgen für Verhandlungen mit der französischen und ukrainischen Regierung*“.

Интересно отметить, что презентная констатация событийных ситуаций в подзаголовке и в инициальном предложении заканчивается формой футурума 1 как противопоставление формам презенса, что имеет место в тексте о намерении Европейского Союза проверить польские законы: „*EU-Maßnahmen gegen Polen. Brüssel sucht den Mittelweg*“. 13.01.2016. „*Die EU-Kommission eröffnet ein Verfahren zur Prüfung polnischer Gesetze, vermeidet aber jede Drohung – aus Furcht, Polens Bevölkerung gegen sich aufzubringen. Ob die Strategie aufgeht, wird sich zeigen*“.

В рамках новостного текста форма футурума 1 может оказать влияние на значение других глагольных структур в презентных формах и имплицитно маркировать футуральность в соседних предложениях. „*Spannungen mit Moskau. Nato berät über Russlands Nuklearstrategie*“.

21.06.2015. „*Die Nato-Verteidigungsminister werden erstmals seit Jahren über die Bedrohung durch russische Atomwaffen beraten. Offenbar geht es darum, ob und wie das westliche Bündnis eigene Nuklearwaffen zur Abschreckung verwenden könnte*“.

Презентная канва текста предельного действия допускает использование в подзаголовке формы футурума 1 в значении будущего с оттенком гипотетичности. Журналист намеренно помещает цитату из документа турецкого министерства иностранных дел: турецкий народ не простит президенту Гауку его речь о массовом убийстве армян: „*Völkermord an Armeniern*“. „*Das türkische Volk wird Präsident Gauck nicht verzeihen*“ 25.04.2015. „*Der Streit um die deutlichen Worte des Bundespräsidenten spitzt sich zu: Seine Rede vom Völkermord an den*



*Armeniern werde die Türkei Joachim Gauck „nicht vergessen und nicht verzeihen“, hieß es aus dem türkischen Außenministerium“.*

В зачине газетной статьи обозначается событие, как правило, предельным глаголом в перфектной форме с характерным для такой ситуации значением перфективности. Примечательно, что презентные формы глаголов в подзаголовке используются для обозначения актуального свершившегося события: большинство жертв – немцы, пострадавшие в результате террора:

*Explosion in Istanbul. Die meisten Todesopfer sind Deutsche.*

12.01.2016. *„Bislang **sind** zehn Menschen durch den Anschlag in Istanbul ums Leben gekommen, mindestens neun von ihnen sollen nach türkischen Angaben Deutsche sein. Kanzlerin Merkel spricht von einer grausamen Tat. Ein Selbstmordattentäter **hatte sich** vor der Hagia Sophia in die Luft gesprengt“.* В данном контексте плюсквамперфектная форма *hatte sich gesprengt* выражает итог, завершение предельного действия.

Перфектные формы глагола в зачине новостного текста – типичное явление. Здесь сконцентрирована ключевая информация. Выражается результат действия, актуальный для настоящего времени. Например:

*Trotz Wirtschaftsembargo Russen und Europäer bauen Ostseepipeline aus*

18.06.2015. *„Obwohl die EU das Wirtschaftsembargo gegen Russland verlängern will, **hat sich** der russische Konzern Gasprom mit europäischen Partnern auf den Bau zweier weiterer Stränge für die Ostseepipeline Nord Stream geeinigt“.* Перфект в этой функции Ю. С. Маслов называет акциональным перфектом или перфектом действия [4, с. 49].

Менее употребительны в заголовочной части и в инициальной позиции текста претеритные формы глаголов. Они специализируются в основном на изображении реальных событий и по их актуальному значению дистанцированных от настоящего, создавая перфективный фон:

*Clinton vs. Trump. Was wirklich in dieser TV-Debatte zum Vorschein kam*

27.09.2016. *„Die Strategien der Kandidaten beim TV-Duell **waren** klar: Clinton **zeigte sich** als herzliche Frau aus kleinen Verhältnissen – und Trump **versuchte** alles, um nicht auszurasen. Das **ist** ihm nur fast **gelingen**“.* Как видим, текст заканчивается наличием перфектной формы предельного глагола, выражающей итог результативного действия.

В целях краткости в заголовках для выражения временного плана прошлого используются эллиптические предложения с партицип II (опускается вспомогательный глагол). Эта лаконичная форма имеет значение перфективности с результативным оттенком. Все предельные действия в претеритных формах текста воспринимаются как законченные, нельзя не отметить и экспрессию содержания: *„Türkisches Militär Russisches Flugzeug wohl über Syrien **abgeschossen**“*

25.11.2015. „Amerikanischen Regierungskreisen zufolge **befand sich das russische Kampfflugzeug über syrischem Gebiet, als es abgeschossen wurde. Während ein Pilot offenbar erschossen wurde, soll der zweite gerettet worden sein. Putin kündigte die Verstärkung der Luftabwehr in Syrien an**“.

Таким образом, немецкий новостной медиатекст имеет такую аспектуально-темпоральную структуру, в которой исходным моментом является лексический показатель – точка отсчета времени. Журналист, воспринимающий события, репродуцирует их ход в заголовочном комплексе и тексте в подавляющем большинстве презентными формами глаголов для выражения плана настоящего и будущего, желая подчеркнуть актуальность события. Релевантным является употребление перфектных форм в инициальных предложениях текста. Важную роль в темпоральной аранжировке играет позиция и коммуникативная зависимость между соседними предложениями. Глагольные временные формы приобретают значения аспектуальности и модальности. Доминирует предельный фон. Политемпоральный контекст дополняют коммуникативно значимые конкретизаторы, указывающие на момент времени и сопутствующие установлению функциональной взаимосвязи в структуре текста.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балин, Б.М. Немецкий аспектологический контекст в сопоставлении с английским : спецкурс для студентов и аспирантов факультетов иностранных языков / под ред. Н.В. Пичуевой. – Калинин : Изд-во Калининского гос. пед. ин-та, 1969. – 432 с.
2. Бондарко, А.В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996. – 220 с.
3. Домбровская, Р.А. Взаимодействие временной и видовой семантики в системе немецкого глагола : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1974. – 28 с.
4. Маслов, Ю.С. Результатив, перфект и глагольный вид // Типология результативных конструкций. – Л., 1983. – С. 41-54.
5. Мыркин, В.Я. Аспектуальная и темпоральная характеристика глагола (на материале немецкого языка): автореф. дис....докт. филол. наук.– Санкт-Петербург, 1996. – 29 с.
6. Павлов, В.М. Темпоральные и аспектуальные признаки в семантике «временных форм» немецкого глагола и некоторые вопросы теории грамматического значения // Теория грамматического значения и аспектологические исследования / под ред. А.В. Бондарко. – Л. : Наука, 1984. – С. 42-70.
7. Шипицина, Л.Ю. Характеристика темпоральных, аспектуальных и стилистических функций в составе значений плюсквамперфекта // Категории значения и выражения глагольной темпоральности и

аспектуальности в немецком языке: монография / [В.Я. Мыркин и др.]; под общ. ред. В.Я. Мыркина, Л.Ю. Шипициной. – Архангельск : Изд-во Поморского гос. ун-та, 2008. – С. 56-65.

8. Leiss, E. Markiertheitszunahme als natürliches Prinzip grammatischer Organisation (am Beispiel der Verbalkategorien Aspekt, Tempus, Modus) // Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie / hrsg. von Klaus-Michael Köpcke (Linguistische Arbeiten; 319). – Tübingen : Niemeyer, 1994. – S.149-160.

9. Vater, H. Einführung in die Zeit-Linguistik / 3., verb. Aufl. (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik; 25). – Hürth-Efferen : Gabel, 1994.– 121 S.

*Бурдаева Т. В., кандидат филолог. наук, доцент кафедры «Лингвистика» Самарского государственного университета путей сообщения, г. Самара (Россия)*

### **ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК ЗНАК СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)**

*Аннотация. Сложноподчиненное предложение рассматривается как семиотическая единица на основе четырех подходов: структурного, семантического, прагматического и когнитивного. На примере сложноподчиненных предложений с определительными и условными придаточными, которые являются типичными для научно-технического дискурса, решаются вопросы, связанные с понятиями пропозиции, ситуации, прототипа, концепта.*

*Ключевые слова: знак, ситуация, модель предложения, прототип, синтаксический концепт.*

*Burdaeva T. V., Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics, Samara State University of Transport, Samara (Russia)*

### **SENTENCE AS SIGNIFICANT OF THE SITUATION (BASED ON THE COMPLEX SENTENCE OF MODERN GERMAN LANGUAGE)**

*Abstract. Complex sentences are considered as a semiotic unit on the basis of four approaches: structural, semantic, pragmatic and cognitive ones. While studying complex sentences with attributive and conditional clauses, which are typically for technical-and-scientific discourse, different problems are solved including linguistic notions such as proposition, situation, prototype, syntactical concept.*

*Key words: sign, situation, supply model, prototype, syntactical concept.*

Идея о том, что предложение имеет знаковую природу, известна давно. Однако исследования предложения как семиотической единицы в связи с развитием языка продолжают оставаться актуальными. Существуют четыре основных подхода к интерпретации предложения как знака: 1) структурный, 2) семантический, 3) прагматический и 4) когнитивный.

С точки зрения структурного подхода предложение рассматривается как конструктивный знак, как структурная схема или образец [18], то есть как модель. Семантический подход или, точнее функционально-семантический подход, связан с исследованием пропозициональной формы предложения. На основе прагматического подхода исследуются модели предложения, наполненные смыслом [12, с. 39]. Иными словами, речь идет о предложении как о пропозитивном знаке. С помощью когнитивного подхода можно исследовать синтаксические концепты, так называемые типовые пропозиции, получившие закрепление в устойчивой структурной схеме [17, с. 27].

Раскрывая знаковую природу предложения, отечественные и зарубежные лингвисты характеризуют предложение, с одной стороны, как отдельный знак: простой или сложный [напр., 8; 5], с другой стороны, как части одного знака-текста [25] или как комбинацию знаков [30]. Поскольку в данных характеристиках нет единого мнения о предложении как знаке, необходимо понять, о каком предложении здесь говорится с точки зрения его «простоты-сложности», то есть необходимо разграничить предложение простое и предложение сложное, в том числе сложносочиненное и сложноподчиненное.

В простом предложении представлена одна отраженная сознанием предметная ситуация и одна предикация [11, с. 54]. Под ситуацией понимается «отрезок, часть отражаемой в языке действительности, то есть движущейся материи» [9, с. 252]. Сюда включаются материальные объекты (субстанции) и средства их координации: пространство и время. Вслед за В. Г. Гаком, В. В. Богданов определяет ситуацию (событие) также с позиции релятивных отношений между субстанциями (предметами) и выделяет ситуации (события) простейшего типа (элементарные ситуации) и сложные [2, с. 164]. В этой связи возникает вопрос: можно ли интерпретировать сложное предложение как знак сложной ситуации? Рассуждая о разных типах предложений в зависимости от степени их сложности, В. Ю. Копров пишет о двух или нескольких ситуациях, выраженных в сложных предложениях: «Реализуя свою коммуникативную интенцию, говорящий в составе одного высказывания может реализовать две (или более) соотнесенные между собой развернутые ситуации, каждая из которых выражает и собственную предикацию» [11, с. 56]. При этом в сложносочиненном предложении выделяются ситуации равноправные

(отношение сочинения), а в сложноподчиненном предложении представлены отношения неравноправные, то есть одна из ситуаций является более значимой, главной, основной (отношение подчинения) [там же].

Интерпретируя сложноподчиненное предложение как сверхсложный знак, Г. М. Костюшкина говорит о том, что данная семиотическая единица отображает не одну ситуацию реальной действительности, а минимум две, которые вместе образуют единую сложную ситуацию, являющуюся референтом сложного предложения. При этом денотат СПП, отображающий семантическую структуру ситуации, как и в случае с простым предложением, состоит из определенных элементов – семантических компонентов, организованных в единое целое предикатом. Ситуация, выраженная в языке придаточным предложением, является по сути дела компонентом семантической структуры СПП. Во-первых, она может находиться в определенной семантической позиции по отношению к предикату, во-вторых, может быть в семантической структуре обстоятельством, в-третьих, признаком какого-либо семантического актанта, обстоятельства или даже предиката, а также признаком признака (придаточное определительное, придаточное образа действия) [13, с. 34].

Выбор знака для обозначения ситуации определяется самим говорящим и является результатом его интерпретационной деятельности. Для достижения своих коммуникативно-прагматических намерений в распоряжении говорящего имеется набор языковых «шаблонов», помогающих осуществлять интерпретацию ситуации на разных уровнях. В данном случае языковые «шаблоны» можно было бы связать с типизированными событиями, которые именуются в языке не как отдельная, конкретная ситуация, а как класс, тип однородных событий (ситуаций) [14, с. 181].

Знаки событий являются событийными по сути отражаемого событийного фрагмента картины мира и пропозитивными по языковому оформлению такого отражения [там же, с. 178]. Вслед за В. Г. Гаком, Н. Д. Кручинкина исследует простое двусоставное предложение с точки зрения пропозитивных знаков, выявляя при этом во французском языке ряд категориальных типов событийных отношений.

В терминологии В. Г. Гака пропозитивные знаки соотносятся с типовыми (абстрактными) ситуациями, или типовыми событиями [7], которые согласно терминологии современной когнитивной лингвистики называются прототипическими [16].

Типовая пропозиция (ситуация), зафиксированная конкретной структурной схемой простого предложения, как упоминалось выше, представляет собой синтаксический концепт, «некоторое отношение, уловленное говорящими как типовое (отношение бытия, инобытия, небытия и др.)» [6, с. 7].

Согласно приведенным определениям, понятия «ситуация», «пропозиция», «концепт» и «прототип» являются, по сути, синонимами. На наш взгляд, эти понятия не совсем тождественны. Концепт – более широкое понятие, которое соотносится с инвариантом, некоторой абстрактной сущностью, в которой отображается то общее, что на данном временном срезе характеризует какую-либо группу или класс тех или иных объектов [10, с. 90]. Инвариант лежит в основе выделения прототипических понятий.

Под прототипом мы понимаем модель или структуру предложения, систематически используемую и включающую в себя общие, инвариантные, идеальные признаки [3, с. 55]. Речь идет о синтаксических прототипах. Структурную схему или модель предложения мы, вслед за С. Е. Кузьминой, определяем как знаковое образование (знаковую единицу), планом содержания которого является некоторый синтаксический концепт, а планом выражения – адекватный данному содержанию набор синтаксических позиций [15, с. 88].

На примере сложноподчиненных предложений (далее СПП) с определительными и условными придаточными покажем, какие ситуации реализуются в современном немецком языке в научно-техническом дискурсе<sup>1</sup>. Выбор именно этих видов сложноподчиненных предложений обусловлен тем, что они являются типичными для научно-технического дискурса.

В СПП с определительными придаточными выделяется концепт атрибутивности. Атрибутивность как необходимое, существенное, неотъемлемое свойство предмета или явления или характерный признак предмета или явления реализует важнейшую категорию качества. СПП с определительными придаточными предложениями есть сложный знак, внутри которого можно выделить отдельные знаки или знаковые средства. К таковым в немецком языке относятся подчинительные средства, порядок слов, ритмико-интонационные средства, флексии [12, с. 39]. Обратимся, прежде всего, к подчинительным средствам.

По формальному признаку СПП с определительными придаточными предложениями условно делятся на союзные (*eingeleitete*) и бессоюзные (*uneingeleitete*) [26]. Союзные придаточные предложения вводятся такими знаковыми средствами, как относительные местоимения на *d-*, союзами *dass*, *ob*, союзными словами на *w-*. Бессоюзные придаточные предложения функционируют как эллипсы или редуцированные предложения и могут соотноситься с простыми предложениями, усложненными причастным оборотом, поэтому они для нас не представляют особого интереса в данной статье.

---

<sup>1</sup> В качестве материала исследования используются статьи из научно-технических журналов железнодорожной тематики.

По содержательному признаку СПП с определительными придаточными предложениями бывают определяющими (determinierend, uncharakterisiert), объясняющими (explizierend), локальными (lokal). К определяющим относятся так называемые относительные придаточные предложения (Relativsätze), вводимые относительными местоимениями на *d-* (*S+P...*, *d- S+P...*):

1) Dazu gehören neben verkehrlichen Daten auch Daten, **die** ablaufdynamisch relevante Eigenschaften der Wagen abbilden [24, с. 14].

Этот вид СПП с определительными придаточными является прототипическим. Объясняющие придаточные предложения вводятся союзами *dass* (*S+P...*, *dass S+P...*) (2) и *ob* (*... P+S ...*, *ob S+P...*) (3), локальные придаточные предложения – союзным словом *wo* (*...*, *wo S+P...*, *P+S ...*) (4).

2) Es gilt die anerkannte Regel, **dass** der Schallpegel (Schalldruckpegel)  $L_s$  des Warnsignals am Ohr des Beschäftigten mindestens 3 dB(A) höher als der Störschallpegel  $L_N$  sein soll [20, с. 21];

3) Gleichwohl stellt sich angesichts der Herausforderungen im Klimaschutz die Frage, **ob** weitere Maßnahmen bzw. geänderte Grundannahmen zur zukünftigen Entwicklung denkbar sind, ... [28, с. 14];

4) Für diesen speziellen Fall, **wo** die Erarbeitung maßgeblicher fachlicher Grundlagen auf den Programmumfang und die Programmabwicklung erheblichen Einfluss hatten und haben, kann dies aus heutiger Sicht als Erfolgsmodell gesehen werden [23, с. 761].

СПП с определительным придаточным как знак синтаксического концепта атрибутивности характеризуются, таким образом, когнитивными признаками определения, объяснения и локальности.

СПП с определительными придаточными предложениями могут быть обязательными (notwendig) и необязательными (nicht notwendig) [21, с. 731-732]. Обязательные предложения соответствуют одному неразложимому знаку (1). Необязательные СПП с определительными придаточными предложениями можно разложить на два или несколько простых знака, например:

5) In einigen Staaten existieren besondere Anforderungen an einen in der Regel mehrmonatigen Probetrieb (...), bei **dem** die Neufahrzeuge vor Ort auf ihre Einsatztauglichkeit geprüft werden [22, с. 761] → In einigen Staaten existieren besondere Anforderungen an einen in der Regel mehrmonatigen Probetrieb (...). Bei diesem Probetrieb werden die Neufahrzeuge vor Ort auf ihre Einsatztauglichkeit geprüft.

При выделении синтаксического концепта «кондициональность» [см. 4] влияние лексического наполнения структуры настолько велико, что в зависимости от него каждая из разновидностей структуры допускает разные синтаксические реализации. В СПП с условными придаточными,

как показывает исследуемый материал, говорится, с одной стороны, о работе, функционировании, поведении той или иной единицы подвижного состава, того или иного прибора в определенных условиях или при определенных обстоятельствах. С другой стороны, мы находим описание работы железнодорожных служб, предприятий и структурных подразделений и т. п. Существенную роль при этом играют глаголы: *steigen, erhöhen, entwickeln, messen, reduzieren, erhalten, bleiben, darstellen, erreichen, ausreichen* и другие, которые указывают на технические характеристики единиц подвижного состава или их комплектующих, а также различные технологии, методы и способы работы железнодорожных предприятий и служб.

В СПП с условными придаточными имплицитно выражены модальные коннотации или содержится «спрятанный модальный оператор» [29, с. 43]. Именно модальный компонент позволяет выделить определенные ситуации, в которых реализуется синтаксический концепт «кондициональность». Модальность выражается различными языковыми средствами. Так, наклонение относится к морфологическим средствам, а, например, модальные слова, модальные частицы, наречия образа действия, сочетания «существительное + предлог», инфинитивные конструкции с модальными глаголами, с глаголами *haben* и *sein* – к лексико-грамматическим средствам выражения модальности. В ходе анализа были выявлены следующие ситуации:

а) ситуация реальная в настоящем, прошлом или будущем, в обеих частях СПП с условными придаточными предикат употребляется в индикативе:

б) Wird auch hier die Bedingung  $SN \geq 6$  dB erreicht, folgen die gleichen Berechnungen für LN1 und LN2 [20, с. 27] – модель *P+S, ... P+S...* с препозицией придаточного предложения без коррелята;

б) ситуация реально возможная в настоящем или будущем, описываемые действия могут быть предположительно выполнены в зависимости от поставленных условий, но могут остаться невыполненными:

7) **Selbst dann, wenn** die Annäherungszeit an das Zwischen- bzw. Zugdeckungssignal mittels gestufter Geschwindigkeitssignalisierung minimiert wird, verbleiben bei den vorgenannten Verfahren zwei unproduktive oder vermeidbare Zeitanteile [20, с. 30] – модель *selbst dann, wenn S+P ..., P+S...* с интерпозицией придаточного предложения;

8) Blieben die Kraftstoffpreise im Jahr 2030 dagegen auf dem Niveau des Basisszenarios (1,65 bzw. 1,47 EUR<sub>2005</sub>/Liter) und würde sich die Pkw-Effizienz gemäß dem Szenario „Klimaschutz im Verkehr“ entwickeln, würde die Fahrleistung von 633 Mrd. auf 691 Mrd. Fahrzeugkilometer deutlich steigen und somit selbst der Wert des Basisszenarios in 2030 übertroffen werden



[28, с. 13] – модель  $P+S$ , ...  $P+S$ ... с препозицией придаточного предложения без коррелята;

с) ситуация, связанная с описанием потенциально выполнимых событий в прошлом, настоящем или будущем, в предложении в составе предиката используются модальные глаголы в индикативе или конъюнктиве, которые усиливают модальное значение.

В исследуемом материале обнаружены все модальные глаголы, кроме глагола *mögen*. Поскольку различают модальность эпистемическую, алетическую, деонтическую и волюнтативную [напр., 1], рассмотрим следующие ситуации, опираясь на данную классификацию:

- **эпистемическая возможность**, при которой прослеживается некое дистанцирование говорящего от действительности пропозиции; говорящий сообщает о том, что пропозиция  $p$  не относится к его фактическому знанию, но принуждает его (или разрешает ему)  $p$  признать истинным [19, с. 26], например:

9) Ist die Grenzfläche zweier homogener, [...], kann dies mit dem GeoRail-Verfahren messtechnisch erkannt werden [22, с. 478] – модель  $P+S$ , ...  $P+S$ ... с препозицией придаточного предложения без коррелята;

10) Sofern die eingesetzten Fahrzeuge ein sofortiges Kuppeln erlauben, kann zudem auf den Halt vor dem Kuppeln vollständig verzichtet werden und der Fahrgastwechsel früher beginnen [20, с. 30] – модель *sofern*  $S+P$ ...,  $P+S$ ... с препозицией придаточного предложения;

- **деонтическая возможность**, которая основывается на связи утверждаемого в суждении с нормами морали, права, конкретными обязательствами [1, с. 21], то есть действие разрешается выполнить только тогда, когда будет соблюдено определенное условие, например:

11) Wahrscheinlichkeiten dürfen nur addiert werden, wenn die Ereignisse mit „oder“ verknüpft sind [22, с. 489] – модель  $S+P$  ..., *wenn*  $S+P$ ... с постпозицией придаточного предложения;

- **волюнтативная модальность**, связанная с желательностью, волеизъявлением, которые могут быть реализованы, исходя из поставленного условия:

12) Will man die Unternehmen und die Motivierung ihrer Mitarbeiter für die Zukunft erhalten [...] – so sind neben Rationalisierungsmaßnahmen auch Modernisierungsmaßnahmen in den Tätigkeitsbereichen erforderlich [27, с. 393] – модель  $P+S$ , ...*so*  $P+S$ ... с препозицией придаточного предложения с коррелятом;

- **эпистемическая необходимость**, когда ситуация сопряжена с мнением говорящего о том, что пропозиция  $p$  основывается на его предыдущем опыте, и прогнозируемые мероприятия могут быть проведены в действительности:

13) Mit der einheitlichen technischen Ausrüstung müßten<sup>2</sup> Maßnahmen zur koordinierten, wenn nicht integrierten Betriebsführung und Verkaufspolitik einhergehen [27, с. 397] – модель ...*P+S*, ..., *wenn S+P*...с постпозицией придаточного предложения;

Ситуации, представляющие эпистемическую возможность, индикатором которой выступает модальный глагол können, доминируют, то есть являются прототипическими. Примеры с модальными глаголами, выражающими алетическую возможность или необходимость, нами не были обнаружены в исследуемом материале, так как эти ситуации не типичны для научно-технического дискурса.

Как показывают приведенные примеры, существует двусторонняя связь между структурной схемой предложения (моделью) и пропозицией. С одной стороны, одна и та же модель может выражать одну ситуацию (1), (5) или разные ситуации (6), (9), (12). С другой стороны, одна и та же ситуация может быть выражена разными моделями (9), (10).

Таким образом, проблема понимания предложения как знака остается многогранной. Что касается сложноподчиненного предложения, то это сложный знак, имеющий внутри себя отдельные знаковые средства. В основе любого сложноподчиненного предложения выделяется синтаксический концепт, характеризующийся определенными когнитивными признаками, служащими для обозначения определенного типа ситуаций. Синтаксический концепт соотносится с понятием инварианта, который лежит в основе выделения прототипов. Ситуации, которые доминируют в сложноподчиненных предложениях, функционирующих в научно-техническом дискурсе, являются прототипическими.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверина, А.В. Эпистемическая модальность как языковой феномен (на материале немецкого языка). – М. : КРАСАНД, 2010. – 192 с.
2. Богданов, В.В. Моделирование семантики предложения / В.В. Богданов // Прикладное языкознание. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1996. – С. 161-200.
3. Бурдаева, Т.В. Вариантность сложноподчиненного предложения и эквивалентных ему структур (на материале современного немецкого языка как родного и иностранного) : дис. ... канд. фил. наук. – Самара, 2002. – 181 с.
4. Бурдаева, Т.В. Синтаксический концепт «кондициональность» в немецком языке (на материале сложноподчиненных предложений с условными придаточными) // Самарский научный вестник. – Самара : ПГСГА. – № 1 (6). – 2014. – С. 33-36.

---

<sup>2</sup> В примерах сохранена орфография до 1998 года.

5. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета / Г.М. Костюшкина и др. – Вып. 2. –Иркутск : Иркут. гос. лингв. ун-т, 2005. – 525 с.
6. Волохина, Г.А., Попова, З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. – Воронеж : ИСТОКИ, 2003. – 192 с.
7. Гак, В.Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация : общие вопросы. – М. : Наука, 1977. – С. 230-293.
8. Гак, В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: Синтаксис. – Ленинград: Просвещение, 1986.
9. Гак, В.Г. Высказывание и ситуация // Языковые преобразования. – М. : Языки русской культуры. – 1998. – С. 243-263.
10. Илларионов, С.В. Гносеологическая функция принципа инвариантности // Вопросы философии – № 12. – 1968 – С. 90.
11. Копров, В.Ю., Скребова, Е.Г. О применении поаспектного подхода к семантико-функциональному описанию сложноподчиненных предложений // Вестник Балтийск. федерал. ун-та им. И. Канта. – 2013. – Вып. 2. – С. 53-62.
12. Кострова, О.А. Продолженная синтаксическая форма в контактной коммуникации. – Самара : Изд-во Саратов. ун-та Самар. филиал, 1992. – 144 с.
13. Костюшкина, Г.М. О природе компонентов сложноподчиненного предложения // Вопросы семантики и синтаксиса сложного предложения : сб. ст. – Иркутск : ИГПИ, 1986. – С. 3-8.
14. Кручинкина, Н.Д. Простое двусоставное предложение как инвариант означающего номинанта (языковое выражение прототипа событийного отношения) // Вестник Волгогр. гос. ун-та. – Сер. 2, Языкозн. – 2009. – № 2(10). – С. 179-183.
15. Кузьмина, С.Е. Вариативность структурной схемы предложения (на материале английского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2010. – № 13(194). – Вып. 43. – С. 88-93.
16. Кустова, Г.И. О семантическом потенциале слов энергетической и эксперенциальной сферы / Г.И. Кустова // Вопросы языкознания. – 2005. – № 3. – С. 53-79.
17. Попова, З.Д. Синтаксический концепт и межкультурная коммуникация // Вестник ВГУ, 2004. – № 2. – С. 27-31.
18. Черемисина, М.И. Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем. – Новосибирск : Наука, 2004. – 880 с.
19. Abraham, W. Die Urmasse von Modalität und ihre Ausgliederung. Modalität anhand von Modalverben, Modalpartikel und Modus // Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus (Hrsg. W. Abraham, E. Leiss). Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2009. – S. 251-302.

20. Der Eisenbahningenieur (EI). Internationale Fachzeitschrift für Schienenverkehr & Technik. – 2009. – № 9.
21. Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 5., völlig neu bearbeitete u. erweiterte Auflage (Hrsg. u. bearbeitet von G. Drosdowski ...). Mannheim : Dudenverl., 1995. – 864 S.
22. Eisenbahntechnische Rundschau (ETR). – 2009. – № 9.
23. Eisenbahntechnische Rundschau (ETR). – 2010. – № 11.
24. Eisenbahntechnische Rundschau (ETR). – 2011. – № 04.
25. Figge, U. Satzsyntax in einer semiotischen Sprachtheorie // E. Stark, U. Wandruszka (Hrsg.) Syntaxtheorien. Modelle, Methoden, Motive. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2003. – S.139-153.
26. Grammatik der deutschen Sprache Grammatik der deutschen Sprache. – München : Bertelsmann Lexikon Verlag, 1999. – 702 S.
27. Internationales Verkehrswesen. Fachzeitschrift für Information und Kommunikation in Verkehr. – 1985. – № 37.
28. Internationales Verkehrswesen. Fachzeitschrift für Information und Kommunikation in Verkehr. – 2010. – № 05.
29. Mache, J. Das Wesen epistemischer Modalität // Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus (Hrsg. W. Abraham, E. Leiss). Tübingen : Stauffenburg Verlag, 2009. – S. 25-55.
30. Wellmann, H. Deutsche Grammatik. Laut. Wort. Satz. Text. – Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2008. – 360 S.

*Торжок А. Г., кандидат филолог. наук, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Белорусского государственного университета, г. Минск (Беларусь)*

## **К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОМ СОСТАВЕ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО**

*Аннотация. В статье делается попытка выявить структурные особенности сложных синтаксических целых, в состав которых входят полное и неполное предложения типа *He couldn't go there. And he wouldn't.* Эти два предложения определяются как структурный минимум ССЦ, в то время как максимальное количество предложений-компонентов ССЦ представляет собой структурный максимум сложного целого и может составлять до шестнадцати предложений. Обычная глубина ССЦ варьируется от двух до семи-девяти.*

*Ключевые слова: структура, сложное синтаксическое целое, магическое число.*

*Torzhek A. G., Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Translation, Belarusian State University, Minsk (Belarus)*

## **ON THE STRUCTURAL COMPOSITION OF THE COMPLEX SYNTACTIC WHOLE**

*Abstract. The article deals with the number of components composing a complex syntactic whole. The basis of such a whole is formed by a combination of a complete sentence and an incomplete one of the type like "He couldn't go there. And he wouldn't." These two sentences are defined as a structural minimum of the syntactic whole while its maximum can be up to sixteen sentences; the usual number of complex syntactic whole components varies from two to seven or nine.*

*Key words: structure, complex syntactic whole, magic number.*

Последние несколько десятилетий постояннен интерес лингвистов к теме контекста, связей внутри контекста, его единиц, причем среди выделяемые в тексте последовательности предложений называются по-разному: сложное синтаксические единство, сверхфразовое единство, монологическое высказывание, сложное синтаксическое целое, абзац и т. д.

Однако под таким разнообразием терминов в сущности понимается одно: последовательность предложений, объединенных синтаксическими и лексико-семантическими связями, на основании которых эта последовательность выделяется как единица, относительно самостоятельно функционирующая в речи.

Термин «сложное синтаксическое целое» (ССЦ) наиболее удобен, так как подчеркивает тесную лексико-семантическую и синтаксическую спаянность элементов единства, его целостность. Под этим термином мы объединяем монологические и диалогические единства, так как, по справедливому замечанию В. Н. Волошинова, любой монолог «является неотрывным элементом речевого общения. Всякое высказывание на что-то отвечает и установлено на какой-то ответ» [1, с. 9], то есть направлено на действительного или потенциального слушателя.

Проблема сложных синтаксических единств была поставлена в работах Н. С. Поспелова более двух десятилетий тому назад [3], однако интенсивное ее исследование является достижением последних лет.

В данной работе делается попытка выявить структурные особенности сложных синтаксических целых, в состав которых входят полное и неполное предложения типа *He couldn't go there. And he wouldn't.* Эти два предложения определяются как структурный минимум ССЦ, в то время как максимальное количество предложений-компонентов ССЦ пред-

ставляет собой структурный максимум такого целого. Полное и неполное предложения, предельные составляющие структурного минимума, объединены в сложное единство связью присоединения. Например:

1. *And from then on I was sure he would never raise the subject. Ana he never did.*  
(Callahan).

2. *They obviously expected him to express his relief, his gratitude. But he could not.*  
(A. Cronin)

3. *I couldn't resist asking if they had read Three Stories and Ten Poems. They had.*  
(Callahan)

4. *"I expect you've met him at Edwards". I had.* (S. Maugham)

Данные сложные единства представляют собой бинарную последовательность полного и неполного предложений. Именно в пределах этой последовательности предложений восполняется структурная, грамматическая и лексическая недостаточность синсематического неполного предложения. Обнаруживающиеся синтаксические и лексико-семантические связи между указанными предложениями позволяют говорить о своеобразии синтаксической организации, лексико-семантической спаянности и коммуникативной завершенности этой единицы речи.

Полное и неполное предложения образуют структуру, границы которой могут совпадать и не совпадать с границами ССЦ. В единстве часто присутствуют предложения, связанные с другими предложениями ССЦ не только структурными, но и семантическими отношениями. В таких случаях сочетание полного и неполного предложений выполняет роль структурного ядра единства, его цементирующего звена. Например:

5. *But he couldn't write. There was something revolting in having to plead like this, plead that she should warm his eyes with her beauty. It was tantamount to confessing dotage. He simply could not.* (J. Galsworthy)

6. *"What exactly is beauty?" — "What exactly is... Oh, John, that's a poser." — "Can I see it, for instance?" His mother got up and sat beside him. "You do, every day. The sky is beautiful, the stars and moon-light nights and then the birds, the flowers, the trees - they are all beautiful".* (J. Galsworthy)

7. *Rather as one would touch a moth, Val took her hand. "And wouldn't she wear this measly flower? It would look ripping in her hair." He removed a gardenia from his coat. - "Oh, no I couldn't". But she took it and pinned it at her neck, suddenly having remembered that word "showy".* (J. Galsworthy)

8. *"Oh, Lord!" he thought wretchedly, "I'm worse than the fallen star. I'd better get home and go to bed". But he did not. He remained there, his pulse racing suddenly as she come down the steps and walked towards him alone.* (A. Cronin)

В первом единстве, состоящем из четырех предложений, полное и неполное предложения – *But he couldn't write* и *He simply could not* – являются пограничными (первым и последним) предложениями сложного целого. Составляющие структурного минимума (полное и неполное

предложения) определяют границы самого целого. Два центральных предложения, разделяющие полное и неполное предложения, связаны с указанными пограничными предложениями не структурными, а семантическими отношениями. Компоненты структурного минимума не обязательно непосредственно следуют один за другим и не обязательно являются пограничными предложениями в ССЦ, как это очевидно в трёх остальных примерах. Во втором и третьем единствах полное и неполное предложения разделены (также, как и в первом сложном целом) промежуточными поясняющими предложениями. Связь имплицитна и основана на смысловой соотнесенности этих промежуточных предложений с ядерными полным и неполным предложениями. Таким образом, эти компоненты ССЦ (полное и неполное предложения) выполняют роль цементирующего звена, скрепляющего все указанные предложения в каждом ССЦ в одно целое.

Собственно структурные отношения в этом звене или ядре выражаются в протипопоставленности: развернутая структура/ неразвернутая структура сказуемого: *could not write / could not, can ... see / do, wouldn't wear / couldn't, I'd better get home and go to bed / did not*.

Структурная недостаточность неполносоставной структуры сказуемого восполняется при опоре на полносоставное сказуемое. Структурная связь между указанными сказуемыми служит формальным средством объединения предложений, содержащих эти конструкции, в ядро ССЦ. В пределах этого ядра осуществляется также лексическое восполнение неполносоставного сказуемого и устраняется его грамматическая недостаточность. В частности, в третьем и четвертом примерах у неполносоставных сказуемых *couldn't (wear)* и *did not (get home and go ...)* благодаря их противопоставленности соответствующим полносоставным сказуемым, реализуются грамматические значения сослагательного и изъявительного наклонений, соответственно, противоположные грамматическим значениям полносоставных сказуемых: будущего-в-прошедшем (*wouldn't wear*) и сослагательного наклонения (*'d better get home...*).

Необходимо отметить, что во втором и третьем целом ядро образовано репликами двух говорящих, т.е. эти единства представляют собой диалогические образования. В таких единствах особенно очевидна роль сочетания полного и неполного предложений как цементирующего звена, скрепляющего не только два указанных предложения, но и другие компоненты ССЦ в одно смысловое единство.

Если минимальным пределом ССЦ является последовательность двух предложений, то максимальный предел обычного количества составляющих ССЦ определяется особенностями человеческой памяти. Психолингвистика, изучая объем оперативной памяти человека,

установила, что этот объем равен 7 (+/-2) единицам речевой коммуникации [2]. Анализ всей выборки примеров показал, что глубина сложных синтаксических единств (объем оперативной памяти) на уровне текста находится на этом же пределе. Например:

9. *"Now, Mother", said Libby, judiciously, "there are a few very decent people among them, though I do tell Maurice he ought not to countenance the things some of them do"*

*– He said sharply "I don't. I don't even know what they do". She looked at him. He saw her surprise. He had spoken too sharply, out of his tiredness, his irritation at her that she should have invited anybody home to lay more work upon Kate. He must be cvarefu not to speak like that again. She seemed to hesitate before speaking. Then she said: "But you should, shouldn't you?"* (P. Jonson)

10. *If you don't give up this love affair, you'll make mother wretched to the end of her days. Believe me, my dear, the past whatever it was can't be buried, it can't indeed. John got off the arm of the chair, "The girl" – thought Jolyon – "there she goes – starting up before him – life itself – eager, pretty, loving!" – "I can't, Father; how can I just because you say that? Of course, I can't".* (J. Galsworthy)

11. *"I give you a month's notice here and now". She gaped at him, her little button eyes nearly bursting from her head. Then suddenly she shrilled: – "No, you don't. No, you don't. It's all lies. You couldn't go near the Company's list. And you've sacked, that's what you are. No assistant as ever given me notice in his life".* (A. Cronin)

Глубина этих сложных единств – семь предложений (плюс два в первом единстве). В первом и втором единствах полное и неполное предложения, образующие ядро единства, являются пограничными, т.е. первым и последним предложениями в каждом единстве. Смысловые связи предложений, расположенных в пределах этого ядра, наиболее крепкие, так как они опираются на структурную соотнесенность пограничных предложений. Структурная зависимость этих предложений укрепляет, усиливает связи в пределах ССЦ, облегчает выделение подобного сложного целого из речевого потока.

Границы ССЦ в третьем примере определяются не только соотнесенностью составляющих ядра единства (как в первых двух примерах) *I give you a month's notice ... – No, you don't*, а также повтором одних и тех же лексических единиц в первом и последнем предложениях: *give you a month's notice ... – 'as ever given me notice*.

Таким образом, семь последовательных предложений (+/-2) в речевом потоке составляют, как правило, предельное количество предложений, на котором возможно выявление признаков связности и определение этого текста как речевой единицы.

В диалогической речи можно встретить единства, количество составляющих в которых значительно превышает указанный максимум, как, например, в следующем синтаксическом целом:

*And then when my week of moaning was finished one night and said: "Ornita, let's*



*get married. We are both honest people and if you love me like I love you if won't be such a bad time. If you don't like New York, I'll sell out here and we'll move some place else. May be to San Francisco, where nobody knows us. I was there for a week in the Second World War and saw white and coloured living together.*

– “Nat”, – she answered me, “I like you but I'd be afraid. My husband would killed me”. – “Your husband is dead”

– “Not in my memory”

– “In that case I'll wait”.

– “Do you know what it'd be like - I mean the life we could expect?”

– “Ornita”, I said “I'm the kind of a man, if he picks his own way of life he's satisfied”.

– “What about children? Were you looking forward to half-jewish polka dots?”

– “I was looking forward to children”

– “I can't, she said. (B. Malamud)

В этом примере предложения (общим количеством шестнадцать) объединены в сложное целое не только единством темы, смысловой спаянностью всех компонентов и законченностью основной мысли, но и структурной соотнесенностью первого и последнего предложений: ... *let's get married – I can't (get married)*. Структурная связь указанных пограничных предложений является внешним признаком выделения данного отрезка текста как речевой единицы, т.к. эта связь служит формальным средством цементирования компонентов ССЦ.

Таким образом, обычно глубина ССЦ варьируется от двух предложений до семи-девяти. При сочетании только одного полного и одного неполного предложений границы ССЦ и структурного минимума совпадают. Если же количество компонентов единства больше двух, то структурный минимум выполняет роль структурного ядра ССЦ, скрепляющего компоненты единства.

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. – Л. : Прибой, 1929. – 188 с.

2. Миллер, Д.А. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах наших способностей перерабатывать информацию // Инженерная психология : сб. – М., 1964.

3. Пospelов, Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры. Доклады и сообщения Института русского языка АН СССР. – Вып. 2. – М.-Л., 1948; Проблема сложного синтаксического целого в современном русском языке. Ученые записки МГУ. – Вып. 137, кн. 2. – М., 1948; Из наблюдений над синтаксисом языка Пушкина // Материалы и исследования по истории русского языка. – Т. 3, М., 1953.

*Tumanova E. O., Ph.D. in Philology, Dozentin, Moskauer Städtische Universität der Verwaltung der Regierung Moskau, Moskau (Russland)*

## **WAS HAT DIE DEUTSCHE SPRACHE DER ENGLISCHEN ANZUBIETEN?**

*Annotation. In jeder Sprache existieren einzigartige Spracheinheiten, die nur für dieses Land, seine Sprachkultur, Traditionen und Geschichte typisch sind. In mehreren modernen wissenschaftlichen Arbeiten betonen die Linguisten den starken Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache. In dieser Forschung wurden die deutschen Einheiten ausgesucht, die im Englischen fehlen, trotzdem sind diese Wörter und Wendungen typisch für die deutsche Alltagsrede.*

*Schlüsselwörter: Denglisch, umgangssprachliche Redewendungen, die deutsche Gegenwartssprache, Phraseologismen.*

*Tumanova E., Ph.D. in Philology, Associate Professor, Moscow Metropolitan Governance University, Moscow (Russia)*

## **WHAT HAS THE GERMAN LANGUAGE ENGLISH TO OFFER?**

*Abstract. Unique language units exist in every language. These units are typical only for this country, its language culture, traditions and history. In a number of modern scientific research papers, the linguists stress the strong influence of English on the German language. In this research, the German units were selected, which are missing in English, but these words and phrases are typical for the German everyday communication.*

*Key words: Denglish, colloquial expressions, the modern German language, idioms.*

In jeder Sprache existieren einzigartige Spracheinheiten, die nur für dieses Land, seine Sprachkultur, Traditionen und Geschichte typisch sind. Inzwischen haben verwandte Sprachen, wie z.B. Deutsch und Englisch viel Ähnliches in der Grammatik und im Wortschatz. In diesen Sprachen können wir viele Wörter mit ähnlicher Bedeutung (sogar auch derselben Bedeutung), Aussprache finden. Einige deutsche Idiome haben entsprechende vollständige Äquivalente im Englischen, wie z.B. „He’s getting on my nerves.“ (dt. Er geht mir auf die Nerven) oder „She’s got a screw loose.“ (dt. Bei ihr ist eine Schraube los), „He is putty in her hands“. (dt. Er war Wachs in ihren Händen). Häufiger aber kann man keine wörtlichen Äquivalente finden, wie z.B. „He had the nerve to say that?“ (dt. Er hatte die Stirn, das zu sagen?). Wörtlich im Englischen würde das heißen, „he had the forehead...“ Aber die Britten werden einen anderen Gesichtsteil meinen: „he had the cheek...“, d.h. im Englischen „die Wange“ statt „Stirn“.

Partielle Äquivalenz können wir auch bei den Idiomen nachweisen, die Farben zum Thema haben, z.B. die blaue Farbe bedeutet dasselbe wie „blue“ im Englischen, wenn es um die Farbe des Himmels, Jeans oder von Blut geht: blaues Blut (engl. blue blood). Wenn wir jemanden blau nennen, bedeutet das für die Deutschen, dass die Person betrunken ist. Im Englischen heißt das „boiled“ (gekocht). Das blaue Auge heißt auf Englisch „a black eye“. Das deutsche Verb „blaumachen“ heißt auf Englisch „the day off“, so wurde der Film „Ferris Bueller's Day Off“ wie „Ferris macht blau“ übersetzt. Zur Übersetzung von Filmtiteln gibt es mehrere Forschungen, die nicht nur linguistische und psychologische Seiten betrachten, sondern auch Marketingtechnologien.

Der Engländer wird wie ein Hund, ein Holzstamm (engl. sleep like a log, a top, or a dog) schlafen, die Deutschen schlafen wie ein Murmeltier (engl. sleep like a marmot). Es gibt auch kleinere Unterschiede, wie z.B. im Englischen heißt die Redewendung „jemanden auf den Arm nehmen“ to pull smb.'s leg.

Zu dieser Gruppe der Spracheinheiten gehören auch festgeprägte Sätze bzw. Sprichwörter und geflügelte Sätze. Im Englischen „You can't teach an old dog new tricks“ und im Deutschen sagt man: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr. (What little Johnny can't learn, old John will never learn).

In mehreren modernen wissenschaftlichen Arbeiten betonen die Linguisten den starken Einfluss des Englischen auf die deutsche Sprache. Das beweist eine Reihe von Forschungen im Rahmen der XI. Versammlung des Russischen Germanisten Verbandes in Kazan (2013), z.B. Arbeiten von A.V. Kirina „Das Deutsche und der Globalisierungsdiskurs“, O.A. Kostrova „Syntaktische Systemhaftigkeit und einige innovativen Tendenzen in diversen diskursiven Praktika“, A.V. Ivanov „Moderner wissenschaftlicher Diskurs und Entwicklungstendenzen im metasprachlichen Bereich der deutschen Linguistik“ usw. Viele Forscher weisen das Aussterben des Deutschen auf. In den meisten Fällen wird der Begriff „Denglisch“ als die Benutzung der englischen Wörter in der deutschen Sprache bezeichnet. Und als Schlussfolgerung spricht man von dem einseitigen Prozess der Entlehnung von Spracheinheiten aus der englischen Sprache.

Wird die deutsche Sprache aussterben? Hat die deutsche Sprachkultur der englischen nichts anzubieten? Um diese Fragen zu beantworten, habe ich eine Forschung durchgeführt, um die deutschen Einheiten auszusuchen, die im Englischen fehlen.

Es sind mir einige populärwissenschaftliche Artikel aufgefallen, deren englischsprachigen Autoren von interessanten und nützlichen Wörtern und Redewendungen der deutschen Sprache erzählen, die im Englischen fehlen:

1. TOP 10 GERMAN IDIOMS von Lori Herber
2. 10 GERMAN WORDS ENGLISH SHOULD ADOPT von Anne-Sophie Brändlin

3. 20 COMMON GERMAN IDIOMS TO SOUND LIKE A NATIVE von CRISTIANFERGONZALEZ

4. THE BEST GERMAN IDIOMS von Liv Hambrett

5. 6 GENIUS GERMAN IDIOMS WE SHOULD BE USING IN ENGLISH von Adam Fletcher und Paul Hawkins

6. 40 BRILLIANT IDIOMS THAT SIMPLY CAN'T BE TRANSLATED LITERALLY von TED Guest Author

Wenn wir die von englischen Autoren ausgewählten Wörter und Redewendungen deutscher Herkunft analysieren, müssen wir in erster Linie den Äquivalenzbegriff berücksichtigen, d.h. die (inhaltlichen, stilistischen, pragmatischen usw.) Beziehungen zwischen deutschen Sprachelementen und ihrer möglichen Übersetzungen (Äquivalenten) ins Englische. Rosemarie Gläser unterscheidet vier Typen der Äquivalenzbeziehungen, und zwar vollständige Äquivalenz, partielle Äquivalenz (mit einigen stilistischen oder semantischen Unterschieden), fehlende oder Nulläquivalenz (es gibt keine gleichen Äquivalente) und scheinbare Äquivalenz (so genannte „falsche Freunde“) [2, S. 167].

Aus germanistischer Sicht geht es in den analysierten Artikeln um die Einheiten, die über eine Nulläquivalenz bei der Übersetzung ins Englische verfügen. Zuerst habe ich alle Einheiten nach der Quantität untersucht und geforscht, ob es wirkliche keine vollständigen oder partiellen Äquivalenten in der englischen Sprache existieren. Größtenteils sind bei den Englischsprachlern folgende Sprachelemente von Interesse:

a. Wörter wie „Ohrwurm“ (engl. \*ear worm), „Eselsbrücke“ (engl. \*donkey bridge), „Seitensprung“ (engl. \*side jump) oder „Warmduscher“ (engl. \*warm showerer);

b. idiomatische Redewendungen, wie „Schwein haben“ (engl. \*having pig), „immer nur Bahnhof verstehen“ (engl. \*to understand only train station), „jemandem Wurst sein“ (engl. \*to be sausage to somebody), faule Socke (engl. \*lazy sock).

Die wörtliche Übersetzung dieser Wendungen wird allerdings jede Kommunikation stören. Jörn Albrecht erklärt die Probleme bei der Übersetzung solcher Einheiten folgender Weise: „Phraseologismen stellen Sinneinheiten dar, die als Ganzes wiedergegeben werden müssen; am besten wiederum durch einen Phraseologismus der Zielsprache dessen Bedeutung ungefähr der das ausgangssprachlichen Phraseologismus entspricht“ [1, S. 118].

Danach habe ich analysiert, was das Interesse an diese deutschen Wörter und Phraseologismen verursacht. In den meisten Fällen werden solche deutsche Einheiten zum Adoptieren ins Englische vorgeschlagen, die eigentlich keine deutliche Herkunftserklärung haben, obwohl manchmal feste Assoziationen zur deutschen Kultur und Geschichte hervorrufen, z.B.:

Als Ohrwürmer (engl. the song that endlessly plays in someone's head) waren im 14. Jahrhundert Insekten bezeichnet, die nach dem Volksglauben in Ohren kriechen. Im 20. Jahrhundert wird damit scherzhaft ein schnell und leicht eingängiges Lied benannt.

Das Kopfkino (engl. headcinema) kann man überall erleben, denn es findet nur in der eigenen Vorstellung statt. Und es kann romantisch sein, aber auch lustig. Kopfkino tut manchmal gut und kann sogar im Alltag helfen: man kann sich alles vorstellen, was man sich wünscht.

Das Wort „überflüssig“ (engl. over liquid) fehlt auch im Englischen. Wie konnte man es verwenden? z.B. der Trainer einer amerikanischen Fußballmannschaft würde den Spielern sagen: „Go out there and give me 110 percent!“ Diese Aufforderung wird kaum bei den Deutschen funktionieren, denn 100% passen in den Container, 110% ist Wasser auf dem Fußboden oder Bier auf dem Tisch. Der kluge Denglischman würde antworten „you shall only get 100 percent of my effort until you buy a second container in which to put the overflow“.

Mit dem Wort „Sesselpupser“ (engl. chair farter) (pupsen = Blähungen haben; einen Darmwind abgehen lassen) bezeichnen die Deutschen einen faulen Mensch; Person, die viel im Sitzen arbeitet; Bürokrant. Das Interesse zum Begriff erschien dank zwei bekannten typisch deutschen Eigenschaften, die manchmal für Stereotypen gehalten werden: die Liebe zur Bürokratie und Wirksamkeit.

Als Angsthase (engl. fear bunny) gilt eine feige Person. Im Englischen wird er/sie scaredy-cat genannt, obwohl die Katzen fast keine Angst haben. Der Hase in diesem Sinne passt viel besser, weil die Katzen unsterblich sind und viele Leben haben.

Das Idiom „Schwein haben“ (engl. to be lucky) kommt wahrscheinlich aus dem Mittelalter, weil dem Schlechtesten bei Wettkämpfen als Trostpreis ein Schwein geschenkt wurde. So bekommt man etwas Gutes, ohne es wirklich verdient zu haben.

Die Wendung „jemandem Wurst sein“ (engl. it doesn't matter to somebody) bezieht sich am ehesten auf die Vorstellung, dass „Wurst“ etwas nicht besonders wertvolles, etwas alltägliches im Gegensatz zum Braten symbolisiert.

Das Phrasem „immer nur Bahnhof verstehen“ (engl. to be Greek to somebody) war in den Zwanzigerjahren besonders in Berlin oft verwendet. Es bezieht sich vielleicht auf die Vorstellung, dass die Person, die eine Urlaubsreise vorhat, den Bahnhof als Ausgangspunkt ihrer Reise betrachtet und nicht an etwas anderes denken kann.

Die Redewendung „bei/an jemandem ist Hopfen und Malz verloren“ (engl. Hop and malt is lost) bedeutet „bei jemandem ist alle Mühe umsonst, jemand ändert sich trotz aller Ermahnungen nicht mehr“. Diese Wendung bezieht sich

auf die deutsche Tradition der Bierbrauerei: Wenn der Brauvorgang nicht gelingt, dann sind die Bestandteile Hopfen und Malz verloren.

Das Idiom „für jemanden/jemandem die Daumen drücken“ (engl. to press one's thumbs for somebody) bedeutet „in Gedanken bei der Person sein und ihm/ihr in einer schweren Sache Erfolg wünschen“. Die Wendung beruht wohl darauf, dass man seine Hände unwillkürlich zusammenkrampft, wenn man angespannt ganz stark wünscht, dass jemand etwas schafft, z.B. im Wettkampf. Im Englischen sagt man „to keep one's fingers crossed“.

Von jemandem, den man für verrückt hält, sagt man, dass er nicht alle Tassen im Schrank habe (engl. Not all cups in the cupboard). Auch in weiteren Redewendungen ist Tasse im Sinne von Verstand oder auch Gemüt gebräuchlich. Man spricht bei einem langweiligen Menschen auch davon, er sei eine trübe Tasse. In all diesen Wendungen hat der Ausdruck Tasse nichts mit dem homonymen Wort Tasse als Trinkgefäß zu tun, wie beispielsweise in der Wendung: Hoch die Tassen; vielmehr leitet sich die Wendung von dem jiddischen Wort „toshia“ her, das so viel wie Verstand bedeutet.

Der festgeprägte Satz „Das Leben ist kein Ponyhof“ bezeichnet ein hartes / mühseliges Leben. Man kann nicht alles haben; Es läuft nicht immer so, wie man es sich vorstellt. Der Ponyhof ist ein typisches Ausflugsziel für Familien mit Kindern – steht hier metaphorisch für eine heile Welt, in der es keine Mühsal, Probleme und Konflikte geben. Die Variante von „Das Leben ist kein Wunschkonzert“ und „Das Leben ist kein Zuckerlecken / kein Zuckerschlecken“ unterstellt dem Adressaten Naivität und realitätsfernen Idealismus.

Die Wörter und Redewendungen mit Nulläquivalenz in der englischen Sprache werden als Träger der deutschen Geschichte, Kultur und Mentalität bezeichnet. Bis die deutsche Sprache ihre Einzigartigkeit erhält, über Phraseologismen und Wörter verfügt, die oft verwendet werden und keine Äquivalenten im Englischen haben, wird sie überleben. Sonst werden wir nur vom Englischen im Deutschen sprechen, obwohl unter „Denglisch“ (dieser „Mischsprache“) der gegenseitige Einfluss zu verstehen ist.

## LITERATUR

1. Albrecht, J. Übersetzung und Linguistik. // Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 2005.
2. Gläser, R. Phraseologie der englischen Sprache. – Leipzig : VEB Verlag Enzyklopädie, 1986.

*Popelkova I., Ph.D., Wissenschaftliche Assistentin, Lehrstuhl für Sprachwissenschaft und Translatologie, Wirtschaftsuniversität, Bratislava (Slowakische Republik)*

**BESONDERHEITEN DER ÖSTERREICHISCHEN  
STRAFRECHTSBEGRIFFE  
(Sprachvarietäten des Deutschen aus translatologischer Sicht)**

*Annotation. Die Autorin widmet sich den Sprachvarietäten der deutschen Sprache. Sie untersucht die Besonderheiten der Fachsprache des österreichischen Strafrechts aus der Sicht eines beeidigten Übersetzers. Den österreichischen Fachwortschatz vergleicht sie mit den deutschen Fachbegriffen im Strafrecht. Die untersuchte Lexik analysiert sie zuletzt nach verschiedenen Kriterien (lexikographisches und phraseologisches Kriterium sowie auch das Sachkriterium).*

*Schlüsselwörter: Varietäten des Deutschen, Fachwörter, österreichisches Strafrecht, Sachkriterium, phraseologisches Kriterium.*

*Ph.Dr. Ingrid Popelková, Ph.D., Assistant Professor, Economics University, Bratislava (Slovakia)*

**SPECIAL FEATURES OF THE AUSTRIAN CRIMINAL LAW  
TERMINOLOGY**

*Abstract. The author in this paper deals with varieties of the German language, particularly with special features of the professional vocabulary in the Austrian criminal law from the perspective of a legal translator. The Austrian terminology is compared with the German professional terms in criminal law. The studied vocabulary is finally analyzed from the subject-matter, terminological and idiomatic aspects.*

*Key words: varieties of the German language, professional terms, Austrian criminal law, subject-matter aspect, phraseological aspect.*

**Einleitung**

Die nationalen Varietäten des Deutschen sind im Unterschied zur englischen Sprache, für die die Kodifizierung der einzelnen nationalen Varietäten (Britisches oder Amerikanisches Englisch, etc.) bereits eine Selbstverständlichkeit ist, immer noch nicht kodifiziert worden. Die ersten Versuche, die Varianten der deutschen Standardsprache in einem Wörterbuch zusammenzufassen, wurden erst vor ein paar Jahren umgesetzt. Das Variantenwörterbuch des Deutschen 2004 (1), das die Varianten des Deutschen in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Luxemburg, Ostbelgien, Liechtenstein und Südtirol (Italien) beschreibt, behandelt noch keine fachsprachlichen österreichischen Begriffe. Bis heute finden die

fachsprachlichen österreichischen Termini fast keinen Einzug in deutsche Fachwörterbücher.

Daraus entstehen tiefgreifende Probleme bei Übersetzungen österreichischer Dokumente in eine oder aus einer der Fremdsprachen. Der (beeidigte) Übersetzer sollte zwar die Zielsprache (hier: österreichische Sprachvariante des Deutschen) gründlich beherrschen, doch er hat keine Möglichkeit, nach einem passenden Fachwort aus dem österreichischen Deutsch im Fachwörterbuch oder in mehrsprachigen terminologischen Datenbanken nachzuschlagen oder sich diejenigen österreichischen Termini anzueignen, die er bei seiner Fachübersetzungen in den Text einzusetzen hat.

So werden die Übersetzer tagtäglich mit neuen Herausforderungen konfrontiert, und somit wird ihnen ein mühevolleres Studium der Sachliteratur sowie der Paralleltexte in unzähligen Fachsprachen (Rechtssprache, Wirtschaftsdeutsch, technische Fachsprachen, etc.) der österreichischen Sprachvarietät ständig abverlangt. Den beeidigten Übersetzern, zu deren Aufträgen vor allem Gesetze, Strafakten, Bestimmungen der Strafprozessordnung, Vernehmungen der Zeugen und Beschuldigten, Rechtshilfeersuchen und Schriftverkehr in Strafsachen zwischen den EU-Mitgliedstaaten gehören, macht es die Arbeit auch nicht leichter. Es gibt zwar EU-Dokumente, die einer einheitlichen Übersetzung (ohne Sprachvarietäten) in allen Mitgliedstaaten bedürfen und aus diesen Gründen als Formulare (von den in Brüssel wirkenden Fachkräften übersetzt) vorgegedruckt und so ergänzt werden sollen (z.B. Europäischer Haftbefehl, Widerruf des Haftbefehls u.ä.), doch die meisten Dokumente des österreichischen Strafrechts sind weder einheitlich übersetzt noch mit der deutschen Sprachvariante des Deutschen verglichen worden. Nachdem diese mühevollere Arbeit vollbracht ist, kann mit der Bildung von mehrsprachigen Fachwörterbüchern der Rechtsterminologie begonnen werden.

Die vor allem in Deutschland ansässigen Verlage bemühen sich nicht, Termini der einzelnen Fachsprachen in nationalen Varietäten des Deutschen zu behandeln und sie als Fachwörterbücher herauszugeben, obwohl das Interesse für die Erforschung der österreichischen Fachsprachen in den letzten fünf Jahren stetig wächst. Beweis dafür sind Dissertationsarbeiten, die an der Universität Wien veröffentlicht werden [9; 11].

Auch der vorgelegte Artikel soll einen Beitrag zu diesem heiklen Problem leisten: aufgrund der komparativen Methode hat die Autorin, die als beeidigte Übersetzerin fürs Deutsch in der Slowakei (einem Nachbarland Österreichs) tätig und so jahrelang mit Übersetzungen aus dem österreichischen Strafrecht konfrontiert ist, versucht, Begriffe des österreichischen Strafrechts nach sachlichen, lexikalischen und phraseologischen Kriterien zu behandeln. Der Belegkorpus wurde dem Archiv der Strafakten der Autorin, sowie den österreichischen und deutschen Strafgesetzbüchern und der Strafprozessordnung



entnommen. Es wurden insgesamt fünfhundert Seiten an Archivdokumenten samt vier Sachbüchern recherchiert und ausgewertet. Aufgrund einer quantitativen Analyse wurde als erstes das Sachkriterium ausgewählt und eine Einleitung in die untersuchte Problematik wird in diesem Artikel dargestellt.

### **Einteilung der österreichischen Strafrechtsbegriffe nach Sachkriterien**

Nach **Sachkriterien** wurden Austriazismen **in der Fachsprache des Strafrechts** in folgende Gruppen eingeteilt:

1. Gesetze im Strafgesetzbuch (StGB)
2. allgemeine Begriffe im Strafgesetzbuch
  - Straf- und Verfahrensarten, Straftatbeteiligte
3. Schriftverkehr in Strafsachen
  - Floskeln, Bezeichnungen von Ämtern und Angestellten (in zuständigen Ämtern)

Gesetze im österreichischen Strafgesetzbuch können dann nach dem Sachkriterium in weitere Untergruppen unterteilt werden, je nachdem, ob in der deutschen Sprachvariante des Deutschen das Gesetz (und somit seine Bezeichnung) nicht existiert (Punkt 1.A.), für eine Gesetzesbezeichnung ein variantenabhängiger Begriff existiert (Punkt 1.B.) oder ob ein Fachbegriff in beiden Sprachvarianten für die Benennung desselben Gesetzes verwendet wird (Punkt 1.C.)

1. A. **Krida**, im § 156 des österreichischen Strafgesetzbuches als **Zahlungsunfähigkeit des Schuldners** definiert; bei diesem Gesetz unterscheidet das österreichische Strafgesetz die **Betrügerische Krida** laut § 156 öStGB - und die **Fahrlässige Krida** laut § 159 öStGB, eine aus Fahrlässigkeit begangene Straftat. Wer **kridaträchtig handelt**, täuscht durch eigene Handlung eine Zahlungsunfähigkeit vor, wie im § 156 des österreichischen StGB berichtet wird: „wer die Befriedigung eines seiner Gläubiger durch die Verheimlichung oder Verringerung seines Vermögens vereitelt oder schmälert...“. Die deutsche Sprachvariante des Deutschen kennt nur den Terminus **Bankrott**, angeführt im § 283 StGB, der ebenso wie die österreichische **Krida** die Zahlungsunfähigkeit eines Schuldners behandelt.

1. B. Als Beispiel für synonyme Begriffe kann der Terminus **Betäubungsmittel** genannt werden, das damit zusammenhängende Gesetz wird dann folglich als **Betäubungsmittelgesetz**, Abkürzung **BtMG** bezeichnet. Diese Termini werden nur in Deutschland verwendet, im österreichischen Deutsch entspricht dem oben genannten Terminus der Begriff und das zuständige Gesetz wird dann als **Suchtmittelgesetz** (Abkürzung des Bundesgesetzes über Suchtgifte, psychotrope Stoffe und Vorläuferstoffe lautet SMG) bezeichnet (konkret § 27-32 des **SMG**).

1. C. Daneben gibt es in der deutschen - und zugleich auch in der österreichischen Sprachvariante der Gesetzessprache Fachbegriffe, die sich sowohl in ihrer Form als auch in der semantischen Ebene nicht voneinander

unterscheiden, wie z.B. **Diebstahl**, die Straftat, die in beiden Gesetzbüchern fest verankert ist. Doch werden in der deutschen Gesetzesfassung nicht nur **Schwerer Diebstahl** (§ 244a), **Gewerbsmäßiger Diebstahl** (§ 130 StGB) und **Diebstahl mit Waffen** (wie im österreichischen Gesetzbuch), sondern auch **Bandendiebstahl und Wohnungseinbruchdiebstahl** (§ 244 StGB), voneinander unterschieden. **Schwerer Diebstahl** kann entweder durch Ausnützung eines Zustands des Bestohlenen begangen werden oder an einer Sache, deren Wert eine gesetzlich festgelegte Summe übersteigt. Man könnte einen schweren Diebstahl begehen, indem man eine andere Person während einer Feuersbrunst oder einer Überschwemmung bestiehlt und man kann auch eine preiswerte Sache stehlen. Dies bedeutet, dass dieses Gesetz in Österreich sowohl als in Deutschland mehrere Tatbestände umfasst.

2. Zu den im allgemeinen Teil des österreichischen Strafgesetzbuches angeführten Termini gehören z.B.

2. A. **die an der Verübung einer Straftat beteiligten Personen**, bezeichnet als **Straftatbeteiligte**:

Unterschiede zwischen dem österreichischen und deutschen Strafgesetzbuch bestehen z.B. bei dem Begriff **Anstifter**, und zwar in der semantischen Ebene - in Deutschland ist Anstiftung eine Form der Teilnahme an der Straftat, in Österreich werden nach dem Grundsatz der Einheitstäterschaft alle Beteiligte als Täter behandelt,

2. B. **Strafarten** für die begangene Straftat:

In Deutschland sowie in Österreich werden für die begangenen Straftaten entweder **Freiheits-** oder **Geldstrafen** verhängt. Das Gericht kann aber auch eine **bedingte Strafe** oder **bedingte Strafnachsicht**(in Österreich) beschließen. In diesem Fall wird vom Gericht entschieden, dass die Strafe nicht (und dabei wird in Österreich mit einer bestimmten **Probezeit**, in Deutschland mit einer **Bewährungszeit**gerechnet) oder nur zu einem Teil zu vollstrecken ist; dieser Verbindung entspricht im deutschen Strafgesetzbuch **Freiheitsstrafe auf Bewährung**. In spricht man beim Strafmaß, also der Länge einer Strafe von der **Strafbemessung**, in Deutschland von einer **Strafzumessung**. Falls ein Täter mehrere strafbare Handlungen begeht, wird dies in dem österreichischen Strafgesetz als **Zusammentreffen strafbarer Handlungen** bezeichnet, das deutsche Strafgesetz definiert dies als **Tateinheit**.

2. C. **Strafverfahren**

Was das Strafverfahren betrifft, gibt es zuerst Unterschiede in der Sachebene, da das österreichische Strafverfahren nicht nur aus dem **Ermittlungs- (oder Vorverfahren) und Hauptverfahren** besteht, sondern auch **das Zwischenverfahren** kennt. Weiterhin sind in der Terminologie bei der Bezeichnung der am Verfahren beteiligten Personen wesentliche Unterschiede zu finden:

Ein Anwalt, der dem Beschuldigten beigelegt wird, wird in Österreich **Verfahrenshilfeverteidiger**, in Deutschland **Amtsverteidiger** genannt. Im österreichischen Ermittlungsverfahren wird der Zeuge einvernommen, es wird die **Einvernahme des Zeugen** durchgeführt, wobei in Deutschland die **Vernehmung des Zeugen** stattfindet. Bei der Vernehmung steht einem Zeugen (und auch dem Beschuldigten) das Recht zu, einen **beeidigten Dolmetscher hinzuziehen**, wobei er in Österreich einen **beeideten Dolmetscher beiziehen** kann. Der zuständige Staatsanwalt kann in Österreich **Klage einlegen**, in Deutschland wird dafür die Wortverbindung **Klage einreichen** verwendet.

Im österreichischen Verfahren kann sich der Zeuge als **Privatbeteiligter einem Verfahren anschließen**, in einem deutschen Strafverfahren schließt er sich dem Strafverfahren als **Nebenkläger** an.

Diese von der Autorin entworfene **Gliederung der Fachsprache des Strafrechts nach Sachkriterien** würde teilweise der Einteilung von Otto [10, S.51] entsprechen, der die Fachsprache der Rechtswissenschaft in Gesetzes-, Urteils-, und Bescheidsprache, weiter Wissenschafts- und Gutachtersprache, Sprache des behördlichen Fachverkehrs, Verwaltungsjargon, Beratungssprache und Gerichtsverhandlungssprache eingeteilt hat. Da es sich in der vorgelegten Untersuchung um die Fachsprache des Strafrechts, eine der **Untergruppen der Rechtssprachen** handelt, sollte die Einteilung dieser Untergruppe von Ottos Einteilung abweichen. Dementsprechend wird vorgeschlagen, die Gesetzessprache weiter zu spezifizieren. Die Sprache des behördlichen Fachverkehrs (der Rechtswissenschaft) sollte auch in mehrere Untergruppen eingeteilt werden, je nachdem, um welches Rechtsgebiet es sich handelt (z. Z. Schriftverkehr des Strafrechts und des Verwaltungsrechts, etc. unterscheiden sich voneinander wesentlich). Dasselbe betrifft die Gutachtersprache, die nach der vertikalen Gliederung von Hoffmann [8, S. 193] der (höchsten) Abstraktionsstufe A gehört und laut der von Autorin durgeführten Untersuchungen nicht zu Sprachen der Rechtswissenschaft gerechnet werden sollte, da die Gerichtsgutachten überwiegend andere Fachgebiete betreffen (für gerichtliche Zwecke werden im Strafrecht z.B. Gutachten von den medizinischen Sachverständigen auf dem Gebiet der Unfallchirurgie oder von den Sachverständigen auf dem Gebiet Verkehr (z.B. Verkehrsunfälle) erstellt. Darüber hinaus beinhalten die Gerichtsgutachten keinerlei Rechtsbegriffe: laut Gesetz steht einem Gutachter nämlich nicht zu, sich zu Rechtssachen zu äußern.

### **Einteilung nach lexikographischen Kriterien**

Wie sollten die Fachbegriffe des Strafrechts (und hier: des österreichischen Strafrechts) nach **lexikographischen Kriterien** weiter eingeteilt werden? Würde es sich eher um **Fachwörter** oder um **Termini** handeln? Seit Schippan [13, S. 247], die Termini als „den festgelegten, definierten Teil fachsprachlicher Lexik, ausgezeichnet durch Eindeutigkeit, Bestimmtheit und Genauigkeit“ definiert hat, wurden in der Theorie der Fachsprache weitere Definitionen und

Gliederungen entwickelt: Fluck [7, S.112] spricht von **Termini in einem engeren und weiteren Sinne**, ebenso auch Busse [4, S.34], indem er von den **Termini in einem engeren Sinne** (die er weiter gliedert), die sgn. **termini technici des Rechts** unterscheidet, wobei es sich nach seiner Behauptungen „nicht um festgelegte Termini im strengen Sinne etwa der Fachsprachen-Normierung, wie sie in den technischen Disziplinen stattfindet, aber um Fachausdrücke, deren Bedeutung unproblematisch ist“ handelt [4, S.34]. Die Gesetze (und somit auch ihre Benennungen) müssen (und auch sollen) eine Norm darstellen. Die Gesetzesauslegung ist doch eine authentische der Norm entsprechende Auslegung, die dem Gesetzgeber zusteht, und die auch in dem Wortschatz ihre Widerpiegelung finden sollte. Deshalb stimmen wir eher der Theorie von Fluck zu, nach der zu den **Termini des Strafrechts in einem engeren Sinne** die Gesetzesbegriffe (Einwort- sowie auch Mehrwortbenennungen) eingeteilt werden können (z.B. Diebstahl, gewerbsmäßiger Diebstahl, schwerer Diebstahl, etc.). Die diese Gesetzesbegriffe aufhellenden Begriffe (z.B. Strafe begehen, Freiheitsstrafe, vorsätzliche Begehung der Straftat, etc.) würden eher zur Gruppe den **Termini des Strafrechts in einem weiteren Sinne** gehören. Dabei würde es sich nur um ein Versuchsmodell handeln, denn wie Busse schreibt „in der Rechtswissenschaft gibt es keineswegs Einigkeit über eine genaue Differenzierung, es lassen sich nur einige weiter verbreitete Typenbezeichnungen feststellen.“ [4, S.35].

Die Differenzierung des juristischen Fachwortschatzes nach **lexikographischen und semantischen** Kriterien geht Hand in Hand mit den **Differenzierungsversuchen der Rechtswissenschaftlern**, die sich mit diesem Problem zuerst selbst auseinandersetzen müssen. Erst die gründlichen juristischen Untersuchungen zu verschiedenartigen Rechtsbegriffen und ihren Typen können für die linguistische Untersuchung ausschlaggebend sein und zu lexikographischen Arbeiten führen, die dann weiter auch fachsprachliche Besonderheiten der Sprachvarianten wie die des österreichischen Strafrechts behandeln. Doch die bisherigen Versuche der Juristen, die Rechtsbegriffe zu differenzieren, scheiterten, weshalb auch die Einteilung der Rechtssprache uneinheitlich bleibt.

### **Einteilung nach phraseologischen Kriterien**

Was die Einteilung nach den phraseologischen Kriterien betrifft, könnten die meisten Fachwörter des österreichischen Strafrechts zu den **Kollokationen** gezählt werden, wobei die Abgrenzung der Kollokationen von **freien Wortverbindungen** in der Sprachwissenschaft ebenfalls zu den noch ungelösten Problemen gehört. Bei dem untersuchten Korpus kann sich kaum um **Idiome** (mit vollständig übertragener Bedeutung) handeln, doch aufgrund der mannigfaltigen sprachwissenschaftlichen Theorien kann nach Cowie-Howarth die Theorie über **teil-motivierte Wortverbindungen**, die sgn. Halb-Idiome, bei denen „eine der Komponente eine übertragene Bedeutung hat, die nur im

Rahmen einer bestimmten Konstruktion auftreten kann, wobei die zweite Komponente (hier) in ihrer wortwörtlichen Bedeutung erscheint“ [6, S. 88] in der Fachsprache des Strafrechts weiter ausgebaut werden. In der russischen Phraseologie [14, S.376] wird vorgeschlagen, den Kern der Kollokationen als eine Verbindung zu behandeln, in der eine der Komponenten einen metaphorischen oder metonymischen Charakter aufweist. Nach beiden Theorien könnten Begriffe aus unserem Belegkorpus zu den **teil-motivierten Kollokationen** (d.h. zu denen **mit dem metaphorischen Charakter**) gezählt werden, und das gleich aus mehreren Gründen: In allen angeführten Beispielen handelt es sich um verb-nominale Wortverbindungen, die aus einem Nomen (Terminus) und einem Verb (es handelt sich vorwiegend um Verben der Bewegung oder sinnlichen Wahrnehmung) bestehen. Diese Verben sind meistens motiviert (beziehen, begeben, betreten, ertappen, eingehen, etc.). Zu den ausgewählten Kollokationen mit metaphorischem Charakter, die zur österreichischen Sprachvariante des Deutschen gehören, werden entsprechende deutsche Äquivalente hinzugefügt:

Kollokationen mit metaphorischem Charakter bei Austriazismen im Strafrecht

#### **Österreichisches Strafrecht**

*den Kurator bestellen*

*einen Rechtsanwalt begeben/beiziehen*

*jn auf frischer Tat betreten*

*eingegangen (über Schriftstücke)*

*die Strafe nachsehen, bedingte Strafnachsicht*

*sich als Privatbeteiligter dem Verfahren anschließen*

#### **Deutsches Strafrecht**

*den Vormund/Sachwalter bestellen*

*einen Rechtsanwalt hinzuziehen*

*jn bei der Tat ertappen*

*eingelangt*

*Strafe auf Bewährung*

*Verfahren an schließen*

ebenso: *Berufung einlegen, Absehen von Strafe oder Recht sprechen (Rechtsprechung)* – diese Kollokationen sind in beiden Sprachvarianten zu finden.

Daneben treten in beiden Sprachvarianten Kollokationen auf, die laut unserer Untersuchung nicht idiomatisiert sind und **keinen metaphorischen Charakter** haben, wie z.B.:

#### **Österreichisches Strafrecht**

*die Anzeigebestätigung ausfolgen*

*Klage einbringen*

*den Zeugen/Beschuldigten einvernehmen*

#### **Deutsches Strafrecht**

*die Anzeigebestätigung aushändigen*

*Klage einreichen*

*den Zeugen/Beschuldigten ernehmen*

Fraglich bleibt, ob die nominalen Wortverbindungen von Austriazismen wie z. B.: **fahrlässige Krida, betrügerische Krida, gewerbsmäßiger Diebstahl, bedingte Strafnachsicht, Auszug aus dem Strafregister, Einvernahme des Zeugen** oder **beeideter Übersetzer** noch zu Kollokationen einzuordnen sind, wie es manche Autoren [2, S.33] behaupten, oder mehr zu

phraseologischen Termini gehören. Für **Phraseologische Termini** spricht die Tatsache, dass „ihre Bedeutung normiert und entsprechend klar definiert ist“ [5, S.410], was zumindest bei den Begriffen **fahrlässige Krida, betrügerische Krida, gewerbsmäßiger Diebstahl** (hier handelt es sich um Gesetzesbenennungen und somit um Termini) oder **beibedingter Strafnachsicht** (Begriff und somit Terminus für eine Straftat) der Fall ist. Die Bedeutung der **Phraseologischen Termini** ist auch nicht direkt motiviert, wobei aber „eine aus den Komponenten nicht als ableitbare Spezialisierung der Gesamtbedeutung eintritt. Die semantische Spezialisierung resultiert aus den referentiellen Funktionen, die solche Ausdrücke haben: sie bezeichnen ein Individuum/oder einen Gegenstand, der innerhalb eines außersprachlich abgegrenzten Systems (z.B. Wissenschaft) definiert ist [5, S.411].

### **Fazit**

Da die nationalen Varietäten des Deutschen immer noch nicht kodifiziert worden sind und die fachsprachlichen österreichischen Termini in der heutigen Zeit noch keinen Einzug in deutschen Fachwörterbüchern finden, haben auch die Übersetzer keine Möglichkeit, ein passendes Fachwort aus dem österreichischen Deutsch in Fachwörterbüchern nachzuschlagen oder in mehrsprachigen terminologischen Datenbanken zu suchen. In der Fachsprache der Rechtswissenschaft (und ihren Untergruppen, zu denen auch die Fachsprache des Strafrechts gehört) scheint die Situation noch komplizierter zu sein: Die Versuche der Rechtswissenschaftler, Fachbegriffe des Rechts und die Typen dieser Fachbegriffe zu differenzieren, scheiterten, die Einteilung der Rechtssprache blieb bis heute uneinheitlich. Doch diese Differenzierung, die zuerst von Rechtswissenschaftlern vorgenommen werden sollte, wäre ein wichtiger Ausgangspunkt für eine weitere linguistische Untersuchung. Die komplexe linguistische Behandlung des Fachwortschatzes des deutschen Rechts nach lexikographischen, semantischen und phraseologischen Kriterien ist aus diesen Gründen nicht möglich, ebenso wie eine aufschlussreiche Untersuchung der einzelnen juristischen Fachsprachen (wie die des Strafrechts). Dasselbe gilt für die fachsprachlichen Sprachvarietäten des Deutschen im Rechtswesen. Und bis die Rechts- und Sprachwissenschaftler diese Aufgaben gelöst haben, sollen sich die Übersetzer selbst mit dem problematischen Fachwortschatz auseinandersetzen können.

### LITERATUR

1. Ammon, Ulrich; Bickel, Hans: Variantenwörterbuch des Deutschen. – Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2005.
2. Benson, Marlen: Collocations and General-Purpose Dictionaries. International Journal of Lexikography. – 1988, 3. – Nr.1. – Pp.23-34.
3. Burger, Harald; Buhofer, Hacki; Eriksson, Annelies; Sialm, Brigit; Ambros: Handbuch der Phraseologie. –Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1982. – S. 433.

4. Busse, Dietrich: Rechtssprache als Problem der Bedeutungsbeschreibung. Semantische Aspekte einer institutionellen Fachsprache. In: Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 29, Heft 81, 1998. – S. 24-47.

5. Busse, Dietrich: Wortkombinationen. In: Cruse, Alan D.; Job, Michael; Lutzeier, Peter, Rolf (Hrsg.): Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). – Berlin/New York : Walter de Gruyter, 2002. – S. 408-415.

6. Cowie, Anthony; Howarth, Peter: Phraseological Competence and Written Proficiency. In: Language and Education. British Studies In: Applied Linguistics 11. Ed. G.M. Blue-R. Mitchell. – Clevedon : Multilingual Matters, 1996. – Pp. 80-93.

7. Fluck, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. – Tübingen : Francke, 1995, S. 293.

8. Hoffmann, Lothar: Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. – Berlin : Akademie-Verlag, 1976. – S. 498.

9. Messina, Chiara: Die österreichischen Wirtschaftssprachen. Terminologie und diatopische Variation. – Berlin : Frank & Time GmbH, 2015. – S. 384.

10. Otto, Walter: Die Paradoxie einer Fachsprache. In: Radtke, Ingulf (Hg.), 1981. – S. 44-57.

11. Osmanovic, Diana: Varietätenlinguistische Untersuchungen zur Asylrechtsterminologie in Österreich. – Wien : Universität Wien: Zentrum für Translatologie, 2014. – S. 151.

12. Popelková, Ingrid: Recht. In: Aus einer Hand: slovník najfrekvencovanejších výrazov pre študentov Fakulty aplikovaných jazykov/Danuša Lišková a kol. – Bratislava : Vydavateľstvo Ekonóm, 2014.

13. Schippan, Thea: Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1987. – S. 316

14. Telia, Veronika; Bragina, Natalya; Sandomirskaya, Irina: Lexical Collocations: Denominative and Cognitive Aspects. In: Euralex 1994. Proceedings. Ed. W. Martin; W. Meijs; M. Moerland; E. ten Pas; P. van Sterkenburg; P. Vossen. – Amsterdam: Vrije Universiteit, 1994. – Pp. 368-377.

#### GESETZE UND GESETZBÜCHER:

Bundesrepublik Deutschland. Strafgesetzbuch (StGB) vom 13.11.1998

Bundesrepublik Österreich. Strafgesetzbuch (öStGB) vom 23.01.1974

Bundesgesetz über die Betäubungsmittel und die psychotropen Stoffe (Betäubungsmittelgesetz-BtMG) vom 03.10.1951, Bundesgesetzblatt Österreich, 1951.

Betäubungsmittelgesetz (BtMG) vom 01.03.1994, Bundesgesetzblatt der Bundesrepublik Deutschland, 1994.

Пуник И. А., кандидат филологических наук, доцент, УлГУ, Ульяновск (Россия)

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭМОТИВНО-КОННОТАТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ИНТОНАЦИИ В АКТЁРСКОЙ РЕЧИ**

*Аннотация.* В статье речь идёт о результатах слухового анализа речи героев художественного фильма. Аудитор фиксировал эмотивно-коннотативные значения интонации в речи участников диалога. Далее все эмотивно-коннотативные интонационные значения были сведены в таблицу и соотнесены с ключевыми репликами диалога, социальным статусом собеседников и основной идеей кинотекста.

*Ключевые слова.* Интонирование читаемого текста. Эмотивно-коннотативный аспект интонации. Письменная транскрипция текста. Эмоциональная доминанта текста. Иконический знак.

*Punik I., Ph.D. in Philology, Associate Professor, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia).*

## **EMOTIVE CONNOTATIVE MEANING IN THE ACTOR'S INTONATION**

*Abstract.* This article deals with the results of the analysis of auditory speech heroes of the film. The auditor recorded the emotive connotative meanings of intonation in speech of dialogue participants. Further, all emotive connotative intonation values were tabulated and correlated with the key remarks dialogue, the social status of the interlocutors and the basic idea of cinematic.

*Key words.* Intonation of readable text. Emotive connotative aspect of intonation. The written transcription of the text. Emotional dominant text. The iconic sign.

В данной статье рассматриваются результаты слухового анализа диалогического текста, представляющего собой отрывок из художественного фильма режиссёра К. Серебряникова «Юрьев день». Импульсом для изучения этой проблемы послужила статья Л. Р. Зиндера «Интонирование читаемого текста» [2]. В этой статье Л. Р. Зиндер отмечает, что «интонирование читаемого – это большое искусство и оно требует пристального внимания» [2, с. 12]. Речь идёт о двух способах озвучивания текста и двух видах интонирования: актёрской речи и чтения текста опытным чтецом. Эти два вида исполнения имеют общие и отличительные признаки. К общим признакам Л. Р. Зиндер относит то, что оба исполнителя, как актёр, так и чтец, стремятся понять смысл текста и раскрыть его для слушающего. При этом они пользуются одними и теми же интонационными средствами. Разница, по мнению Л. Р. Зиндера,



заключается в характере исполнения и в способе восприятия звучащего текста: при актёрском чтении происходит имитация речи персонажа. Эта речь, которая воспринимается как нечто, происходящее вне нас. Она воздействует на внешнее восприятие слушателя. В речи чтеца слова персонажа произносятся им как рядовым читателем. При подобном исполнении, речь воспринимается как происходящая внутри нас. Речь чтеца рассчитана на внутреннее восприятие. И далее Л. Р. Зиндер замечает, что актерская речь звучит интонационно более ярко, в то время как речь чтеца гораздо беднее интонациями. По мнению учёного, в число задач экспериментально-фонетического исследования интонации читаемого текста следовало бы включить задачу выявления черт, характеризующих каждую из названных манер чтения, и определить различающие их фонетические признаки [2, с. 12]. Сформулированная таким образом задача и явилась целью нашего исследования. В данной статье в центре внимания особенности интонации актёрской речи, а именно: её коннотативный аспект. Основными теоретическими предпосылками исследования звуковой коннотативной структуры текста явились положения, высказанные Л.Р. Зиндером в его книге «Общая фонетика».

1. «Когда мы восторгаемся исполнением какого-нибудь искусного чтеца, то это не потому что он употребляет какие-то свои им выдуманные интонации, а потому что он умеет пользоваться интонацией с большей выразительностью и этим делает её особенно понятной <...>. Конечно, профессиональные чтецы отличаются тем, что все оттенки интонации у них чётко дифференцированы, и они умеют доводить их до большей выразительности» [1, с. 268].

2. «В каждом акте коммуникации отражено не только то, о чём идёт речь (денотативный аспект), но и отношение к сообщению со стороны говорящего (коннотативный аспект) [1, с. 269].

Для того, чтобы свободно оперировать со звуковым материалом кинотекста, звуковой текст был отделён от видеотекста при помощи программы «Adobe Audition 1.5». На основе звучащего текста также была сделана его письменная транскрипция. Исследование интонационных коннотативных характеристик речи героев фильма строится на основе слухового анализа, проведённого автором данной статьи.

Прежде чем перейти к результатам слухового анализа остановимся кратко на содержании анализируемого кинотекста. Фильм рассказывает о том, как известная оперная певица собирается покинуть Россию и увезти с собой своего сына. Перед отъездом она хочет показать сыну свою историческую Родину. Во время поездки сын она теряет своего сына и это коренным образом меняет её судьбу. Анализируемый отрывок текста – это первая сцена фильма, которая представляет собой диалог личного характера между матерью и сыном, мать убеждает своего сына посетить

места, в которых жил его дед, но все доводы матери вызывают у него глубокое раздражение. Таким образом, в первой сцене фильма развивается драматургический конфликт двух близких людей, в котором один из персонажей пытается наладить контакт, другой же уходит от общения.

Для номинации коннотативных значений в нашей работе используется классификация, предложенная Р. К. Потаповой в её работе «Коннотативная паралингвистика» [4, с. 14–17]. Номинации коннотативных значений (всего – 21 значение) и их представленность в тексте исследования указаны ниже в таблице.

*Таблица 1*

*Соотношение коннотативных интонационных значений, выявленных в результате анализа, и отдельных высказываний из речи участников диалога*

№ п/ п	Значение коннотации	Примеры высказываний из текста	Соотношение коннотаций и количества реплик	
			Персонаж 1 (мать)	Персонаж 2 (сын)
1.	Размышление	– А что с тобой такого? Болезнь открытого пространства, как у Петра Великого?	10	1
2.	Эмоциональный подъём	– Посмотри какая красота! Посмотри вокруг себя!	9	1
3.	Спокойствие	– Вот дед жил здесь.	11	1
4.	Уверенность	– Стасов – это критик. Передвижники – это художники. Для тех, кто не в курсе.	8	6
5.	Раздражённость	– Это не 200 км, мы приехали лет на 20 назад.	8	4
6.	Возмущение	– Дай сюда! Не хочу позориться с тобой!	5	4
7.	Недовольство	– Вот именно! Не надо устраивать из прощания Бразильский карнавал!	3	6
8.	Негодование	– Девушка, есть, какой-нибудь другой магазин? Какой-нибудь другой обувной магазин?	3	3
9.	Грусть	– Дай руку. Колокол-то весь оббитый.	4	2
10.	Печаль	– Нет, я здесь родилась, не была очень давно.	1	
11.	Угроза	– Я сказал, никуда не пойду! Или едем в Москву, или иди одна!	1	1

Продолжение табл. 1

№ п/ п	Значение коннотации	Примеры высказываний из текста	Соотношение коннотаций и количества реплик	
		Персонаж 1. Персонаж 2.	Персонаж 1 (мать)	Персонаж 2 (сын)
12.	Радость	– Какая красота! Ты посмотри! Какая красота!	3	
13.	Сожаление	– Что так скучно? В Германии такого не будет?	6	2
14.	Огорчение	– Господи! Ужас, какой! А сколько она стоит?	4	
15.	Волнение	– Ну, что? Что такое? что случилось?	6	
16.	Нежность	– Потерпи пару дней!	4	
17.	Удовлетворение	– Хорошо. Ставь! Ставь, свою нормальную!	1	
18.	Насмешка	– Наверное по телевизору тебя видела.	1	8
19.	Подавленность	– Это из-за тебя всё. Я просто не выспался и ничего не соображал.		4
20.	Безнадёжность	– Ты меня никогда ни о чём не спрашиваешь! Делаешь, как тебе хочется. Вот и всё.		3
21.	Неудовлетворённость	– Куда теперь? В Кремль?		3

Перефразируя цитату из коммуникативной грамматики русского языка: «В речи получает выражение всё содержание жизни человека» [3, с. 36], то можно сказать, что в интонации проявляется всё эмоциональное состояние субъекта, его отношение к собеседнику и предмету речи. Слуховой анализ показывает, что речь персонажей наполнена явной и скрытой экспрессией. Экспрессивность в данном случае проявляется на всех уровнях языка и речи. Сказанное касается и разнообразных модально-оценочных значений интонации в речи участников диалога. В речи героев присутствуют различные эмотивные коннотативные значения, коррелирующие с физическим, духовным и эмоциональным состоянием говорящих. Наиболее частыми коннотативными значениями в речи первого персонажа явились значения эмоционального настроения размышления, эмоционального подъёма, уверенности, что достаточно гармонично коррелирует с образом матери. Следующими эмотивными коннотативными значениями по мере убывания выступают значения сожаления, раздражения, волнения, огорчения и нежности. Что касается количества реплик с отрицательным эмоциональным настроением, то их в речи первого персонажа совсем немного. Таким образом, можно сказать, что основной эмоциональной

доминантой в речи первого персонажа выступает положительный эмоциональный настрой. Наличие перечисленных звуковых коннотаций очень ярко характеризует душевное и эмоциональное состояние главной героини, а именно: изменение жизненной ситуации и уравновешенная, рефлексивная, адекватная реакция со стороны главной героини на сложившиеся новые обстоятельства.

Речь второго персонажа окрашена совершенно другими коннотативными значениями. В данном случае доминируют значения с отрицательным эмоциональным настроем. В ней в относительно равной мере присутствуют значения насмешки, недовольства, удовлетворения, подавленности, возмущения и негодования. Перечисленные значения достаточно чётко коррелируют с состоянием человека, который может лишиться своего обычного мира и героя, ищущего опоры вне себя. Считаю важным обратить внимание ещё на две особенности, характеризующие звуковую эмотивную коннотативную структуру текста: а) эмотивные коннотативные значения в тексте диалога могут, как резко контрастировать в речи обоих персонажей, б) так и меняться на протяжении всей реплики в речи того или иного персонажа. Для иллюстрации приведу два примера из речи обоих персонажей. В первом примере видно, как отчётливо меняются эмотивно коннотативные значения интонации в речи первого персонажа: в начале в голосе слышится размышление, затем недовольство, нежность, и во второй половине реплики эмоциональный подъём сменяется уверенностью и сожалением.

Пример 1.

– *А что с тобой такого, / боязнь открытого пространства, / как у Петра Великого?// (Размышление. Недовольство). Потерпи пару дней. // (Нежность). Посмотри, какая красота. Посмотри вокруг себя. // (Эмоциональный подъём). В Германии такого не будет. // (Уверенность. Сожаление.)*

Второй пример показывает, что в речи второго персонажа коннотативные значения тоже могут меняться, хотя и не в такой мере, как у первого.

Пример 2.

– *Никуда не пойду. (Недовольство). Мне ватник нужен. Я вот в кино видел, чёрненький. Мне можно ватник? (Насмешка). Девушка!*

Весь диалог построен таким образом на антиномиях между явно положительной и явно отрицательной интонационной экспрессией. Яркое эмоционально окрашенное звучание, разнообразные голосовые оттенки делают актёрскую речь интонационно очень выразительной. Можно сказать, что звучащий текст, его интонационная ткань, представляют собой сложный многослойный иконический знак, который способен передать характер ситуации, важность и значительность составляющих её событий,

социальный статус и эмоциональное состояние героев. Разнообразная коннотативная палитра интонации в речи героев психологически обогащает содержание текста и расцвечивает разными красками картину события.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика. – М., 1979. – 312 с.
2. Зиндер, Л.Р. Интонирование читаемого текста // Фонетика иноязычной речи : межвузовский сборник научных трудов. – Иваново, ИвГУ, 1998. – С. 7–14.
3. Золотова, Г.А. и др. Коммуникативная грамматика русского языка. – М., 2004. – 544 с.
4. Потапова, Р.К. Коннотативная паралингвистика. – М. : Триада, 1997. – 100 с.

*Кананович Т., кандидат филологических наук, адъюнкт кафедры восточнославянского языкознания и переводоведения Гданьского университета, г. Гданьск (Польша)*

#### ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД: ЕДИНИЦЫ И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА

*Аннотация. В статье приводится определение единицы перевода с позиций деятельностной парадигмы современного переводоведения, выделяются и описываются единицы художественного (прозаического) перевода, анализируется практическая применимость уже существующих классификаций стратегий перевода для такой единицы перевода как названия реалий.*

*Ключевые слова: художественный перевод, единица перевода, стратегия перевода, чуждость, названия реалий.*

*Kananowicz T., Ph.D. in Philology, adjunct of the Department of East Slavonic Philology and Translation Studies at Gdansk University, Gdansk (Poland)*

#### LITERARY TRANSLATION: TRANSLATION UNITS AND STRATEGIES

*Abstract. In the article the author defines the translation unit from the perspective of operational approach of contemporary translation theory, selects and describes units of literary translation (prose), analyzes practical applicability of existing classifications on translation strategies for such a translation unit as culture bound items.*

*Key words: literary translation, unit of translation, translation strategy, foreignness, culture bound items.*

Современное переводоведение в области художественного перевода все чаще определяется как «культурное переводоведение», «культурно ориентированное» переводоведение» [18, с. 7–8] в связи с его ориентацией на культурно маркированные элементы, выделяемые в рамках так называемой глобальной категории чуждости [17]. Несмотря на огромное количество работ по отдельным проблемам художественного перевода для разных языковых пар, чувствуется отсутствие общей теории, которая связала бы эти «проблемы» с уже существующим в переводоведении понятием «единица перевода» и представила бы обобщенную картину возможных стратегий (техник) перевода каждой из таких единиц. Этому и будет посвящена настоящая статья.

По мнению И. С. Алексеевой [1, с. 27], современное переводоведение характеризует тексто-деятельностный подход с его следующими установками: переводятся не языки, а тексты; единицы перевода должны носить не языковой, а текстовый характер; эквивалентность – это не заранее заданное, а каждый раз заново устанавливаемое соотношение между текстом оригинала и перевода (см. об этом: [9], [10], [12]). Все эти установки делают возможной вариативность в рамках переводческих решений. Она становится одним из необходимых элементов современного понимания перевода. Деятельностный подход изменяет также и понимание единицы перевода и ее эквивалента, а также отношений между ними (эквивалентности). Акцент смещается с материала на методы работы с ним переводчика (стратегии). «Статическое» понимание единицы перевода как «смысловой единицы» приводило к размытости самого понятия, ср., например, высказывание Я. И. Рецкера: «фактически в процессе письменного перевода единицей перевода может быть и слово, и словосочетание, и синтагма, и целое предложение, и абзац, и весь переводимый текст» [8, с. 29], и к справедливой его критике как в общем-то ненужного, ср.: «сопоставление различных точек зрения (на единицу перевода – Т. К.) убеждает в том, то для письменного перевода такой проблемы не существует» [8, с. 27].

Далее мы приводим определение единицы перевода с позиций деятельностной парадигмы современного переводоведения, выделяем и описываем единицы художественного (прозаического) перевода, анализируем практическую применимость уже существующих классификаций стратегий перевода для такой единицы перевода как названия реалий. Говоря о стратегии перевода, мы будем иметь в виду одно из возможных переводческих решений в отношении данной единицы перевода.

Используемое в настоящей статье понимание единицы перевода вписывается в теорию «переводческих несоответствий» Р. К. Миньяра-Белоручева, которое можно охарактеризовать словами автора так:

«Функциональный перевод дает возможность говорить о единицах перевода в основном при наличии несоответствия между исходным текстом и текстом перевода. (...) Итак, если принять гипотезу о единицах перевода, то такими единицами могут быть любые единицы речи, требующие определенного решения на перевод» [5, с. 77, 80]. Таким образом, под единицей перевода мы будем понимать не любую операцию замещения отрезка оригинального текста отрезком переводного текста (большинство таких операций производится с опорой не на переводческую, а на собственно языковую компетенцию), а именно такую операцию, которая требует от переводчика принятия определенного решения и применения одной из возможных стратегий перевода. Этот подход исключает из круга единиц перевода так называемые «единицы со стандартной зависимостью от контекста» [3, с. 49], «типологически эквивалентные единицы» [4, с. 24–25]. Принятие такой перспективы, а также учет текстоцентрического принципа современного переводоведения с необходимостью приводят нас к нескольким важным выводам:

1) набор единиц перевода может варьироваться в зависимости от типа переводимого текста; например, одной из важнейших единиц перевода в юридических текстах является их форма и ее показатели, а также различные конвенции оформления документов в разных культурах (см. об этом [11], [21]), а в художественном (прозаическом тексте) – она будет единицей перевода не всегда или не будет вообще;

2) для каждой единицы перевода может существовать несколько стратегий перевода как в рамках одного типа текста, так и при выходе на другие типы текста (например, определенные стратегии перевода имен собственных в художественном тексте «не работают» при переводе юридических документов – там имеются «свои» стратегии, неприменимые в художественном переводе);

3) единицами перевода могут быть элементы разных языковых уровней: **фонетического** (например, аллитерации в поэтическом тексте); **словообразовательного** (вспомним здесь ставший уже классическим пример стихотворения М. Цветаевой «Расстояние: версты, мили...»), где основной единицей перевода является приставка рас- / раз-); **морфологического** (и снова классический пример – переложение М. Ю. Лермонтовым стихотворения Г. Гейне («На севере диком...»), где произошла важная замена *Fichtenbaum* (м. р.) на *сосну* (ж.р.), см. об этом [14]), **лексического** (самого популярного) – термины, авторские неологизмы, метафоры и т.д.; **синтаксического** – отдельные синтаксические конструкции, синтаксемы и проч. Единицы перевода любого уровня должны иметь текстовый характер: то, является ли данный элемент единицей перевода, каждый раз определяется текстом как целым, ср.: «Главным условием правильности определения исходной единицы,

подлежащей переводу, является выявление текстовой функции той или иной исходной единицы. Неадекватность пословного перевода обусловлена именно неверной оценкой текстовых функций языковых единиц: попадая в ту или иную речевую (устную или письменную) ситуацию, слово как единица языка оказывается связанным системными отношениями с другими словами данного текста/высказывания, то есть попадает в ситуативную зависимость или ряд зависимостей от условий текста» [3, с. 28].

Единицы перевода разных уровней могут объединяться в более объемные категории: такова, например, категория чуждости для художественных текстов, включающая в себя такие «носители чуждости», как имена собственные, адресативы, названия реалий, неосемантизмы, варваризмы, чуждые словообразовательные элементы, фраземы, грамматические черты, графические элементы, тип текста [17, с. 46–62].

Иногда эта категория именуется иначе. Например, польский переводовед К. Хейвовский называет эту группу единиц перевода культурно маркированными элементами (*culturebound items*), причем он исключает из этой группы имена собственные, выделяя их, так же как и названия художественных произведений и полифоничность, в отдельные единицы перевода [16].

Очевидно, что единицы перевода художественных текстов не могут ограничиваться лишь списком «носителей чуждости» или культурно маркированных элементов. Рассмотрим следующий текст: фрагмент романа Вл. Новикова «Роман с языком»:

«В детстве, отрочестве и юности у меня не было детства, отрочества и юности. Во всяком случае таких, о которых следовало бы тебе рассказать. Когда там – по-литературному – кончается юность? В двадцать один? А я в двадцать два года только родился. Предшествующая автобиографическая трилогия, краткое содержание предыдущих серий тянет от силы на одно синтаксическое предложение. Третий из четверых сыновей, он в семье своей родной казался мальчиком чужим, всегда отступая назад или в сторону, как третий нерифмованный стих в рубайях Хайяма: старшим братьям не нужен он был ни для шахмат, ни для шल्या «по броду», тревожное внимание родителей сосредоточилось на младшем болезненном Федьке; в школе все затем было как в семье, а в университете как в школе.

Почему говорю «он»? Потому что до первого лица юноша еще не поднялся, он – эмбрион, которому только предстоит появиться на свет» [6, с. 3].

В вышеприведенном тексте обнаружены следующие единицы перевода:

1) три интертекстовые отсылки к трилогии Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность» (*В детстве, отрочестве и юности у меня*



*не было ...; Когда там – по-литературному – кончается юность?; Предшествующая автобиографическая трилогия ...)*

2) интертекстовая отсылка к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» (*он в семье своей родной казался мальчиком чужим ...*, ср. о Татьяне: *Она в семье своей родной казалась девочкой чужой*)

3) инокультурный элемент (название реалий) + имя собственное *рубайи Хайяма*

4) единица перевода повышенного риска (грамматическая конструкция): *Почему говорю «он»?*

5) имя собственное: *Федька*.

Выделенные элементы являются единицами перевода в предложенном здесь понимании, так как требуют применения определенных и разных переводческих стратегий, которые могли бы выглядеть следующим образом:

Ad. 1: неперемное условие – идентификация литературного произведения, проверка того, было ли оно переведено на польский язык; если да – обращение к польскому переводу (использование уже имеющегося переводческого соответствия), описательный перевод, примечание переводчика;

Ad. 2: идентификация литературного произведения, проверка того, было ли оно переведено на польский язык; если да – обращение к польскому переводу (использование уже имеющегося переводческого соответствия), описательный перевод, примечание переводчика;

Ad. 3: поиск культурно признанного (традиционного) соответствия;

Ad. 4: понимание смысла данного предложения (отнесение его к предыдущему абзацу), последовательность при переводе (сохранение третьего лица единственного числа мужского рода в первом абзаце), произведение соответствующих корректировок в тексте перевода;

Ad. 5: допустимы варианты стратегии перевода в зависимости от избранной переводчиком глобальной техники – адаптации или экзотизации. В случае второй – приспособление к нормам польского языка.

О применении этого метода при оценке качества перевода см. [13].

Таким образом, помимо носителей чуждости, в список единиц художественного перевода войдут и интертекст (скрытый и явный), и прецедентные тексты. Если мы обратимся к другим текстам, то список единиц перевода значительно расширится: к ним будут относиться и концепты (называемые в традиции переводоведения образами), и смысло- и текстообразующие метафоры, и полифоничность текста (его многоголосие: элементы других языков, разного рода стилизации – на молодежный сленг, на диалект, на язык другой эпохи и проч.), и

всевозможные игры автора с читателем: игры с графикой, фонетикой (орфоэпией), игры слов, фразеологизмов, прецедентных текстов и проч.

Представляется совершенно очевидным, что каждая из вышеперечисленных единиц перевода требует набора «своих» стратегий перевода, а теория перевода должна стремиться к наиболее полному их описанию и осмыслению. К сожалению, мне не известна ни одна работа, которая комплексно представляла бы данный вопрос. Солидная классификация единиц и стратегий художественного перевода для польского и английского языков приведена в книге К. Хейвовского [16], но и ей далеко до полноты. Круг единиц перевода ограничивается культурно маркированными элементами, именами собственными, названиями художественных произведений и полифоничностью.

В работах по художественному переводу при построении классификаций стратегий перевода российские и зарубежные переводоведы часто исходят не из единицы перевода (единица перевода → стратегия), а из принадлежности единицы перевода к тому или иному языковому уровню (языковой уровень → стратегия). Таковы в некотором смысле построения Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне [22], П. Ньюмарка [20]. К. Хейвовски так высказывается о классификации французских исследователей: «It is quite clear that Vinay and Darbelnet are interested in translation in general and not in any particular translation problem like translating culture-bound items, and therefore their methods are very broad and general» [16, с. 134].

Так, например, Казакова делит все стратегии перевода (называемые ею приемами преобразования) на лексические, грамматические и стилистические (например, метафора, аллитерация, гиперболола и др. явления, относимые в традиционном языкознании к стилистическому уровню), выделяя соответственно следующие конкретные приемы:

1) транслитерацию/транскрипцию, калькирование, семантическую модификацию, описание, комментарий, смешанный (параллельный) перевод;

2) функциональную замену, расширительные приемы: распространение, добавление, присоединение, грамматические трансформации, антонимический перевод, нулевой перевод и целый ряд других;

3) замену словесного состава, замену образа, замену тропа (или фигуры речи), изъятие переносного значения, дословный перевод (с комментарием или без) [3, с. 53].

В разбивке стратегий на зависящие от принадлежности единицы перевода к тому или иному языковому уровню можно усматривать традиционный – статический подход, противоречащий текстодеятельностному. Представляется, что то, к какому уровню относится

единица перевода, не должно иметь ровно никакого значения. И потом, всегда найдутся единицы перевода, которые не вписываются ни в один из языковых уровней (любые единицы текстового характера, о которых мы говорили выше). Именно поэтому Казакова выносит за рамки общей типологии перевод фразеологизмов, рассматривая их как отдельную переводческую проблему (единицу). Более того, большинство рассматриваемых автором грамматических приемов преобразования и единиц, к которым они применяются, можно отнести к единицам со стандартной зависимостью от контекста, которые должны рассматриваться в курсе сопоставительной грамматики, касающейся данной языковой пары, а не в курсе художественного перевода.

В польском переводоведении уже достаточно давно используется иной подход: от единицы перевода к стратегии. Этот подход представлен в работах Р. Левицкого, К. Хейвовского, Л. Березовского и др. Причем чаще всего исследователи концентрируются на какой-то одной единице перевода и последовательно описывают применяемые к ней переводческие стратегии. Так, например, для перевода культурно маркированных единиц К. Хейвовски, несколько модифицируя слишком объемную классификацию П. Ньюмарка, предлагает следующие стратегии:

- 1) трансфер (перенос) без объяснения;
- 2) трансфер с объяснением;
- 3) синтагматический перевод без объяснения (термин «синтагматический перевод» используется К. Хейвовским в значении 'дословный, буквальный'; это стратегия, называемая Казаковой калькированием или семантическим переводом);
- 4) синтагматический перевод с объяснением;
- 5) культурно признанный (традиционный) эквивалент;
- 6) функциональный эквивалент;
- 7) гипероним;
- 8) описательный эквивалент;
- 9) пропуск [16, с. 136-142].

Перевод диалекта предполагает, по мнению Л. Березовского, выбор одной из следующих стратегий:

- 1) нейтрализация,
- 2) лексикализация («деревенская», разговорная, диминутивная, искусственная);
- 3) частичный перевод,
- 4) транслитерация,
- 5) дефект речи,
- 6) пиджинизация,
- 7) релятивизация,
- 8) искусственный язык,
- 9) колоквиализация,
- 10) рустикализация [15].

Такой – тексто-деятельностный – подход к единицам и стратегиям перевода представляется более оптимальным, поскольку позволяет более детально и систематично исследовать единицы и стратегии перевода, не оставляя за классификационными рамками «неудобные» единицы.

Далее мы рассмотрим применимость предлагаемых учеными классификаций для анализа практического материала. В данном случае речь пойдет об одном из культурно маркированных элементов – о так называемых названиях реалий. Одним из наиболее известных и распространенных в теории перевода является определение названий

реалий, данное в свое время болгарскими учеными С. Влаховым и С. Флориным: «В нашем понимании это слова (и словоочетания), 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 оответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода» [2, с. 47]. Как определение, так и объем понятия «названия реалий» были уточнены польским исследователем Р. Левицким, который в узком смысле предлагает рассматривать их исключительно с переводческой точки зрения (нет такого явления, как названия реалий в отрыве от текста оригинала и текста перевода) и определяет как «названия предметов и явлений культуры оригинала, чуждых культуре перевода» [19, с. 112]. Анализируемые нами названия реалий зачерпнуты из переводов русской литературы на польский язык (произведения Ф. М. Достоевского, М. Булгакова, Б. Акунина, В. Пелевина и др.). Опираясь на классификации Т. А. Казаковой и К. Хейвовского и подвергнутый анализу практический материал мы выделили следующие базовые стратегии перевода названий реалий:

1) трансфер – перенос без изменений единицы оригинального текста в текст перевода. В рассматриваемой языковой паре (русский и польский языки) встречается очень редко, касается чаще всего элементов-представителей так называемого «третьего языка». С помощью трансфера транслирован французский текст из романов Льва Толстого, графический знак, обозначающий имя лисы А. Хули из романа В. Пелевина «Священная книга оборотня» [7, с. 9] (см. ниже) и др.:



2) транскрипция и транслитерация (стратегия, имеющаяся у Т. А. Казаковой и отсутствующая у К. Хейвовского) – экзотизирующая стратегия трансляции инокультурного элемента, фонетическая имитация исходного слова: *нарзан* – *narzan*, *пельмени* – *pielmieni*, *тюбетейка* – *tiubietiejka*, *червонцы* – *czerwońce*, *чебуреки* – *czebureki*;

3) функциональный эквивалент (имеется у К. Хейвовского и отсутствует у Т. А. Казаковой) – адаптирующая стратегия, замещение исходной инокультурной единицы «своим» элементом, выполняющим похожую функцию в языке / культуре перевода: *пельмени* – *pierożki*, *щи* – *kapuśniak*;

4) описание, описательный эквивалент – замещение исходной инокультурной единицы чаще всего нейтральным с точки зрения чуждости

описанием, состоящим из нескольких слов: *нарзан* – *wodamineralna*, *чебуречная* – *wschodniarestauracja*, *трешка* – *trzyrublowybanknot*. Именно при описании имеют место выделяемые Т. А. Казаковой в отдельную стратегию семантические трансформации, одной из которых может быть гиперболизация К. Хейвовского (как в примере: *чебуречная* – *wschodniarestauracja*). Может быть, имеет смысл разбить эту стратегию на три подстратегии: синонимическое описание, описание с расширением значения, описание с сужением значения;

5) калька, которую мы предлагаем называть собственно переводом (синтагматический перевод в терминологии К. Хейвовского) – поморфемный / пословный перевод сложной инокультурной единицы: *Крысобой* – *Szczirobójca*, *царевна Лебедь* – *królowna Łabędź*;

6) традиционный эквивалент – соответствие, уже существующее в культуре перевода для трансляции данного инокультурного элемента, созданное, в частности, в результате длительного межкультурного диалога, связанного с общей историей двух стран, с тесными культурными контактами и проч. Таковы, например, историзмы: слова *опричник*, *Смутное время* не должны переводиться «заново», их соответствия уже существуют в польском языке – *oprycznik*, *WielkaSmuta*.

7) комментарий переводчика (в примечании), обычно сочетается с одной из вышеназванных стратегий: *Четьи-Минеи* – *Czeti-Minei* (транскрипция) + комментарий: *zbiórrosyjskiejliteraturycerkiewnejiduchownej. Po raz pierwszy ułożone przez metropolite moskiewskiego Makarija w XVI w. Drukiem zaczęto ogłaszać je w w. XIX. Były tam pomieszczone według miesięcy i dni żywoty świętych, przypowieści, teksty dotyczące świąt etc.*; юродивые – 1) *jurodiwi* (транскрипция) + комментарийпереводчика: *obłąkani*, „*głupcy Boży*”; *otaczani w Rosji opieką i uznawani za Bożych wybrańców mających dar prorokowania.*) *przesiaduje od rana do nocy*; 2) *głupcy boży* (описательныйэквивалент) + комментарийпереводчика: *Mowa o szczególnej kategorii pielgrzymujących nieustannie po Rosji ascetów, przydających sobie pozór naiwności (юродивые). Owi „głupcy boży” byli powszechnie uważani za obdarzonych darem proroczym.*

Пропуск не рассматривается нами в качестве стратегии перевода, хотя, конечно, он может считаться стратегией, если идет в паре с компенсацией: часто комбинация *пропуск* + *компенсация* используется при переводе сленга, диалектов. В случае перевода названий реалий использование компенсации невозможно: привлечение пропущенного компонента в другом месте текста в видоизмененной форме привело бы к изменению текста оригинала.

Приведенная классификация стратегий перевода названий реалий не является полной: мы не включили в нее разнообразные смешанные

стратегии и стратегии единичные, у которых пока нет названия. Речь шла, прежде всего, о том, чтобы показать методологию работы с единицами перевода в рамках тексто-деятельностной парадигмы. Применяемая к обширному материалу, она может дать статистическую характеристику используемых переводчиком стратегий (более и менее частотные стратегии). Такой подход можно использовать и при диахронических переводоведческих исследованиях – при реконструкции «парадигмы» художественного перевода в тот или иной исторический момент, в ту или иную историческую эпоху, а также при анализе межкультурных различий в способах освоения чуждости. Кроме того, мы хотели показать необходимость разработки классификаций стратегий перевода для каждой из единиц, причем разработка таких классификаций должна опираться на конкретной паре языков и проводиться на конкретном языковом материале.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, И.С. Современное состояние теории перевода в России (критический обзор) // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – Сер. 9, вып. 1. – С. 26-39.
2. Влахов, С., Флорин, С. Непереводимое в переводе. – Москва, 1988.
3. Казакова, Т.А. Практические основы перевода. – Санкт-Петербург, 2001.
4. Комиссаров, В.Н., Кораллова, А.Л. Практикум по переводу с английского языка на русский. – Москва, 1990.
5. Миньяр-Белоручев, Р. К. Теория и методы перевода. – Москва, 1996.
6. Новиков, Вл. Роман с языком. – Москва, 2007.
7. Пелевин, В. Священная книга оборотня. – Москва, 2008.
8. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода / дополнения и комментарии Д.И. Ермоловича. – 3-е изд., стереотип. – Москва, 2007.
9. Синявская-Суйковска, Т. Цель перевода, тип текста и текстовые категории как основные переменные модели перевода // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2009. – №4 (8). – С. 38-46.
10. Синявская-Суйковска, Т.В. Мифы о переводе / Берестнев Г.И. (ред.) Балтийский регион: миф в языке и культуре. – Калининград 2010. – С. 76-86.
11. Синявская-Суйковска, Т. Проблемы перевода юридических текстов и их решение в рамках функционально-текстового подхода / Новоженова З. (ред.) Текст как культура. Культура как текст. – Gdańsk 2011. – С. 245-253.

12. Синявская-Суйковска, Т. Функциональность единиц перевода: от языка к тексту и дискурсу // *RossicaOlomucensia*, 2013. – Vol. 52, 1. – С. 61-64.
13. Синявская-Суйковска, Т. Конкурс переводчиков: методология оценки конкурсных работ / Теоретико-практическое изучение русского языка и его сопоставительно-типологическое описание : доклады и сообщения.– М ПРЯЛ 2014. – Велико Тырново. – С. 324-328.
14. Щерба, Л.В. Опыты лингвистического толкования стихотворений. «Сосна» Лермонтова в сравнении её немецким прототипом / Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – Москва 1957. – С. 97-109.
15. Berezowski, L. *Dialect in Translation*. – Wrocław, 1997.
16. Hejwowski, K. *Translation: a cognitive-communicative approach*. – Olecko, 2004.
17. Lewicki, R. *Obcość w odbiorze przekładu*. – Lublin, 2000.
18. Lewicki R. *Od redaktora* / Lewicki R. (red.) *Przekład. Język. Kultura I*. – Lublin 2015a. – S. 7-8.
19. Lewicki, R. *O nazwach realiów i ich tłumaczeniu – próba rewizji* / Lewicki R. (red.) *Przekład. Język. Kultura I*. – Lublin 2015b. – S. 109-122.
20. Newmark, P. *A Textbook of Translation*. – New York, London, Toronto, Sydney, 1988.
21. Siniawska-Sujkowska, T. *Status tłumacza i normy przekładu tekstów specjalistycznych w Rosji // Między oryginałem a przekładem: Tłumaczenie specjalistyczne*. – Nr 21. – 2013. – S. 129-143.
22. Vinay, J.- P., Darbelnet J. *Comparative Stylistics of French and English: a Methodology for Translation*. – Amsterdam, 1995.

*Леонтьева В. А., МГУ имени М. В. Ломоносова, Факультет иностранных языков и регионоведения (магистр, 1 курс), г. Москва (Россия)*

### **КОНЦЕПТ «ПРОСТРАНСТВО» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ**

*Аннотация. Статья посвящена различиям в концептуализации пространства в русском и немецком языках и возможностям дидактизации этого материала. Носители русского языка, изучающие немецкий язык, могут испытывать трудности в преодолении межъязыковой интерференции и выражать категории пространства средствами немецкого языка с использованием русских моделей. Изучение концепта пространства в обоих языках и акцентирование внимания учащихся на существующих различиях поможет им грамотно описывать эту важную языковую универсалию на немецком языке.*

*Ключевые слова: концепт пространства, языковая картина мира, концептуализация действительности.*

*Leonteva V., Moscow State University, Faculty of foreign languages and area studies (master), Moscow (Russia)*

## **CONCEPT OF SPACE IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES IN THE ASPECT OF LANGUAGE TEACHING**

*Abstract. The report is dedicated to the differences in conceptualization of space in the Russian and German languages and possibilities of using of these materials in language teaching helping Russian language natives to overcome interlanguage interference. The learning of concept of space in both languages and gaining learners' attention to this topic would help them to describe space in the German language in the correct way.*

*Key words: concept of space, linguistic map of the world, conceptualization of reality.*

По подсчетам лингвистов, в мире существует около шести тысяч языков. Каждый язык отражает мировидение представителей определенной культуры, как говорит профессор С. Г. Тер-Минасова, «язык – это зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [10, с. 19].

Изучая иностранный язык, человек знакомится с иным мировосприятием, ему представляется новый ракурс взгляда на окружающую действительность. Даже в случае изучения родственного языка обнаруживаются различия, которые могут затрагивать сочетаемость слов, употребление времен, значение фразеологизмов и так далее.

Наше исследование посвящено вопросу общего и различного в немецкоязычном и русскоязычном представлении пространства. Представление элемента действительности в лингвокультуре и его вербализация в языке тесно связаны с такими понятиями как «концептуализация» и «концепт».

Концепт является предметом изучения философии, семантики, когнитивной лингвистики, когнитологии, лингвокультурологии и других гуманитарных наук. В монографии Ю. Е. Прохорова «В поисках концепта» делается попытка дать универсальное определение: «Концепт – сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их



общении» [9, с. 159]. Другие исследователи определяют концепт как минимальную единицу человеческого опыта в его идеальном представлении. Концепт является основной ячейкой культуры и элементом языковой картины мира, поэтому его еще называют понятием, погруженным в культуру. Концепт возникает при столкновении значения слова с опытом человека, он становится посредником между словами и действительностью. Языковое структурирование представлений об окружающей действительности, то есть формирование концептов, – концептуализация. Она интерпретируется в современной лингвистике как «некоторый «сквозной» для разных форм познания процесс структурирования знаний и возникновения разных структур представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц» [7, с. 15]. Именно посредством концептуализации, то есть через формирование общих концептов, язык связывает людей в этнос.

Этимологически слово «концепт» восходит к *conspicere* (*conceptum*) – «познавать, воспринимать, постигать, зачинать». Являясь калькой латинского *conceptus*, оно буквально означает «понятие, зачатие». Как известно, в отечественной традиции термин «концепт» начал применять С. А. Аскольдов-Алексеев еще задолго до использования его в когнитивной лингвистике. Еще в 1928 году он опубликовал статью «Концепт и слово», но до середины прошлого века «концепт» не воспринимался как термин в научной литературе, а сама проблема не изучалась. Несмотря на значительный временной разрыв (с конца 20-х до начала 90-х годов), традиция отечественного языкознания сохраняет преемственность и целостность понимания концепта [5, 8].

Изначально философское трактование концепта выделяет в нем те элементы, которые прослеживаются во всех терминологических системах, включающих его в качестве некоторого, но всегда базового элемента. Сохранился он и во всех философских парадигмах, исторически неоднократно сменявшихся. Следовательно, с одной стороны, мы можем принять его роль и значимость как данность, а с другой – посмотреть «сегодняшним глазом» на то, как наука оценивает концепт в свете изменения и научной, и наивной картин мира, включая определенный ее возврат к мифологически-символическим аспектам знания и познания, а также объективный факт сближения этих двух картин мира [9, с. 32].

Большинство ученых отмечает, что концепты – это не любые понятия, а лишь наиболее сложные, важные из них, без которых трудно себе представить данную культуру. Понятие включает существенные и необходимые признаки; концепт же – и несущественные признаки. В сравнении с концептами понятия имеют более простую структуру: в структуре понятий преобладает содержательная составляющая и

присутствуют не все компоненты, представленные в структуре концепта [9, с. 16-20].

К основным характеристикам концепта относятся его обязательная вербализация, подвижность границ, слоистое строение. Под слоистым строением понимается влияние различных исторических эпох на структуру концепта, из-за подвижности своих границ он может меняться в зависимости от экстралингвистических факторов, хотя это и медленный процесс. Концепт вербализуется и в грамматике, и в лексике: его языковое выражение можно найти на обоих уровнях языка. Важнейшие стороны концепта – ценностная, образная и понятийная.

В. И. Карасик указывает на связь концептов и языковой картины мира: «К числу онтологических характеристик языковой картины мира можно отнести следующие признаки: 1) наличие **имен концептов**, 2) **неравномерная концептуализация** разных фрагментов действительности в зависимости от их важности для жизни соответствующего этноса, 3) **специфическая комбинаторика** ассоциативных признаков этих концептов, 4) **специфическая квалификация** определенных предметных областей, 5) **специфическая ориентация** этих областей на ту или иную сферу общения» [3, с. 187].

Слияние трех уровней психологического отражения – уровня чувственного восприятия, уровня формирования представлений (элементарные обобщения и абстракции) и уровня речемыслительных процессов формируют у индивида конкретное представление о мире. Вся эта суммарная информация составляет суть системы концептов.

В XX веке лингвисты поняли, что носитель языка – это носитель определенных концептуальных систем. Экспликация процесса концептуализации и содержания концепта доступна только лингвисту, который сам является носителем данного языка. Таким образом, на рубеже тысячелетий на первый план выходит ментальность, ибо концепты – ментальные сущности [6, с. 106].

Сейчас в лингвистической науке можно обозначить три основных подхода к пониманию концепта, базирующихся на общем положении: концепт – «то, что называет содержание понятия, синоним смысла» [6, с. 107].

Так, например, Ю. С. Степанов при анализе термина «концепт» основное внимание уделяет культурологическому подходу, когда вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними. Следовательно, концепт – это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Он представляет концепты как часть европейской культуры, «в момент их ответвления от европейского культурного фонда и фона» [9, с. 47]. Они занимают ядерное положение в коллективном языковом сознании, а потому их исследование становится

чрезвычайно актуальным. В. Н. Телия также считает, что «концепт – это то, что мы знаем об объекте во всей его экстенсии» [цит. по 7, с. 32]. В данном случае язык играет второстепенную роль, он является лишь вспомогательным средством – формой «оязыковления» сгустка культуры концепта.

Н. А. Арутюнова и представители ее школы – Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев, Н. Ф. Алефиренко считают, что концепт формируется только лишь при помощи семантики языкового знака.

Сторонники третьего подхода Д. С. Лихачев, Е. С. Кубрякова и др. считают, что концепт не возникает непосредственно из значения слова, а является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, т. е. концепт является посредником между словами и действительностью. Концепт, согласно Е. С. Кубряковой, – это оперативная содержательная единица памяти ментального лексикона, концептуальной системы мозга (лат. *lingva mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике. По ее мнению, если язык отражает особое видение мира, то и отражение в нем позиции наблюдателя (или сознательное абстрагирование от нее) соответствует общей субъективности запечатленных и закрепленных в языке концептов [4, с. 90]. Ю. Д. Апресян разработал теорию, которая базируется на следующих положениях: 1) каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира, выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая называется языком всем носителям; 2) свойственный языку способ концептуализации мира отчасти универсален, отчасти национально специфичен; 3) взгляд на мир (способ концептуализации) «наивен» в том смысле, что он отличается от научной картины мира, но это не примитивные представления [1, с. 39].

Все три подхода неоспоримо объединяют язык и культура, при этом расхождение обусловлено разной интерпретацией роли языка в формировании концепта. Объекты мира становятся «культурными объектами» лишь тогда, когда представления о них структурируются этноязыковым мышлением в виде определенных «квантов» знания, концептов. По мнению Д. С. Лихачева, концепты возникают в сознании как отклик на языковой опыт в целом.

Большинство лингвистов считают концепт значительно более широким, чем лексическое значение (В. И. Карасик, С. А. Аскольдов); другие исследователи полагают, что концепт соотносится не со всем словом, а лишь одним из его значений (Д. С. Лихачев). Таким образом, концепт являет собой относительно стабильный и устойчивый слепок с объекта действительности, так как он связан с миром более непосредственно, чем значение. Слово же своим значением всегда

представляет лишь часть концепта. Однако получить доступ к концепту лучше всего через средства языка, через слово, предложение, дискурс [6, с. 106].

Наряду с концептами времени, количества, причины и других концепт пространства является одним из основных и универсальных в языковой картине мира любой лингвокультуры: «Категория пространства так же неразрывно связана с языком, как человек с пространством» [2, с. 184]. Разница заключается в разной степени дробности концептуализации пространства в том или ином языке, в уникальной комбинации ассоциаций и т. д.

Концепт пространства как один из основополагающих концептов в формировании языковой картины мира способствует более глубокому пониманию изучаемой лингвокультуры. «Анализ концептов, осуществляемый с помощью научного аппарата лингвистики, и исследование концептуального устройства естественного языка позволяет получить достоверную информацию об универсальных и идиоэтнических чертах мировидения любого народа, то есть сведения о таком уникальном феномене, который принято называть духом народа» [7, с. 18].

Концепт пространства изучается через его вербализацию, например, через анализ предлогов и наречий места и направления, фразеологизмов со значением пространства, а также через выявление языкового выражения категорий близости-дальности, глубины, ширины, верха-низа, внутренних и внешних границ и т. д. Этому вопросу посвящены исследования И. Б. Бойковой, в книге «Категория пространства в языке и проблемы ее описания» она подробно рассматривает разные аспекты вербализации концепта пространства в русском и немецком языке и сравнивает их. Приведем несколько примеров различий в вербализации немецкого и русского концепта пространства.

Локативность в немецком языке часто выражается местоименными наречиями, в то время как в русском языке эту функцию выполняет сочетание предлога с личным местоимением третьего лица.

Er rückte den Schrank zur Seite. Die Geheimtür **dahinter** war verschlossen. – Он отодвинул шкаф. Потайная дверь **за ним** была заперта.

В немецком языке, в отличие от русского, локативные отношения могут выражаться первыми компонентами сложных существительных: die Vorderachse – передняя ось; die Hinterachse – задняя ось; das Inland – внутренняя часть страны/материка; der Oberkörper – верхняя часть туловища.

Немецкие димензиональные прилагательные могут служить обозначению точного размера, а в русском предложении такая конструкция невозможна:

Die Straße ist 4 Meter breit. – Ширина улицы составляет 4 метра.

Показательна и разница в употреблении пространственных предлогов. Возьмем немецкий предлог «über» и его русские словарные эквиваленты «над, через».

Die Worte kamen ihm vor Schreck nicht über die Lippen. – От страха он не мог вымолвить ни слова.

Die Haare setzen bei ihm über einer hohen Stirn an. – У него высокий лоб.

Basilisk ist ein Leguan mit Hautkämmen über Schwanz und Rücken. – Василиск – это игуана с гребнем на хвосте и на спине.

Eine Erhöhung über dem Meeresgrund. – Возвышение на морском дне.

Er konnte sich kaum über Wasser halten. – Он едва мог держаться на воде.

Fleisch über offenem Feuer braten. – Жарить мясо на открытом огне.

Einen Halm dicht über dem Erdboden abschneiden. – Срезать стебель у самого основания.

Ein Giebel über dem Fenster – фронто́н окна

Die Überschrift über dem Kapitel ist fettgedruckt. – Название главы напечатано жирным шрифтом.

Fehler über Fehler – Ошибка на ошибке.

Ещё один интересный пример различий между немецким и русским представлением о пространстве – семантика устойчивых словосочетаний. На немецкий концепт пространства оказал большее влияние эффект перспективы, возникающий при обзоре больших открытых пространств: кажется, что расположенные дальше объекты находятся выше. Это отразилось в таких выражениях как:

Ein Bus fährt die Straße hinauf. – Автобус едет вверх по улице.

Auf hoher See – в открытом море.

Die Sonne sinkt tiefer. – Солнце опускается все ниже.

Eine Binde vor den Augen tragen. – Носить повязку на глазах.

И. Б. Бойкова использовала в своем исследовании семасиологический подход – давала максимально полное семантическое описание языковых единиц с пространственной семантикой. Например, описание предлога über представлено в виде большой словарной статьи с подробными примерами к каждому случаю употребления. По мнению исследователя, «описания, предлагаемые современными толковыми словарями, недостаточно полны; это обнаруживается при практическом освоении языков, например, при поисках адекватного предлога чужого языка» [2, с. 141]. Причина такой неполноты в том, что в словарное описание включаются только те элементы содержания, которые осознаются носителями языка, а другие элементы не осознаются до тех пор, пока носитель не услышит речь с ошибками.

Эти и другие примеры показывают, что категория пространства по-разному вербализуется в немецком и русском языке, поэтому изучение ее аспектов будет полезно для успешного овладения немецким языком как иностранным. Преподавателям немецкого языка стоит обратить особое внимание на эти различия, чтобы предотвратить у учащихся ошибки, вызванные интерференцией с русскими конструкциями. В дальнейшей перспективе наших исследований мы попытаемся проанализировать типичные трудности, возникающие при освоении русскоязычными учащимися концепта пространства в немецком как иностранном языке, и составить систему соответствующих пропедевтических упражнений.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с.
2. Бойкова, И.Б. Категория пространства в языке и проблемы её описания. – М. : изд-во Прометей, 2009. – 189 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. Кубрякова, Е.С. Демьянков, В.З., Панкрац, Ю.Г., Лузина, Л.Г., Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996. – 144-238 с.
5. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка. – Изв. АН. Серия литературы и языка. – М., 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3-9.
6. Маслова, В.А. Введение в лингвокультурологию. – М., 2008. – 295 с.
7. Маслова, В.А. Когнитивная лингвистика : учебное пособие. – Минск : ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
8. Неретина, С.С. Тропы и концепты. – М., 1999. – 277 с.
9. Прохоров, Ю.Е. В поисках концепта. – М. : Флинта: Наука, 2008. – 176 с.
10. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 1997. – 824 с.
11. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации : учеб. пособие. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. – 2007. – 286 с.

*Любанец И. И., старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета, г. Барановичи (Беларусь)*

*Копытич И. Г., старший преподаватель кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета, г. Барановичи (Беларусь)*

## **ПОЧЕМУ ФРАНЦУЗЫ НИКОГДА НЕ ПОЙМУТ АНГЛИЧАН?**

*Аннотация. Вы изучаете французский язык или английский? Даже если Вы изучаете итальянский, Вам все равно будет интересно узнать о многолетней моральной конфронтации представителей двух европейских государств. Знания о культуре той или иной страны придают уверенность всем владеющим иностранным языком, дают возможность завести беседу или продолжить разговор.*

*Ключевые слова: национально-культурные особенности, социокультурная компетенция, лингвистическая компетенция, взаимосвязь языка и культуры, толерантность.*

*Liubanets I. I., senior teacher, the Department of professional foreign language training, Baranovichi State University, Baranovichi (Belarus)*

*Kopytsich I. G., senior teacher, the Department of professional foreign language training, Baranovichi State University, Baranovichi (Belarus)*

## **WHY THE FRENCH WILL NEVER UNDERSTAND THE ENGLISH?**

*Abstract. Are you studying French or English? Even if you are studying Italian, you will still be interested in learning about the perennial moral confrontation of the representatives of two European countries. Knowledge of the culture of a particular country gives confidence to everybody speaking a foreign language provides an opportunity to have a conversation or continue one.*

*Key words: national and cultural characteristics, socio-cultural competence, linguistic competence, the relationship of language and culture, tolerance.*

В современных условиях тесного взаимодействия стран мира, возрастающей роли межкультурной коммуникации, диалога культур становится актуальным вопрос создания современной методики преподавания иностранных языков, с учетом национально-культурных особенностей. Становится очевидной необходимость подготовки высококвалифицированного специалиста, не просто владеющего иностранным языком в аспекте лингвистической компетенции, а также обладающего

глубокими знаниями культурно-обусловленных особенностей страны изучаемого языка [6, с. 5].

Поскольку на современном этапе именно знания, умения и навыки коммуникации на иностранном языке, осознание социально-культурных особенностей обуславливают степень эффективности общения, необходимо указать на тесную взаимосвязь языка и культуры, которая проявляется в отражении языком системы культурных ценностей, т. к. именно язык во всех своих формах является отражением национально-культурной специфики народа. Главным образом потому, что язык выполняет кумулятивную функцию, выступая связующим звеном между поколениями, средством передачи внеязыкового коллективного опыта, язык не только отражает современную культуру, но и сохраняет всю информацию о ее предшествующем состоянии. Таким образом, прослеживается необходимость при изучении иностранного языка уделять большее внимание мировосприятию субъекта изучаемого языка, ведь именно в национальном языке представителей данной культуры зафиксирован национальный склад мышления [7, с. 16]. Именно культура играет более важную роль в жизни языка, нежели сам народ, его носитель. Ярким примером могут служить «непримиримые» культурные отличия двух ближайших соседей: англичан и французов.

Французы считают англичан мелочными, невоспитанными, довольно нелепыми и совершенно не умеющими одеваться людьми, которые большую часть времени проводят, копаясь на грядках в саду, играя в крикет или сидя в пабе за кружкой густого, сладкого, теплого пива. И, тем не менее, французы наблюдают за англичанами с неослабевающим любопытством.

Во Франции уверены: любой может достичь самых высоких целей, если он получил соответствующую квалификацию, ну а если он ее получил, то ему попросту обязаны предоставить возможность достичь всего, чего он хочет, сразу же, как только он докажет, что шел к своей цели правильным путем, соблюдая общепринятые нормы и условности [3].

В Великобритании установка несколько иная: любой может достичь самых высоких целей, если докажет, что он на это способен.

В отличие от французов, англичане сохранили традицию носить школьную форму для того, чтобы уменьшить видимость «различий среди социальных классов». Это также дисциплинирует школьников.

Но если сравнивать французов с англичанами, то можно увидеть много различий с культурной точки зрения: язык (мало изученный как одной, так и другой стороной), политическая система, школьная форма, поведение, пабы и т. д.

Отбросив обычные клише, попробуем выделить основные фундаментальные культурные отличия:



1. Английский язык / французский язык: от конкретного к абстрактному.

Изучая английский язык, можно заметить совершенно разные способы, которые используют англичане, чтобы представить мир вокруг себя и выразить то, что видят.

Одной из особенностей английского языка, с нашей точки зрения, является тот факт, что английский язык является более конкретным, чем французский. Например, когда француз просто идет по улице, англичанин идет вверх по улице или вниз по улице:

*marcher simplement dans la rue – walking up the street / walking down the street.*

Благодаря большому количеству послелогов, т.е. предлогов, которые часто стоят после глаголов, английский язык позволяет в более конкретной и пространственной форме, расположить действие в пространстве, как бы закрепляя его в реальности.

2. Сад, как аллегория двух противоположенных культур.

В каждой культуре имеется личное представление об окружающем мире. Есть такая территория, которая прекрасно иллюстрирует этот феномен: сад. Как в культурном отношении противопоставляются французский и английский сады?

Французский сад – очень уютный, камерный. Здесь есть и романтика, и изысканность, но главное – безупречный вкус. Основная идея французского сада – четкий порядок и геометрия. Для него характерно обилие скульптур в античном стиле и общая атмосфера торжественности и театральности. Ряды подстриженных деревьев и кустов образуют сплошные зеленые стены ровной геометрической формы. Все дышит свободой, ничто не заслоняет взор гуляющего француза.

В течение 18-го века, в противоположность французскому садовому стилю, англичане развивали контрнаправление в оформлении садов, которое характеризовалось естественным размещением элементов, как бы имитировался природный ландшафт: извилистые дорожки, впечатляющие водоемы, интересные композиции из растений, высаженных ярусами. Они стремились представить мир таким, каким он есть в отличии от французской абстракции. Англичанин, гуляя по саду, не знает, что ждет его там, за поворотом аллеи. Все это позволяет англичанам принимать мир во всем его богатом разнообразии. Они настоящие реалисты, считающие, что все в мире уникально и разнообразно. Примером особенности английского сада является отсутствие изгородей, либо возведение низких аккуратных заборчиков, дополненных кладкой из натурального камня и украшенных вьющимися растениями. Ничто не должно загромождать открытое пространство.

Однако в словах англичан «мы не хотим победить природу, не хотим ее обустроить, мы хотим освободиться от навязывания идей французского сада» чувствуется некоторая фальшь и лицемерие, так как беспорядок в английском саду тщательно организован, их парки и сады напоминают скорее дикую природу, хотя и заботливо выращены человеком. Компромисс между природой и человеком резюмируется в принципе – «живи и давай жить другому».

Самое удивительное это то, что термин *garden (jardin)* – сад, является заимствованным из французского языка, кстати, мало измененным в английском языке и обозначает участок земли рядом с домом, где есть цветы, трава и другие растения. В свою очередь этот термин произошел от латинского слова *gardinus* – огороженное место, сад. Таким образом, сам смысл слова противоречит желанию англичан убрать пространственные барьеры.

### 3. Юмор, чисто английское изобретение?

Принято считать, что англичанина абсолютно любой эпохи можно узнать всего лишь по трем признакам: чопорности, высокомерию и по чувству юмора, которое никогда не будет понятно иностранцам, плохо владеющим английским языком. Что же такое юмор с точки зрения англичан? Многовековая привычка подавлять внешнее выражение своих эмоций, скорее всего, и стала основой чисто английского юмора. Умение говорить смешные вещи с невозмутимо серьезным выражением лица.

Английский юмор – не столько стиль, сколько образ жизни. Национальная поговорка гласит: *Everyone has a fool in his sleeve.* – У каждого в рукаве сидит свой дурак.

Особенно глупые шутки называются *The Elephant Jokes* – «слоновые шутки». Другие разновидности английского юмора: *dry sense of humour* – сухое чувство юмора – ирония, *banana skin sense of humour* – чувство юмора с банановой кожурой – достаточно примитивные шутки, когда кто-то поскользнется на банановой корке и всем смешно, *shaggy-dog stories*, в которых смешное основывается на алогичности высказывания [2, с. 158].

Английская беседа и по сей день представляет собой разновидность серьезно-несерьезной пикировки, в которой собеседники мгновенно подхватывают предлагаемые роли и играют их в нужной манере. Увы, чтобы на равных принять участие в такой беседе, нужна самая малость – родиться англичанином.

Но что у английского юмора есть столь специфического, в сравнении, например с французским юмором? Это его островной характер, англичане сделали юмор фундаментальным элементом своей культуры.

Словосочетание «английский юмор» знакомо каждому и давно стало отличительной характеристикой англичан. Что же касается французов, то,

не смотря на известное всему миру жизнелюбие и жизнерадостность этой нации, выражение «французский юмор» не стало таким же устойчивым и нарицательным [5].

Как отмечают сами французы, французский юмор – это, прежде всего юмор политически ангажированный – *L'humour, c'est aussi une façon de résister*. – Юмор – это также способ сопротивления.

Вообще же в основе французского юмора – 50 процентов недосказанного. Французы шутят не в лоб, а подходят к шутке как бы под углом – все равно, острым или тупым, – и, действуя «по касательной», проявляют тонкость восприятия, хотя их шутки, особенно под конец, становятся более веселыми.

#### 4. Национальное самосознание.

Англичане – народ очень сдержанный, обращающий пристальное внимание на детали. Они никогда не обращаются к людям по имени, если на это не получено разрешение от собеседников. Перед встречей с кем-либо необходимо узнать его титул или звание, англичане любят такие формальности, как упоминание титула при обращении. В разговоре с шотландцами и ирландцами, никогда нельзя называть их «англичанами», только «британцами», поскольку в противном случае можно навлечь на себя гнев [8].

Французы – ярые националисты! Они крайне болезненно реагируют на применение в речи другого языка, кроме французского.

Во Франции сложилась мощная законодательная база, свидетельствующая о давних традициях государства в области языковой политики:

1. Закон Ба-Лорьоля (1975 г.) предусматривал систему общеобязательных мероприятий по регулированию использования французского языка в различных сферах общественной жизни и запрещал использование любого термина или выражения иностранного происхождения при наличии соответствующего термина или выражения исконного происхождения [10].

2. Закон Леотара (1986 г.) защищал и популяризировал французский язык и культуру на телеэкране и в радиоэфире [11].

3. Закон Тубона (1994 г.), призван оградить французский язык от проникновения англоязычных слов. При помощи этого распоряжения осуществлялся контроль над использованием французского языка в таких сферах общественной жизни как продовольствие, промышленное производство, сфера досуга и спорта. Поводом для издания закона послужило постепенное увеличение использования англицизмов во всех сферах жизни французского общества.

У закона есть ироническое прозвище «закон Оллгуда», *loi Allgood* (фамилия *Toubon*, раскладывается французами на *tout* и *bon* – «всё + хороший», в английском варианте *all* и *good*) [9].

Одной из самых негативных черт английского характера является снобизм, т. е. английское представление об их прирожденном превосходстве перед всеми другими нациями. Алексис де Токвиль отмечал различие в отношении к окружающему миру французов и англичан. Француз не хочет иметь кого-либо выше себя, англичанин хочет иметь кого-то, кто стоит ниже его. Француз постоянно с тревогой взирает вверх, англичанин смотрит вниз с чувством удовлетворения. Оба они горды собой, но ощущают эту гордость по-своему. Возможно британский снобизм – это проявление имперской психологии, которая была присуща Великобритании, когда она владела чуть ли не половиной мира, когда англичанам с самого детства внушалась идея, что они должны подавать моральный пример всему миру, демонстрировать превосходство британской системы. Однако с концом империи, эта черта не исчезла из подсознания англичан [8].

5. Приветствия. Существует большая разница между французами и англичанами в том, как они приветствуют друг друга при встрече.

В Англии предпочитают приветствовать друг друга устно, избегая физического контакта. Тогда как французы жмут друг другу руки и обмениваются дружескими поцелуями. Вообще для англичан физический контакт со знакомыми или малознакомыми считается противорестественным. В личном общении они предпочитают принцип «не тронь меня» и, не будучи представленными друг другу, постараются по возможности избегать контакта с незнакомым. Но если из-за необходимости этого контакта избежать нельзя, как это часто происходит в транспорте или на улице, то при этом следует обязательно избегать зрительного контакта. Поэтому на улице прохожие избегают смотреть друг другу в глаза, зрительный контакт считается в высшей степени неприличным.

Как правило, в Англии, чаще наблюдается такое явление как *two faced*. Действительно, такие люди могут однажды поздороваться и полностью игнорировать друг друга в другие дни.

Англичане зачастую не в силах бывают правильно понять и оценить привычку французов строго исполнять необходимый ритуал приветствования друг друга, обмениваясь рукопожатиями буквально со всеми (с членами семьи, с детьми, с незнакомцами) – дома, по пути на работу, придя на работу, уходя с работы домой, на пути домой с работы и т. д. Однако весьма важно помнить также, с кем ты в течение дня уже успел обменяться рукопожатиями. Французы считают проявлением крайней невоспитанности пожать кому-то руку дважды за день, словно в первый раз ты этого человека попросту не заметил [8].

Здесь по-прежнему принято говорить *bonjour* (добрый день) и *au revoir* (до свидания), обращаясь ко всем присутствующим, когда

входишь в магазин или кафе и выходишь оттуда. В одних магазинах хозяину полагается говорить: «*Bonjour, monsieur*» (Добрый день, месье), в других – следует сказать: «*Bonjour, monsieur. Ça va?*» («Добрый день, месье. У вас все хорошо?»); есть и такие, где необходим более тонкий подход: «*Bonjour, monsieur. Ça va?...*» («Добрый день, месье. Ну, и как ваши дела?...»). И подобных вариантов великое множество [3].

А вот поцелуи играют в светской жизни французов отнюдь не столь существенную роль, как это принято считать. Но если вы все-таки целуетесь, то поцелуй должен быть сделан как следует, в полном соответствии с правилами.

А правила эти таковы: сперва вы слегка касаетесь левой щеки, затем правой и снова левой – очень формально, очень стилизованно. В Париже иногда разрешаются четыре поцелуя: левая щека, правая, левая, правая. Горе тому иностранцу, который сперва коснется правой щеки, тогда как должен коснуться левой! Или же позволит себе чересчур интимный контакт: коснется щеки губами.

Несмотря на все это, обе нации достаточно толерантны и вполне мирно уживаются на одном материке [4].

С нашей точки зрения, знания о культуре той или иной страны придают уверенность всем владеющим иностранным языком, дают возможность завести беседу или продолжить разговор. Поэтому социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка, оперировать необходимыми знаниями-концептами и, при необходимости, адаптировать свое поведение к поведению, адекватному или близкому к носителям языка, что является шагом к адекватному владению иностранным языком [1, с. 57]. Следовательно, на современном этапе преподавания иностранных языков, языков международного общения, знания культуры страны и народа изучаемого языка не просто являются важными и значимыми, они играют определяющую роль при использовании языка и тем самым влияют на иноязычную коммуникативную компетенцию обучаемых. Формирование социокультурной компетенции является чрезвычайно важным элементом обучения иностранным языкам.

Язык и культура в процессе общения тесно связаны между собой. Ведь язык является хранителем культурных ценностей, запечатленных в единицах языка, в устных и письменных текстах. Будучи носителем культуры, язык одновременно является и передатчиком культурных ценностей от одного поколения к другому. Язык не существует вне культуры и, будучи одним из видов человеческой деятельности, является составной частью культуры.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бим, И.Л. Обучение иноязычной социокультурной компетенции. – М. : Аркти- Глосса, 2004. – С. 56-58.
2. Ильина, О.К. Особенности английской шутки // Россия и Запад: Диалог культур. Сборник статей XIII международной конференции. – Вып. 15. – Ч. 1. – М., 2010. – С. 154-162.
3. Кларк, С. Франция без вранья [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: [http://loveread.ec/view\\_global.php?id=52432](http://loveread.ec/view_global.php?id=52432) (дата обращения : 25.11.2016).
4. Кларк, С. Англия и Франция: мы любим ненавидеть друг друга [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: [http://fictionbook.ru/author/stefan\\_klark/angliya\\_i\\_franciya\\_myi\\_lyubim\\_nenavidet\\_dруг\\_dругa/](http://fictionbook.ru/author/stefan_klark/angliya_i_franciya_myi_lyubim_nenavidet_drug_dругa/) – Дата доступа: 25.11.2016.
5. Коновалова, С.А. Английский юмор как образец сарказма и иронии // VI Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/767/2304> (дата обращения: 02.11.2016).
6. Рогова, Г.В. «Социокультурный компонент при изучении иностранных языков». – М., Просвещение, 2006. – С. 5.
7. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Ин. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12-18.
8. Фокс, К. Наблюдая за англичанами [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа: <http://www.e-reading.club/book.php?book=149596> – (дата обращения 12.11.2016).
9. Loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (Loi Toubon) [Electronic resource]. URL: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/franceloi-1994.htm>. (Date of access: 04.12.2016).
10. Loi 75-1349 du 31 decembre 1975 relative à l'emploi de la langue française (Loi Bas-Lauriol) [Electronic resource]. – URL: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/France-loi-75-1349-1975.htm>. (Date of access: 04.12.2016).
11. Loi 86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication dite Loi Leotard [Electronic resource]. – URL: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/europe/franceloi-1986-leotard.htm>. (Date of access: 04.12.2016).

*Черняк Н. В., аспирант кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова г. Москва (Россия)*

## **ТРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНИВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Аннотация. В статье описана трехмерная модель оценивания межкультурной компетенции, позволяющая всесторонне исследовать и оценить данную компетенцию. Модель включает три измерения: (1) метод оценивания (качественные и количественные методы); (2) субъект оценивания (оценивание индивидом собственного поведения и оценивание партнером по коммуникации поведения индивида); (3) объект оценивания (когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты межкультурной компетенции).*

*Ключевые слова: межкультурная компетенция, модель, оценивание.*

*Chernyak N. V., Ph.D. student of the Department of Linguistics and IT, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)*

## **A THREE-DIMENSIONAL MODEL OF INTERCULTURAL COMPETENCE ASSESSMENT**

*Abstract. The article describes a three-dimensional model of intercultural competence assessment that allows thoroughly examining and evaluating this competence. The model includes three dimensions: (1) the method of assessment (qualitative and quantitative methods); (2) the subject of assessment (self-assessment of individual's behavior and assessment of individual's behavior by an intercultural partner); (3) the object of assessment (cognitive, affective, and behavioral components of intercultural competence).*

*Key words: intercultural competence, model, assessment.*

По известному высказыванию Е. И. Пассова, каждая вещь известна лишь в той степени, в какой ее можно измерить [10, с. 306]. Значение измерений для методики подчеркивалась еще в советской лингводидактике: «любой результат должен быть измерен, иначе исследователь не будет знать ни о его значимости, ни о его масштабе» [8, с. 29].

Ввиду большого потенциала для современной системы образования межкультурного подхода к обучению иностранным языкам [4, с. 20] особую ценность приобретают разработки в области измерения уровня сформированности межкультурной компетенции.

Для измерения уровня сформированности межкультурной компетенции нами была построена трехмерная модель, которая учитывает все стороны оценивания данного конструкта, графически отображенная на рисунке (рис. 1):

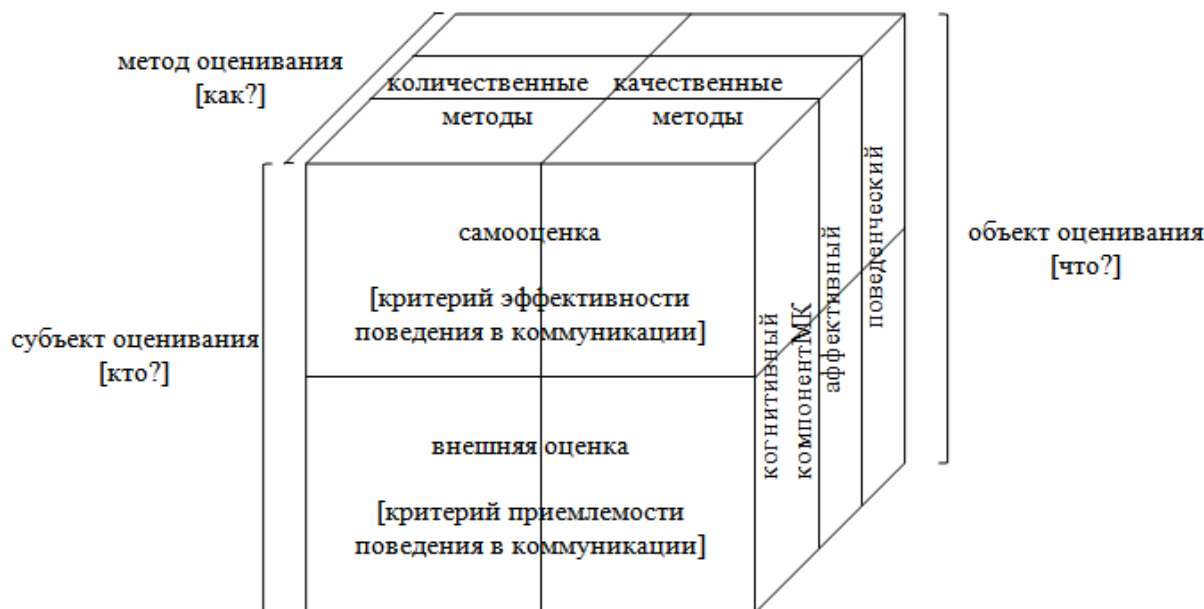


Рис. 1. Трехмерная модель оценивания межкультурной компетенции

Разработанная модель включает три измерения:

- метод оценивания (качественные и количественные методы);
- субъект оценивания (оценивание индивидом собственного поведения и оценивание партнером по коммуникации поведения индивида);
- объект оценивания (когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты межкультурной компетенции).

Первое измерение предложенной модели – *метод оценивания*. Как известно, компетенция обучаемого в языковом образовании может быть оценена количественно или качественно [9, с. 36]. Применительно к измерению межкультурной компетенции качественный и количественный подходы выделяют многие ученые [25, с. 75; 20, с. 200; 16, с. 5; 17, с. 40; 29, с. 32; 30, с. 4].

Качественные и количественные методы имеют одну цель, но отличаются способом ее достижения [12, с. 104]. *Количественные методы* предполагают использование структурированного измерительного материала. Данные, полученные посредством количественных методов, имеют числовое выражение и нуждаются в статистической обработке. *Качественные методы*, не нуждаясь в статистической обработке,



помогают интерпретировать данные с целью установить причинно-следственные связи.

Важно помнить, что при выставлении оценки качественные методы позволяют учесть не только формальные результаты измерения межкультурной компетенции, но и поведение обучаемого в учебной ситуации, имитирующей межкультурную коммуникацию, а поскольку межкультурная компетенция зависит от контекста [18, с. 15; 24, с. 470; 26, с. 27; 28, с. 59; 22, с. 155; 30, с. 4], информация о действиях обучаемого в ходе выполнения таких заданий имеет большое значение.

Второе измерение модели – *субъект оценивания*. Как следует из определения межкультурной компетенции Б. Шпицберга и У. Кьюпача, ставшего хрестоматийным, ее оценивание требует учитывать два критерия: *эффективность* поведения в ситуации межкультурного общения, которая оценивается самим коммуникантом, и *приемлемость* поведения, которая оценивается представителем другой культуры [15, с. 10]. Поэтому измерение уровня сформированности межкультурной компетенции предлагается проводить, с одной стороны, посредством самооценки и, с другой, посредством оценки партнером по коммуникации.

Оценивание респондентом собственного поведения в виде анкетирования на самооценку является, пожалуй, самым распространенным «средством получения ценной педагогической информации» в силу многочисленных преимуществ [10, с. 500; 2, с. 212]. Тем не менее данные, полученные посредством самооценки, необходимо интерпретировать с осторожностью. Опираясь исключительно на результаты самооценки не представляется возможным вследствие их значительной субъективности [11, с. 136]. Определенная сторона межкультурной компетенции, то есть приемлемость и уместность поведения индивида, может быть оценена только партнером по коммуникации [21, с. 486]. Поэтому встает необходимость сочетать опросники на самооценку с другими методами [2, с. 212].

Одно из последних исследований показало, например, что студенты медицинских специальностей оценивают свой уровень сформированности межкультурной компетенции значительно выше, чем практикующие врачи, несмотря на отсутствие у студентов опыта в этой сфере [23, с. 4]. По этой причине, конечно, методы самооценки могут быть ценным источником информации об уровне уверенности в себе респондентов [7, с. 88] в ситуациях межкультурного общения, но реальные умения лучше оценивать при помощи иных методов, как например, наблюдения с использованием стандартизированного списка параметров компетентного поведения, применяемых в ходе имитационной игры или разных форм дискуссии [23, с. 7].

Наконец, третье измерение данной авторской модели – *объект оценивания*. Как было показано в нашей классификации [14, с. 119], общепризнанной модели межкультурной компетенции не существует. Из предложенных подходов к моделированию данного концепта наиболее часто цитируемым является тот, который выделяет в структуре межкультурной компетенции три основных компонента: когнитивный (общекультурные и культуно-специфические знания), аффективный (установки и личные качества) и поведенческий (умения и способности) [19, с. 97; 6, с. 69; 1, с. 93; 5, с. 6; 13, с. 138; 27, с. 195; 3, с. 15]. Уровень сформированности каждого из данных компонентов предлагается оценивать отдельно с целью выявления динамики их развития в контролируемых условиях.

Итак, представленная авторская модель охватывает все аспекты, которые необходимо учитывать при оценивании уровня сформированности межкультурной компетенции обучаемых.

В заключении отметим, что при проведении измерения уровня сформированности компонентов межкультурной компетенции по описанной модели важно также соблюдать три критерия [25, с. 76]:

- валидность процедуры измерения, то есть соответствие измерительного материала цели проведения измерения;
- надежность процедуры измерения, то есть неизменность и повторяемость результатов измерения при его повторном проведении другими исследователями;
- простота процедуры измерения, то есть легкость процедур сбора и анализа данных и доступность использованных измерительных материалов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Апальков, В.Г., Сысоев, П.В. Компонентный состав межкультурной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – Вып. 8 (64). – С. 89–93.
2. Брайтон, К., Руденко, Н.С. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 207–214.
3. Волкова, Е.В. Формирование межкультурной компетенции средствами интерактивных технологий в клубной общности лингвокультурной направленности : автореферат дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.05 / Волкова Елена Викторовна; [Место защиты: С.-Петерб. гуманитарный ун-т профсоюзов]. – СПб., 2013. – 26 с.
4. Гальскова, Н.Д. Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам // Известия

Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2016. – № 2(95). – С. 17–22.

5. Гальскова, Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 2–7.

6. Желтова, Е.П. Развитие межкультурной компетенции студентов технических университета в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Желтова Елена Петровна; [Место защиты: Магнитогорск. гос. ун-т им. Г.И. Носова]. – Магнитогорск, 2005. – 228 с.

7. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Издательство Ленинградского университета. – 1970. – 114 с.

8. Ляховицкий, М.В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 4. – С. 23–30.

9. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2012. – 464 с.

10. Пассов, Е.И. Методология методики: эмпирические методы исследования. – Кн. 2. – Елец : МУП «Типография» г. Ельца, 2010. – 647 с.

11. Плеханова, М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза (немецкий язык, базовый курс): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Плеханова Марина Викторовна; [Место защиты: Томск. политех. ун-т]. – Томск, 2006. – 228 с.

12. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: практикум : учеб. пособие для студентов вузов / Т.Г. Стефаненко. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 208 с.

13. Утехина, А.Н. Межкультурная дидактика / А. Н. Утехина ; под ред. Т.И. Зелениной. – М. : ФЛИНТА : Наука, 2011. – 280 с. – (Языковое и межкультурное образование).

14. Черняк, Н.В. Классификации моделей межкультурной компетенции // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2015. – № 2 (92). – С. 119–125.

15. Черняк, Н.В. Межкультурная компетенция: история исследования, определение, модели и методы контроля / Н.В. Черняк. – М. : ФЛИНТА, 2016. – 265 с.

16. Arevalo-Guerro, E. Assessing the development of learners' intercultural sensitivity and intercultural communicative competence: the intercultural Spanish course: unpublished doctoral dissertation [Электронный ресурс]. – University of Maryland, Baltimore, MD, 2009. – 470 p.

17. Bartel-Radic, A. La compétenceinterculturelle : état de l'artet perspectives // Management international / International Management / GestiónInternacional. – 2009. – № 13 (4). – Pp. 11–26.
18. Byram, M.S. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. S. Byram. – Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg: Multilingual Matters Ltd., 1997. – 124 p.
19. Byram, M.S. Questions of identity in foreign language learning // Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education / J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet (eds.). – Melbourne : Language Australia, 1999. – Pp. 91–103.
20. Deardorff, D.K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States: a dissertation in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education / Darla K. Deardorff. – Raleigh: North Carolina State University, 2004. – 337 p.
21. Deardorff, D.K. Implementing intercultural competence assessment // The SAGE handbook of intercultural competence / D.K. Deardorff (ed.). – SAGE Publications Thousand Oaks, 2009. – Pp. 477–491.
22. Hiller, G.G. Innovative methods for promoting and assessing intercultural competence in higher education // Proceedings of Intercultural Competence Conference. – 2010. – Vol. 1. – Pp. 144–168.
23. Hudelson, P., Perron, N.J., Perneger, T. Self-assessment of intercultural communication skills: a survey of physicians and medical students in Geneva, Switzerland // BMC Medical Education. – 2011. – № 11 (63). – Pp. 1–9.
24. Jacobson, W., Sleicher, D., Burke, M. Portfolio assessment of intercultural competence // International Journal of Intercultural Relations. – 1999. – Vol. 23, № 3. – P. 467-492.
25. Korhonen, K. Intercultural competence as part of professional qualifications: a training experiment with bachelor of engineering students: academic dissertation / Kaisu Elina Korhonen. – Jyväskylä, Finland : University of Jyväskylä, 2002. – 226 p.
26. Kupka, B.A., Everett, A.M. Assessing trainees for international assignments with the non-verbal communication competence scale // Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association 94th Annual Meeting, November 21-24, 2008, San Diego, CA. – 37 p.
27. Messner, W., Schäfer, N. Advancing intercultural competences for global collaboration // Globalization of Professional Services: Innovative Strategies, Successful Processes, Inspired Talent Management, and First-Hand Experiences / U. Bäumer, P. Kreutter, W. Messner (eds.). – Heidelberg : Springer, 2012. – P. 189–202.

28. Popa, N. L., Butnaru, S., Cozma, T. Teachers' intercultural competence: effects of intercultural training and experience // Proceedings of the 7th WSEAS International Conference on Education and Education Technology (EDU'08), Venice, Italy, November 21-23, 2008. – P. 59–64.

29. Sercu, L. Assessing intercultural competence: more questions than answers // Testing the Untestable in Language Education / A. Paran, L. Sercu (eds.). – Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2010. – P. 17–34.

30. Simons, J., Krols, Y. Intercultural competence in professional contexts // Proceedings of cAIR10, the first Conference on Applied Interculturality Research. – Graz, Austria. – 7-10 April 2010. – 7 p.

*Данилова А. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

*Акимова Д. А., студентка IV курса Ульяновского государственного технического университета, специальность «Прикладная лингвистика», г. Ульяновск (Россия)*

#### **ПРИНЦИП 4U В МАРКЕТИНГЕ. ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ В КОНТЕНТЕ**

*Аннотация. Исследование посвящено анализу связи заголовка и текста. Наиболее часто возникающие вопросы в этой области – раскрывает ли заголовок содержание текста, как прочтение текста способствует иному осмыслению заголовка. Рассмотрены технологии создания успешных заголовков по принципу 4U. Определены лингвистические приемы, придающие выразительность и образность заголовкам. Данные технологии и приемы показывают, как привлечь внимание большей аудитории и сделать заголовок «продающим».*

*Ключевые слова: заголовок, текст, 4U, семантика, контент.*

*Danilova A.S., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University  
Akimova D.A., 4<sup>th</sup> year student, Ulyanovsk State Technical University, «Applied Linguistics», Ulyanovsk (Russia)*

#### **PRINCIPLE 4U IN MARKETING. CORRELATION BETWEEN STRUCTURE AND SEMANTICS IN CONTENT**

*Abstract. The research is devoted to the analysis of the header and text communication. The most frequently asked questions in this area – whether the title reveals the content of the*

*text, how the reading of the text contributes to a different understanding of a title. The technology of creating successful titles, based on the principle of 4U, are revealed. Linguistic techniques that give expressiveness and imagery to the titles are identified. These technologies and techniques show how to attract the attention of a larger audience and make the title to "sell".*

*Keywords: title, text, 4U, semantics, content.*

Заголовок на протяжении длительного времени является объектом исследования многих лингвистов. С одной стороны, его рассматривают как самостоятельный языковой элемент, стоящий перед основным контентом. С другой стороны, заголовок – это один из главных элементов в структурном строении текста, который раскрывает его смысл, способствует лучшему пониманию контента. Отношение текста и заголовка можно рассматривать как отношение «целое – часть». В данном случае текст рассматривается как «целое» по отношению к «части» – заголовку [2, с. 188]. Иногда заголовок несет в себе скрытые смыслы, и его полное понимание приходит только после прочтения и анализа текста. Вследствие этого одна из главных функций заголовка – это упорядочивание, организация контента. Если рассматривать заголовок с точки зрения лингвистики, он является «именем» текста, способствует его единству. Данное исследование посвящено рассмотрению таких вопросов, как «принцип 4U» в маркетинге, влияние данного принципа на построение заголовков, взаимосвязь контента и заголовка в структурном и семантическом плане, а также лингвистические приемы, которые способствуют большей выразительности заголовка.

Маркетинг неразрывно связан с написанием контента, главная цель которого с первых же секунд привлечь внимание большой аудитории. По статистике для того, чтобы заинтересовать пользователя и вызвать в нем желание исследовать содержимое сайта, необходимо всего шесть секунд. Примерно за такое время человек понимает, отвечает ли контент его потребности и, как результат, остается или покидает веб-ресурс. Соответственно возникает вопрос: существует ли такая методика, используя которую можно заинтересовать потенциальных читателей всего за пару мгновений? Исследование, проведенное в интернет-агентстве VWO («Visual Website Optimizer» – компания, занимающиеся анализом и оптимизацией сайтов), показало, что около 80 процентов аудитории решает остаться на веб-ресурсе после прочтения заголовка [3].

Часто при написании заголовков руководствуются принципами «красного словца» и «напыщенности», забывая о главном принципе маркетолога: заголовок должен передавать суть контента и отвечать запросам читателя. Успешный копирайтер Дэвид Огилви в 50-е годы прошлого века вывел формулу составления заголовка по технологии 4U

(игра слов: «for you» – принцип рекламы «всё для вас» и «четыре буквы U») [4]. Данная технология включает 4 необходимых компонента (все начинающиеся на букву «u»). Рассмотрим их подробнее.

Самое важное, что должен раскрывать заголовок – это польза или выгода того товара или вещи, о которой пойдет речь в статье или в контенте ресурса. После его прочтения у человека должно сложиться четкое представление ни о свойствах или характеристиках, а именно о выгоде рекламируемого товара. *Польза (Usefulness)* – это самый первый критерий, которого следует придерживаться при формулировке названия. Наилучшим образом критерий «полезности» передают глаголы. Заголовок может начинаться со слов-призывов: «приумножьте», «заработайте», «приобретите». Предложение, начинающиеся с таких глаголов, подчёркивает результат, тем самым побуждая человека совершить действия.

После того, как читатель увидел для себя выгоду, возникает следующий вопрос: в каких единицах измеряется данная польза? Здесь лучше всего оперировать цифрами, например: «при покупке двух шуб скидка 8000 рублей»; «увеличьте конверсию на 50%» и т. д. Цифры и факты – залог успешного заголовка. Данный компонент в составлении заголовков называется *Ультра-специфичность (Ultra Specificity)*. Кроме использования цифр и фактов данный компонент можно раскрыть в заголовке следующими способами:

- указанием на целевую аудиторию («Советы для стоматологов»);
- указанием определенной торговой «ниши» («Как собрать аудиторию 50+ человек на тренинг по личностному росту»);
- написанием слов-усилителей («5 проверенных/превосходных способов»);
- указанием географических данных («Курсы интернет-маркетинга в Москве»).

Конкретность помогает привлечь целевую аудиторию, чьим запросам эти заголовки отвечают наиболее полно.

Временный параметр, а именно *Срочность (Urgency)* – третий компонент технологии 4U. За какой период времени человек получит результат, описываемый в «продающей» статье: на следующий день, через неделю или моментально. В некоторых случаях можно не использовать данный компонент. Можно сократить схему до 3U при условии, если выгодное условие по времени отсутствует. Например: «Всего неделя – и ваши волосы мягче шёлка».

При формулировании заголовка нужно четко понимать, чем он будет отличен от других. *Уникальность (Uniqueness)* показывает, за счет каких условий работает услуга или предложение. Допустим, что человек хочет заказать статью на перевод, и у трех компаний он видит однотипные

заголовки. Это затруднит его выбор, так как он не видит преимущества каждой. Заголовок должен создавать эффект новизны для потенциального читателя, захватив тем самым его внимание. Существует список «стоп-слов», которые запрещено использовать при указании на уникальность. Это такие слова, как «лучший», «дешевый», «высокое качество» и т. п. Можно составить менее нейтральный вариант, такой как «Новая система интернет-аналитики».

Разберем технику составления заголовков по принципу 4U на примерах. Первоначальный заголовок: «Открыть интернет-магазин».

Раскроем пользу. Для чего открывать интернет-магазин? Чтобы работать дистанционно, продавать свой товар или услугу не только в пределах собственного региона, а по всей России, что увеличит конверсию в несколько раз. Получается: «Где бы вы ни находились – зарабатывайте».

Ультраспецифичность: как много можно зарабатывать? Конечно, приводятся наиболее оптимистичные прогнозы. «Где бы вы ни находились – зарабатывайте больше 100 тысяч рублей».

Срочность: как быстро? «Где бы вы ни находились – зарабатывайте больше 100 тысяч рублей уже через семь дней».

Уникальность: в чем отличие открытия интернет-магазина от обычного? В чем преимущество? «Где бы вы ни находились – зарабатывайте больше 100 тысяч рублей уже через семь дней без первоначальных вложений».

При соблюдении всех вышперечисленных приемов, с вероятностью 99% можно составить уникальный заголовок, который привлечет внимание большой аудитории и станет одним из главных инструментов в рекламировании и продаже товара. «Игра слов» в названии технологии по созданию успешного заголовка не случайна, 4U или «for you», показывает, что данные приемы подойдут именно для тех, кто впервые задумался о написании «продающего» заголовка. В соответствии с вышеприведенными приемами такой заголовок отвечает на следующие вопросы целевой аудитории:

- какую выгоду я получу? Чем мне будет полезен товар или услуга? (польза);
- как быстро я увижу эту выгоду? (срочность);
- достоверно ли то, о чем я читаю? Какие факты или аргументы присутствуют в подтверждении? (ультраспецифичность);
- чем данный товар или услуга отличаются от других? (уникальность).

Увидев в заголовке ответы на эти вопросы, потенциальный клиент несомненно обратит внимание на тот контент, который последует за заголовком.



Теперь рассмотрим лингвистические приемы, которые придадут заголовку наибольшую выразительность и яркость. Добиться этого помогут языковые средства выразительности. Антитеза, гипербола, метафора, параллелизм, перифраз – это наиболее распространенные средства выразительности. Приведем примеры использования средств выразительности на лексическом уровне:

I. В мире нет ничего идеального – а в контекстной рекламе есть три самых быстрых способа получить новых клиентов. (Противопоставление: «нет ничего идеального, однако существуют способы получить клиентов»).

II. Ты знаешь свой товар, как никто другой. А мы знаем, как продвинуть его в интернете! (Параллелизм: ты знаешь товар – мы знаем, как его продвигать).

III. Голая правда о будущем вашего бизнеса. (Метафора: голая правда употребляется в переносном значении «вся правда»).

IV. «Пришел, увидел, купил» – что надо сделать, чтобы посетители вашего сайта действовали по этой формуле (Перифраз известного всем фразеологизма «Пришел, увидел, победил»).

VI. О вас будут говорить «Это действительно прорыв. Он сделал невозможное» (Градация).

VII. Неужели вам не надоело плескаться на мелководье? (Риторический вопрос).

VIII. Как создать и запустить вашу личную денежную машину (Метафора: денежная машина – способ зарабатывания денег).

IX. Шаг за шагом мы прошли весь этот путь и теперь можем сказать: «Неужели мы все это сделали?» (Градация и риторический вопрос в одном заголовке)

X. «Никто не покупает по телефону!» – думает человек, который никогда не открывал эту книгу. (Синекдоха: слово «человек» употребляется в единственном числе вместо множественного «люди») [5].

Использование знаков препинания, которые делят предложение на равные части, придают предложениям симметричный характер, например: «Больше не ищите в Яндексe – прямо сейчас вы узнаете все подробности!». Наиболее высокочастотные средства выразительности на синтаксическом уровне – это эллипсис, умолчание, многосоюзие, инверсия, парцелляция. Например, в заголовке «Мы заглянули в ваше будущее. И нам там очень понравилось» используются парцеллированные предложения, а в заголовке «Сколько дней тебе надо ходить на свою работу, чтобы купить загородный дом?» во второй части предложения применяется такое средство выразительности как эллипсис.

Языковые средства выразительности придают заголовку яркость, усиливают его эмоциональное воздействие, привлекают внимание

читателя к высказыванию, помогают лучше понять свойства и характеристики предлагаемого товара или услуги.

Таким образом, можно подытожить сказанное. В современном темпе жизни в связи с нехваткой времени и поступлением большого количества информации для многих людей встаёт вопрос о том, как правильно распределить и усвоить непрерывно поступающий поток данных. Поэтому многие принимают решение читать или нет предлагаемый им контент сразу же после прочтения заголовка. В течение нескольких секунд человек понимает, отвечает ли заголовок его потребностям или нет. Заголовок должен быть информативным по содержанию, но в то же время кратким по форме, а также выразителен по стилю написания. При построении заголовков должно обращать внимание на выбранную лексику, избегать использования стоп-слов, употреблять слова-усилители и средства выразительности для создания наибольшего *мгновенного* эффекта. Заголовок должен раскрывать содержание контента до его прочтения. Ведь известная догма маркетинга – «если текст правильно озаглавлен, его прочтут многие из тех, кому он предназначен» [1].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Заголовок: сказать все и – коротко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://voxfree.narod.ru/journ/journ\\_051024.html](http://voxfree.narod.ru/journ/journ_051024.html) (дата обращения 09.12.16).
2. Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширява и др. – М., 2003. – 698 с.
3. Полное руководство по оптимизации конверсии: как повысить конверсию, привлечь новых клиентов и избежать ошибок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://texterra.ru/blog/polnoe-rukovodstvo-po-optimizatsii-konversii.html> (дата обращения 06.12.16).
4. ПРАКТИКУМ: Как писать продающие заголовки по усиленной формуле 4U+K [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://shard-copywriting.ru/copywriting-secrets/zagolovki-4u-k> (дата обращения 04.12.16).
5. «Продающие заголовки». Примеры для e-mail маркетинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://voxfree.narod.ru/journ/journ\\_051024.html](http://voxfree.narod.ru/journ/journ_051024.html) (дата обращения 08.12.16).

*Данилова А. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

*Латыпова Я. А., студентка IV курса Ульяновского государственного технического университета, специальность «Прикладная лингвистика», г. Ульяновск (Россия)*

## **ЛИТЕРАТУРНЫЙ КОД КАК ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ. ЗАГАДКИ АНГЛИЙСКОЙ ДУШИ**

*Аннотация. Данное исследование посвящено попыткам дешифрации «загадочной английской души» на основе повторяющихся концептов в пяти великих произведениях английской литературы разных эпох. В ходе анализа ключевыми понятиями выступают «литературный код» и «концепт». В результате анализа выделяются основные концепты, описывающие ментальные особенности английского народа.*

*Ключевые слова: литературный код, концепт, дешифрация, менталитет, самобытность*

*Danilova A. S., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University;*

*Latypova Y. A., 4th year student, Ulyanovsk State Technical University, "Applied Linguistics", Ulyanovsk (Russia)*

## **LITERARY CODE AS A REFLECTION OF ENGLISH MENTALITY. MYSTERIOUS BRITISH SOUL**

*Abstract. This study focuses on attempts to decrypt the "mysterious British soul" on the basis of recurring concepts of five great works of British literature of different epochs. The key concepts are the "literary code" and "concept". The analysis highlights the main concepts that describe the mental peculiarities of the English people.*

*Key words: literary code, concept, decryption, mentality, identity.*

Британская нация складывалась из смешения разных этнических групп: англов, кельтов, саксов, ютов, фризов и многих других народов, оставивших значительный след в национально-культурном своеобразии народа. Консервативность, стабильность, умение держать себя в руках в любых обстоятельствах, тактичность – вот как можно кратко и достаточно поверхностно описать жителей туманного Альбиона. Но как сами англичане воспринимают себя? Описание национального менталитета от первого лица может найти свое отражение в литературном достоянии народа. В данной статье мы ставим перед собой цель отыскать ключ для дешифрации «загадочной английской души» на основе повторяющихся

концептов в пяти великих произведениях английской литературы разных эпох.

*Литературный код* – это ключ к пониманию типа культуры, позволяющий идентифицировать национально-культурное своеобразие через страницы признанных шедевров литературы. Литературный код в произведениях находит свое отражение в повторяющихся концептах – содержательных сторонах словесного знака, за которыми стоят понятия, относящиеся к умственной, духовной или материальной сфере существования индивида, закреплённые в социальном опыте народа [2, с. 607]. Целью нашего исследования является поиск повторяющихся концептов, описывающих ментальные особенности – своеобразных «ключей к дешифрации». Под *ментальными особенностями* мы понимаем умственные, эмоциональные, культурные особенности, ценностные ориентации и установки, присущие данному народу.

Для анализа мы выбрали пять великих произведений английской литературы периода с VII по XX век:

- «Беовульф»;
- «Ромео и Джульетта» У. Шекспира;
- «Посмертные записки Пиквикского клуба» Ч. Диккенса;
- «Чувство и чувствительность» Дж. Остин;
- «Хоббит» Дж.Р.Р. Толкина.

Прежде чем анализировать данные произведения, мы поставили перед собой цель обозначить общепринятые концепты, подтверждение существования которых мы будем искать в этих произведениях. Анализ концептов и литературное «доказательство» их существования ведутся в нашем исследовании параллельно.

«Сердцевиной» английской самобытности является **социальная неловкость** – стенографическое обозначение всех хронических социальных комплексов и дефектов. Социальная неловкость англичан – это врожденное расстройство на грани «не поддающихся диагностированию аутизма и агорафобии, выраженная отсутствием непринужденности, наличием дискомфорта и некомпетентности в социальном взаимодействии; смущения, замкнутости, стеснительности» [5, с. 85].

«Чувство и чувствительность» – роман английской писательницы Джейн Остин. Первое изданное произведение писательницы было опубликовано в 1811 году под псевдонимом «Леди». Сюжет романа выстроен вокруг любовных историй двух сестёр: рассудительной и сдержанной Элинор и романтической, страстной Марианны. У них есть младшая сестра, Маргарет, и старший единокровный брат Джон. Когда их отец умирает, имение переходит к Джону, и семья вдовы остаётся с весьма

скромными средствами. Роман повествует о дальнейшей жизни сестёр Дэшвуд в их новом доме в коттедже на территории имения дальнего родственника, где каждая переживает сердечную драму. Через события романа Элино́р и Марианна по-разному проходят в силу различного восприятия мира: старшая – через призму разумности и сдержанности (британский идеал), Марианна – отдаваясь силе чувств (социально не поощряемое поведение). Контраст характеров сестёр уменьшается, когда обе они находят любовь и семейное счастье.

Герои в данном повествовании являются ярким примером социальной неловкости, выраженной чувством смущения, замкнутости и стеснительности. Характерным примером является развитие чувств между молодым человеком Эдвардом Феррарсом и юной леди Элино́р. Эдвард проявляет внимание к Элино́р, но его сдержанность не даёт ей ясного представления о его чувствах и намерениях. Сама же героиня славится спокойствием и невозмутимым поведением, что не позволяет Эдварду допустить даже мысли о том, что его чувства взаимны.

По мнению социолога К. Фокс – автора книги «Наблюдая за англичанами: скрытые правила поведения» – англичане по праву заслужили славу **лицемеров**. Это «вездесущая черта, прослеживаемая почти во всех моделях поведения – и даже в «идеалах», которые они особенно ценят, таких как скромность, вежливость и справедливость. Можно сказать, что все английские формы вежливости пронизаны лицемерием, но верно и то, что почти всегда лицемерие – это форма вежливости: они тщательно скрывают свои истинные чувства и мнения, чтобы не обидеть или не поставить кого-то в неловкое положение. Лицемерие англичан – это скорее неосознанный коллективный самообман» [5, с. 85].

В том же романе Остин мы видим Элино́р, по праву заслуживающую славу одобряемого социумом лицемера. Чувства и переживания Элино́р столь же пылки и глубоки, как у сестры, однако она сдерживает их, ведь у общества того времени свои требования к порядочности и выказыванию чувств. Элино́р подавляет свои чувства во избежание общественного порицания – из-за чего и страдает.

**Английский юмор** – это рефлекс, произвольная реакция, особенно при наличии дискомфорта или неловкости. Табу на излишнюю серьезность глубоко укоренилось в сознании англичан. Англичане не обладают «монополией на юмор, но что и впрямь отличает английский юмор, так это его вездесущность и незаменимость в повседневной жизни и культуре» [5, с. 85].

«Хоббит, или Туда и обратно» – фантастический роман британского писателя Дж. Р. Р. Толкина. В книге рассказывается о приключениях хоббита Бильбо Бэггинса, на которые его подтолкнули волшебник

Гэндальф и компания из тринадцати гномов. Цель их похода – путешествие к Одинокой горе, где находятся сокровища, охраняемые драконом Смаугом. Первоначальная цель написания «Хоббита» – развлечь маленьких детей Толкина. Незавершенную рукопись читают только близкие друзья автора и, в конечном счете, она попадает в руки редактора лондонского «Allen & Unwin», который просит писателя завершить рассказ [4].

Несмотря на то, что в произведении повествуется о героических походах, смертельных битвах, а герои наделены совсем нешуточными характеристиками, Толкин и в этом, казавшимся на первый взгляд, серьезном произведении находит место английскому юмору. Ярким примером является огнедышащий крылатый дракон, главный антагонист повести Смауг. Толкин отметил, что «дракону в качестве имени – или, скорее, псевдонима – досталась форма прошедшего времени древнегерманского глагола *smugan*, «протискиваться в дыру»: «филологическая шуточка низкого пошиба» [3, с. 607]. Несмотря на нешуточные характеристики дракона, чьи удары хвоста сравнимы с ударами тарана в руках великанов, от драконов других сказок его отличает своеобразная слабость – он любит загадки и не может устоять перед желанием разгадать их. Чтобы разбавить атмосферу нагнетающей серьезности, Толкин наделяет персонажа таким нетипичным для других чудовищ поведением.

Еще один врожденный, произвольный рефлекс англичан – «умеренность», вызванная стремлением избегать крайностей, чрезмерности и напряженности любого рода, а также боязнь перемен и боязнь суеты. Порицание невоздержанности и потребность обуздывать свои желания, осмотрительность, привязанность к дому (тот же «Хоббит» – страсть Бильбо к своему дому, в который он мечтает поскорее вернуться) и тяга к спокойной жизни. Амбивалентность, апатия, манера выражаться расплывчато, нейтральная позиция, выжидательный образ действий и консерватизм – и до некоторой степени терпимость, что, по мнению социологов, отчасти обусловлено своеобразным «благодушным безразличием» [5].

«Посмертные записки Пиквикского клуба» – первый роман английского писателя Чарльза Диккенса. «На заседании Пиквикского клуба, состоявшемся 12 мая 1827 года, учреждён новый отдел под следующим названием – Корреспондентское общество Пиквикского клуба. В его состав вошли: Сэмюэл Пиквик, Огастес Снодграсс, Треси Тапмен и Натэниэл Уинкль». Основная цель создания этого общества заключалась в том, чтобы «раздвинуть границы путешествий Пиквика, расширить сферу его наблюдений, что непременно приведёт к прогрессу науки».

Несмотря на то, что целью «клуба» является построение путей к прогрессу науки, членов клуба не отличает наличие рациональной модели поведения, выраженной в отказе от пагубных желаний в виде чрезмерного употребления алкоголя во время очередных заседаний. Диккенс наделяет героев статусом «антипрототипов» умеренного поведения, тем самым, акцентируя внимание на отсутствии у героев присущего англичанам концепта умеренности, с юмором противопоставляя своих «героев» обстоятельствам и реалиям истинно-британского общества вне времени и эпохи.

Английское понятие «**честная игра**» – это не некий догмат или утопия, а признание того, что всегда и во всем есть победители и проигравшие; при условии, что будут соблюдаться правила, никто не будет прибегать к обману и перекладывать свою ответственность на других. Принцип честной игры лежит в основе почти всех аспектов британского неписаного поведенческого этикета, красной нитью проходя через ярчайшие литературные произведения («Беовульф», «Ромео и Джульетта», «Хоббит»). «Соблюдение очереди, угощение напитками по очереди, правила поведения за столом, «упорядоченный беспорядок», правила поведения за рулем, правила флирта, деловой этикет, вежливый эгалитаризм и т. д. – все это основано на принципе честной игры» [5, с. 90].

«Беовульф» – англосаксонская эпическая поэма, действие которой происходит в Скандинавии. Эпос создан в конце VII или в начале VIII века. Это древнейшая эпическая поэма германской Европы, сохранившаяся в полном объёме [1]. Основной сюжет поэмы заключается в рассказах о победе Беовульфа над страшными чудовищами Гренделем и его матерью, и над драконом, уничтожающим страну. Основное действие происходит в Скандинавии. Поэма делится на две части. В первой части повествуется о нападениях на Хеорот страшного чудовища по имени Грендель, истребляющего лучших воинов (невоздержанных в возлияниях – акцент на поощрении умеренности). Известный и храбрый военачальник Беовульф отправляется с дружиной на помощь Хродгару. В одиночку (в честной схватке – *fair play*) он побеждает Гренделя. Однако, чтобы отомстить за него из морской бездны поднимается еще более страшное чудовище – мать Гренделя, которая тоже погибла от рук Беовульфа.

Ярчайшим примером концепта «честной игры» выступает борьба Беовульфа с монстрами. Несмотря на многочисленную армию храбрых воинов, военачальник всегда вступает в поединок с противником один на один – потому, что так «честно».

«Англичане от природы не более **скромны**, чем представители других народов, но у них существуют строгие правила, предписывающие создавать видимость скромности, в том числе запрещающие хвастовство и важничанье в любой форме, и правила, обязывающие принижать свои

достоинства и шутить над самими собой» [5, с. 85]. Но зачастую имеют тенденцию выражать ложную или ироничную скромность.

Во второй части поэмы Беовульф вступает в поединок с драконом, который мстит людям за посягательство на охраняемый им клад. Дракон убит, но и Беовульф получает смертельную рану. Струсившие воины, поникнув, возвращаются к месту гибели короля, где отчаявшийся молодой наследник трона Виглаф все еще пытается его оживить. Виглаф – храбрый воин, всегда остававшийся в тени славы своего знатного военачальника. Славившийся своей скромностью и стремившийся *принижать* свои достоинства, Виглаф отчитывает дружину за их трусость и говорит, что этот слабохарактерный поступок принесет много горя народу теперь, когда Беовульф уже не может их защитить. Несмотря на скромную натуру воина, именно ему удалась одержать победу в финальной смертельной схватке с огромным драконом.

**Вежливость** по определению подразумевает некую искусственность и лицемерие, но английская вежливость – это «почти всегда чистая формальность, соблюдение правил, а не выражение подлинного участия. Очень важная норма, усвоенная фактически на подсознательном уровне, так что порой проявляется в форме непроизвольной реакции» [5, с. 95].

«Ромео и Джульетта» – пожалуй, самая известная трагедия Уильяма Шекспира, рассказывающая о любви юноши и девушки из двух враждующих старинных родов – Монтекки и Капулетти. Любовь двух подростков, данную свыше, ждет трагический конец. Действие трагедии охватывает пять дней одной недели, в течение которых происходит роковая череда событий.

Несмотря на то, что повествование ведется о представителях высших классовых итальянских семей, стоит отметить, что Шекспир приписывает концепт английской вежливости данным героям. Английская вежливость, выраженная путем соблюдения формальности и правил, проявляется в нарушении установленных правил, повлекших за собой кровавую дуэль между кланами Монтекки и Капулетти, результатом которой стала смерть Меркуцио. Понятие «кровной мести», блестяще описанное автором, является своеобразным отражением «расплаты» за нарушение правил традиционной британской вежливости, возведённой в условиях сценической средневековой Вероны до уровня догмы и абсолютной максимы.

Таким образом, мы завершаем анализ британской ментальности через призму литературного кода концептом «абсолютной вежливости». В результате исследования были выявлены следующие концепты:

- социальная неловкость;
- лицемерие;
- английский юмор;



- умеренность;
- честная игра;
- скромность;
- вежливость.

Данные концепты описывают умственные, эмоциональные, культурные особенности, ценностные ориентации и установки, закреплённые в социальном опыте английского народа – что, в свою очередь, находит отражение в литературном «зеркале».

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гуревич, А.Я. Средневековый героический эпос германских народов. Беовульф // Беовульф – СПб. : Азбука-классика, 2006. – С. 6.
2. Демьянков, В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 607 с.
3. Карпендер, Джон Рональд Руэл Толкин. Письма. 2004. – Письмо № 25. – 10 с.
4. Тайна Чарльза Диккенса : библиографические разыскания / сост. Е.Ю. Гениева, Б.М. Парчевская (раздел «Диккенс в русской печати»); отв. ред., предисл. и вступ. ст. Е.Ю. Гениева. – М. : Книжная палата, 1990. – 536 с.
5. Фокс, К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. – М. : Рипол Классик, 2008. – 512 с.

*Данилова А. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной лингвистики Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

*Миронова К. Д., студентка IV курса Ульяновского государственного технического университета, специальность «Прикладная лингвистика», г. Ульяновск (Россия)*

#### **ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА НА ПРОЦЕСС МЫШЛЕНИЯ: ГИПОТЕЗА СЕПИРА-УОРФА**

*Аннотация. Исследование посвящено анализу гипотезы Сепира-Уорфа, рассматривающей вопрос влияния языка на процесс мышления. Суть гипотезы сводится к тому, что структура языка оказывает формирующее воздействие на человеческое мышление и влияет на то, как он познаёт окружающий мир. Языковые процессы вторгаются в фундаментальные области сознания, бессознательно приводя нас от базовых концепций восприятия и познания к самым возвышенным абстрактным построениям и жизненно важным решениям.*

*Ключевые слова: лингвистика, язык, мышление, речь, сознание.*

*Danilova A. S., Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University  
Mironova C. D., 4<sup>th</sup> year student, Ulyanovsk State Technical University, «Applied Linguistics», Ulyanovsk (Russia)*

## **INFLUENCE OF LANGUAGE ON PROCESS OF THINKING: THE HYPOTHESIS OF SAPIR-WHORF**

*Abstract. This article is devoted to the Sapir–Whorf hypothesis, which considers the issue of language influence on the process of thinking. The essence of the hypothesis is to ensure that the structure of language has a formative effect on the human mind and influences the way he learns the world around us. Linguistic processes are invading the fundamental field of consciousness, unconsciously bringing us from the basic concepts of perception and knowledge to the most sublime abstract constructions and vital decisions.*

*Key words: linguistics, language, thinking, speech, consciousness.*

Количество языков, на которых люди взаимодействуют друг с другом, воистину, головокружительно. Каждый язык уникален и обладает немислимым количеством нюансов. Более того, любой язык является фундаментальной частью нашего опыта. Какой бы была жизнь человека без языка? Человек способен лишиться зрения, слуха. Но даже эти потери не мешают получить большой социальный опыт. Это лишь доказывает: глобальной составляющей человеческого бытия является язык. Но что есть язык: орудие выражения мысли или нечто, эти мысли формирующее?

Вдохновением для проведения нашего исследования послужил фильм «Прибытие», вышедший в мировой прокат в ноябре 2016 года. Фильм снят по мотивам научно-фантастической повести Теда Чана «История твоей жизни». Данная картина дала большое количество поводов для размышлений. Формирует ли язык, на котором мы общаемся, образ мира, мышление, образ жизни? Мыслят ли люди по-разному только лишь потому, что говорят на разных языках? Мышление полиглотов – остаётся ли оно неизменным, когда они переходят с языка на язык?

Изучением вопроса влияния языка на мышление занимались многие ученые. Но самой распространенной стала «Гипотеза лингвистической относительности», которая и вдохновила многих на размышления о том, какое влияние сознательное манипулирование языком может оказывать на мышление.

Гипотеза Сепира-Уорфа (гипотеза лингвистической относительности) была выдвинута в 30-х годах XX века. Согласно гипотезе структура языка определяет мышление и способ познания реальности. Данная гипотеза возникла в этнолингвистике США под влиянием трудов Э. Сепира и Б.Л. Уорфа.

Эдвард Сепир – американский лингвист и антрополог, исследователь проблемы формирования и функционирования индейских языков и диалектов, их роли и влияния на общий характер индейской культуры.

Бенджамин Ли Уорф – американский лингвист, специалист по языкам американских индейцев, последователь Э. Сепира [1, с. 156].

Принцип лингвистического релятивизма и отношения между языком и мышлением оказывался в зоне интереса различных дисциплин, от философии до психологии и антропологии, а также послужил источником вдохновения для литературных произведений и создания искусственных языков. Основные идеи лингвистического релятивизма были сформулированы уже в работах философов XIX столетия, таких, как немецкий мыслитель Вильгельм Вундт, воспринимавший язык как «дух нации».

В начале XX столетия американские антропологи, видными представителями которых были Эдвард Сепир и Франц Боас, также делали попытки найти точки соприкосновения с данной гипотезой, однако именно Сепиром сильнее всего критиковался лингвистический детерминизм, что можно проследить по его работам. А Бенджамин Уорф, являвшийся студентом Сепира, активно поддерживал как своего наставника, так и других сторонников теории релятивизма. Уорф, занимавшийся изучением языков индейцев Американского континента, в итоге смог опубликовать свои работы, в которых говорилось о том, какое воздействие оказывают лингвистические различия на познавательные и поведенческие структуры людей. А уже другим студентом Сепира по имени Гарри Хойджер было введено само понятие «гипотеза Сепира-Уорфа» [3, с. 238].

Исходя из истории возникновения гипотезы можно сделать вывод, что само понятие «гипотеза Сепира-Уорфа», по большому счёту, является ложным, поскольку Эдвард Сепир и Бенджамин Уорф не являлись соавторами гипотезы и не стремились представить свои идеи как научные гипотезы.

Говоря о содержании гипотезы, хотелось бы отметить два способа её формулировки:

1) «строгая» версия: язык определяет мышление, и, соответственно, лингвистические категории ограничивают и определяют когнитивные категории;

2) «мягкая» версия: мышление наряду с лингвистическими категориями определяет влияние традиций и некоторые виды неязыкового поведения [1, с. 165].

Смысл гипотезы Сепира-Уорфа сводится к тому, что структура языка оказывает формирующее воздействие на человеческое мышление и то, как он познаёт окружающий мир. Согласно базовым её предпосылкам, народы, которые говорят на различных языках, обладают различиями при восприятии основных категорий окружающего мира, таких как понятие

собственности, количество, число, пространство, время и т. д. Не менее значительна и разница в том, как оценивают носители разных языков реальные события и явления. А главным отличием самой гипотезы является идея, исходя из которой люди, способные говорить на нескольких языках, способны применять и несколько способов мышления.

Система языка, соответствуя рассматриваемой нами теории лингвистической относительности, определяет уникальную классификацию окружающего мира, где реальная действительность предстаёт перед человеком в образе постоянно меняющегося потока образов и впечатлений.

Таким образом, среди главных объектов гипотезы можно выделить:

- познавательный и мыслительный потенциал;
- осознание времени;
- осознание причинно-следственных связей;
- цветовое восприятие;
- восприятие форм;
- пространственное восприятие.

В качестве простейших примеров того, как по-разному языки членят (или, как принято говорить в лингвистике, «концептуализуют») внеязыковую реальность, часто приводят такие фрагменты лексических систем, как названия частей тела, термины родства или системы цветообозначения. Например, в русском языке для обозначения ближайших родственников одного с говорящим поколения используются два разных слова в зависимости от пола родственника – *брат* и *сестра*. В японском языке этот фрагмент системы терминов родства предполагает более подробное членение: обязательным является указание на относительный возраст родственника; иначе говоря, вместо двух слов со значением «брат» и «сестра» используется четыре: *ani* «старший брат», *ane* «старшая сестра», *otooto* «младший брат», *imooto* «младшая сестра». Кроме того, в японском языке имеется слово с собирательным значением *kyoodai* «брат или сестра», «братья и/или сестры», обозначающее ближайшего родственника (родственников) одного с говорящим поколения вне зависимости от пола и возраста (подобные обобщающие названия встречаются и в европейских языках, например, английское *sibling* «брат или сестра»). Можно говорить о том, что способ концептуализации мира, которым пользуется носитель японского языка, предполагает более подробную понятийную классификацию по сравнению со способом концептуализации, который задан русским языком [2, с. 94].

Аналогичным образом на различие в способе языковой концептуализации мира указывают такие хрестоматийные примеры, как наличие в английском языке слов *hand* «рука ниже запястья, кисть»

(используемое в контекстах типа «пожать руку», «вымыть руки» и т.д.) и *arm* «рука выше запястья» или «рука от пальцев до плеча» (используемое в контекстах типа «ходить под руку», «взять на руки» и т. д.) – в противоположность универсальному русскому слову *рука*, или наличие в русском языке двух отдельных слов *синий* и *голубой* – в противоположность многим другим языкам, в которых для обозначения цвета соответствующей части спектра используется единое обозначение типа английского *blue*.

С помощью языка пространства мы описываем ориентацию в мире вокруг нас. Предположим, вы хотите рассказать кому-то, как добраться до вашего дома. Вы можете сказать: «После светофора первый поворот налево, затем второй направо, и тогда вы увидите белый дом перед вами». Но в принципе, вы могли также сказать: «После светофора ехать на север, а затем на втором пересечении – ехать на восток, и вы увидите белый дом прямо по направлению на восток». Это описания одного и того же маршрута, но они основаны на разных системах координат [2, с. 97].

Но не все языки соответствуют тому, что мы всегда воспринимаем просто как «естественное». Например, язык австралийских аборигенов не использует такие слова как «левый» или «право», «перед» или «за», чтобы описать положение объектов. Этот язык полагается в первую очередь на географические координаты. Если они хотят, чтобы вы подвинулись на сиденье автомобиля, чтобы освободить место, они скажут, чтобы вы «подвинулись немного на восток». Если захотят предупредить вас, обратят внимание на «большого муравья к северу от вашей ноги».

Интерес вызывает следующий эксперимент: испытуемым выдавали наборы картинок, которые изображали некую временную последовательность: например, взросление человека, рост крокодила, поедание банана. Задачей испытуемых было расположить картинки в порядке времени. Каждого человека тестировали дважды, и целью тестирования было установить направление выкладывания. Результатом эксперимента стали следующие данные: англоговорящие люди раскладывают карточки от прошлого к будущему, слева направо. Те, кто говорит на иврите, выкладывают карточки справа налево, показывая тем, что направление письма играет здесь важную роль.

Представления человека о времени также различаются в зависимости от языка, на котором человек говорит и мыслит. Англоговорящие люди нередко говорят о времени, применяя горизонтальные пространственные метафоры (допустим, «лучшее впереди» или «худшее позади»). А вот китайскоговорящие для времени используют вертикальные метафоры (будущий месяц называется нижним, а прошлый – верхним). Научно подтверждено, что китайскоговорящие значительно чаще говорят о времени «вертикально», чем англоговорящие.

Тогда возникает важный вопрос: эти различия спровоцированы именно языком общения или каким-то другим аспектом культуры? Разумеется, что судьбы людей, говорящих по-английски, по-китайски, по-гречески, по-испански и на Кууктаайорре различаются миллионами аспектов и нюансов. Откуда же известно, что именно язык создаёт различия в их мышлении, а не какой-либо другой культурный аспект?

Существует лишь один способ ответить на этот вопрос: научить людей новому языку и исследовать, как новые знания повлияли на ход их мышления.

Если говорить о роли лингвистического релятивизма, то на сегодняшний день основная часть специалистов по лингвистике придерживается достаточно сдержанной теории: они, в большей степени, поддерживают идею о том, что язык оказывает влияние на некоторые виды познавательных процессов, пусть это и не столь очевидно, однако другие процессы уже сами по себе являются субъективными, касаясь универсальных факторов. И научные исследования ставят своей целью сформулировать пути такого влияния, а также определить, в какой мере язык воздействует на мыслительный процесс.

Результаты вышеизложенных исследований демонстрируют, что языковые процессы вторгаются в фундаментальные области сознания, бессознательно приводя нас от базовых концепций восприятия и познания к самым возвышенным абстрактным построениям и жизненно важным решениям. Речь занимает центральное положение в нашем опыте человеческого существования, и тот язык, на котором мы говорим, создает пути нашего мышления, мировосприятия, бытия.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Васильев, С.А. Философский анализ гипотезы лингвистической относительности. – К., 1974. – 210 с.
2. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 340 с.
3. Стивен Пинкер. Язык как инстинкт. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 250 с.
4. Мацумото, Д. Психология и культура. – М. : АСТ, 2003. – 720 с.
5. Whorf, B. L., Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Ed. John B. Carroll. – The Massachusetts Institute of Technology, Thirteenth printing, January 1978. – 157 p.

Фефилов А. И., доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой общего и германского языкознания Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск (Россия)

## **АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация. В статье обсуждаются проблемы методологии в лингвистическом образовании. Проводится градация учащихся на **обучаемых** и **обучающиеся**. Отмечается, что усвоение в процессе обучения часто сводится к проверке вербальной памяти, а сам процесс обучения имеет фактологическую направленность. Автор предлагает подчинить методике преподавания языков (родного и иностранного) дидактическому принципу "Учить не языку, а мышлению на языке". Даются рекомендации, как избежать бездумного чтения иноязычных текстов и что нужно сделать, чтобы научить учащихся читать "вооружённым глазом".*

*Ключевые слова: нестереотипное мышление, творческое говорение, координативное сознание.*

*Fefilov Aleksandr, Dr. Habil. in Philology, Professor, Head of the Department of General and German Linguistics, Ulyanovsk State University, Ulyanovsk (Russia)*

## **TRENDS ANALYSIS IN LINGUISTIC EDUCATION**

*Abstract. The article deals with methodology issues in linguistics. It classifies learners into ones 'who learn' and those who 'are taught'. Attention is drawn to the fact that the acquisition of knowledge in the learning process is often assessed by examining verbal memory whereas the process itself is being ignored and treated as a fact. It is proposed to follow the deductive principle 'Teaching the way of thinking in a language rather than teaching a language'. It is considered to apply the following principle both in teaching a foreign and a native language. The article gives recommendations how to avoid unthinking text reading in a foreign language and how to teach learners to read consciously.*

*Key words: unconventional thinking, creative speaking, coordinative consciousness.*

Современная образовательная система в нашей стране не уделяет должного внимания развитию мышления у обучающихся. Учащиеся и студенты учат и штудируют тексты в той или иной области знаний, которые их заставляют запоминать и пересказывать на занятиях. Обучаемые стараются пересказать эти тексты более или менее точно, буквально или близко к содержанию источника, за что получают соответствующие оценки. Контроль устного или письменного воспроизведения чужой информации в учебной аудитории на самом деле представляет собой проверку вербальной (языковой и речевой) памяти.

Учителя и преподаватели проверяют не знания, а качество запоминания информации, которую необходимо было «усвоить»

Не нужно заглядывать в методические справочники, чтобы понять, что слово У-СВОИ-ТЬ означает ни что иное, как «*сделать чужое своим*», т.е. пропустить информацию о познаваемом предмете сквозь систему собственных мыслительных понятий, или через своё сознание. Как правило, такая система отсутствует, а разрозненная, обрывочная информация о предмете усвоения не способствует даже вербальному запоминанию, не говоря уже о каких-то знаниях, которые должны сформироваться в процессе обучения. В этом плане пассивные ОБУЧАЕМЫЕ редко превращаются в активных ОБУЧАЮЩИХСЯ.

Такого рода обучение связано с усилиями педагогов (препо)дать обучаемым как можно больше фактов. Накопительная *фактологическая направленность* обучения зачастую исключает процесс интерпретации (анализа и синтеза) учебного материала. Лекторы говорят ЧТО-ТО, сообщают О ЧЁМ-ТО, но часто не раскрывают внутренние и внешние связи предмета, о котором ведут речь, т.е. не объясняют ОБЪЕКТ, который скрывается за словом и текстом, – не вскрывают его микро- и макроструктурные отношения.

Кроме того, сколько бы мы ни декларировали, что надо к тому же ещё и «УЧИТЬ УЧИТЬСЯ», проблема эта не решается должным образом. Педагоги, заключенные в жесткие рамки традиционной системы образования, не могут переломить ситуацию – не удаётся превратить *обучаемого* в *обучающегося*, предоставив ему широкие возможности для самостоятельной работы. Этому препятствуют многие факторы. В частности, потребительское, меркантильное отношение к учёбе, ориентация на сиюминутный учебный успех, отсутствие долговременной, перспективной мотивации и др. Не следует здесь забывать и о навязанных нашей системе образования прозападных образцов обработки информации. Например, основной целью при подготовке к *тестированию*, становится «натаскивание» обучаемого на выбор правильных ответов из готовых, фиксированных вариантов решения сформулированной в тесте задачи. Тест часто напоминает игру «в загадки и отгадки», в которой заранее даются подсказки, для того чтобы испытуемый не перенапрягал свой мозг. Выбатывается условный рефлекс. Тестирование нацеливает на *результат*, а не на процессы размышления о том, почему этот вариант ответа правильный, а все остальные неправильные. Бездумно, но «успешно» выполненный тест – это далеко не показатель усвоения системных, стандартных знаний и профессиональной пригодности испытуемого, а скорее итог механической муштры.

Компьютеризация учебного процесса при всех своих положительных качествах также имеет свои изъяны – «нажми на кнопку и получишь



результат». А каким образом этот результат был получен, жертвам технократического обучения крайне неинтересно. Для них важно лишь то, что всплыло на поверхность монитора в качестве ответа. Технология получения информации отдана на откуп узким специалистам. Зачем нужны глубокие знания современному потребителю информации? Обучение технологиям превратилось в тренинг по использованию технологий, список которых к тому же строго регламентирован учебными планами и рабочими программами.

Точно таких потребителей плодят средние и высшие учебные заведения. Цель – получить на выходе *работоспособного* профессионала в какой-то области производства. На самом деле выпускается – и то в лучшем случае – *РОБОТОспособный* специалист, которого можно с таким же успехом заменить какой-нибудь *автоматизированной* системой производства. Но кто будет эти системы создавать? Современные специалисты-бакалавры? А кто будет поддерживать работоспособность этих систем? Выпускники средних профессиональных колледжей?

Изучение иностранного языка также превратилось в бездумную муштру. Главная задача автоматизировать речевые образцы, которые обучаемый должен использовать как реакцию на тот или иной внешний стимул. Вопрос – ответ! Даются все необходимые для будущего эмигранта коммуникативные образцы, чтобы «ориентироваться» в иноязычной коммуникации и не потеряться в заграничном пространстве. Язык – это инструмент. Такой же как калькулятор для оперирования цифрами – кнопочного набора символов и получения результатов арифметических действий. Какие могут быть здесь размышления. Они не нужны!

Беспереvodный коммуникативный метод изучения иностранных языков в школе формализован до предела. Мало того, он уже укоренился в методике изучения родного, в частности, русского языка. На каждую коммуникативную ситуацию имеются готовые образцы диалога. Предписано четко, что следует говорить в магазине, на вокзале, на вечеринке, при встрече соседей, знакомых и даже родственников.

Учебники по изучению языка не предлагают никакой свободы общения. Чтение художественной литературы на иностранном или русском языке отодвинуто на задний план. В качестве учебных текстов предлагаются адаптированные, усеченные художественные тексты. От заявленной аутентичности текста после такой дидактической обработки остаётся очень мало. Чтение художественной отечественной литературы успешно замещается чтением справочной литературы об авторе и кратком содержании его произведений.

Не сформировавшись в *обучающихся*, *обучаемые* легко переквалифицировались в «*потребителей образовательных услуг*». Информация, не превратившись в знания, сделалась *товаром*.

Университеты в одночасье стали «рынками образовательных услуг», а преподавателей превратили в продавцов образовательных услуг, если не хуже – в рыночных торгашей. Торгаши (= недобросовестные продавцы), как известно, озабочены тем, чтобы как можно скорее и в большем объёме сбыть недоброкачественную продукцию. С большим сожалением приходится констатировать, что специалистами в нашем отечестве становятся не благодаря отечественной системе образования, а вопреки ей.

Многие потребители образовательных услуг, после бакалаврской и магистерской подготовки в сфере иностранных языков, со всей серьёзностью заявляют «Я знаю иностранный язык». Что же касается родного русского языка, здесь вообще не должно быть никаких вопросов. Это же родной язык! Как я могу его не знать! Я же понимаю и умею читать.

Как можно с уверенностью заявлять, что Вы знаете язык, если в школе и в вузе Вас учили формальной грамматике – правилам написания, склонения, спряжения и т. д.? Конечно, Вам дали какие-то лингвистические знания *о языке*, в соответствии с академической программой. Но, чтобы *овладеть языком*, а не просто что-то *знать о языке*, нужно было *учиться не языку, а мышлению на языке!* *Учить языку и учить мыслить на языке* – это разные вещи.

К тому же, имея смутные представления о феномене языка, мы не знаем как учить мышлению на языке, поскольку не знаем, что такое мышление. Иначе говоря – мы не знаем *чему и как учить*. Обучение мышлению – задача, ещё не озвученная в системе нашего лингвистического образования. Хотя, возможно, над этим начинают всё же задумываться некоторые «производители образовательных услуг», замученные бумажным менеджментом качества.

Наши ученые лингвисты до сих пор спорят о том, что следует называть *лингвистической компетенцией* и *лингвистической компетентностью*. Ср. лат. *competentia* – 1) согласованность частей, соразмерность, симметрия; 2) сочетание, связь. Сама этимология термина подсказывает, что в случае *компетенции* речь должна идти о системных знаниях, взаимосвязанных мыслительных понятиях в нашем сознании. Причем эти знания должны быть параллельными по отношению к фактам действительности и их отношениям, иначе – знания должны соответствовать бытию, быть ему *тождественными*. В каких-то аспектах миропонимания это так и происходит – интеллектуалы ещё помнят знаменитую марксистскую фразу «*Бытие определяет сознание*» («*Das Sein bestimmt das Bewußtsein*»).

Наше образовательное бытие, в полной мере определяет сознание наших обучающихся «в стенах» школ и вузов. Правда, оно (бытие), как и сознание производно от социального бытия. Последнее настолько

капиталистично, что в большей степени одряхляет наш дух, чем стимулирует его расцвет – человек забывает о своем предназначении. Стремление к материальным благам заглушило духовность.

Многие ещё понимают – чтобы стать *компетентным* в какой-то области знаний, необходимо овладеть рядом *компетенций* (умений и навыков), т.е. соответствующими знаниями и опытом.

*Лингвистическую компетенцию* обычно связывают с знанием языка. Но сам термин *знание языка* неоднозначен. Следует различать *знания о языке* (его устройстве и функционировании) – это собственно лингвистическое знание – и *владение языком*, т.е. умение понимать посредством языка ту реальную или виртуальную действительность, которая называется, обозначается и выражается с помощью языка. Мы именуем мыслительное понятие с помощью *отдельного слова*, но обозначаем и выражаем мыслительное понятие при помощи *нескольких взаимосвязанных слов*. Слово как словарная единица не равно слову как речевой единице. Например, слово *стол* как единица вокабуляра *называет* известный всем предмет мебели. Но *обозначать* и *выражать* названный предмет в речи оно может по-разному, в зависимости от того, с какими другими словами оно сочетается, ср. *Книга лежит на столе* (на столе = «на столешнице»), *Стол сломан* (стол = «ножка или ножки стола»), где называется целый предмет, а обозначаются и выражаются части этого предмета).

Понятие «владение языком» не ограничивается *пониманием с помощью языка*. Оно неразрывно связано с *пониманием языка как средства воплощения (объективации)* исторически сформировавшегося сознания. Но, главным образом, оно связано с пониманием *языка как инструмента выражения* актуальных мыслительных процессов.

В первом случае речь идет не столько об устройстве, которое выявила или приписывает языку современная лингвистика, сколько о внутренней *логике языка*. [Очень часто нарушается научный принцип исследования, согласно которому инструмент познания должен соответствовать природе познаваемого объекта (точка зрения, восходящая к Платону)]. Внутренняя логика языка сформировалась в процессе воплощения, фиксации мысли (= перехода мыслительных понятий в языковые значения и категории) в различные исторические периоды развития человечества. *Языковая логика* не всегда совпадает с *мыслительной логикой*. (Последнюю нельзя сводить также к формальной логике!).

Всем известно, к примеру, что понятие «голова» включает в себя такие понятийные элементы (части), как «череп», «обволошенная часть головы», «глаза», «щёки», «уши». Но если говорящий заявляет: «*У меня чешется голова*», то все однозначно понимают, что он имеет в виду не «щёки», и не «уши», а «обволошенную часть головы», или ту часть

головы, на которой нормативно должны расти или росли когда-то волосы. К тому же на данную информацию в зависимости от ситуации могут наслаиваются различные коммуникативные смыслы, ср. (1) «У него грязная голова»; (2) «Он подобрал не тот шампунь» и др. Из примера видно, что языковое значение слова *голова* и мыслительное понятие «голова» не совпадают, расходятся. Мыслительные понятия – это продукт рационального подхода к процессам отражения действительности в сознании. Язык же не всегда руководствуется рациональными критериями и часто не идет по пути мысли.

Кроме указанной выше лингвистической компетенции, связанной с знанием процессов объективации (= отложением мыслительных понятий в языке) и логики языкового феномена, необходимо овладеть ещё одной компетенцией – *знанием соотношения языка с актуальной динамической мыслью*. Это – обозначение и выражение, или *репрезентация мысли* в процессах речевой деятельности – говорения, изложения или слушания, чтения. Это устная или письменная *интерпретация мысли* различными субъектами – авторами устных или письменных высказываний / текстов; а также реципиентами (слушателями, читателями), которым эти высказывания / тексты адресованы.

Репрезентировать мысль можно по-разному. Без учета интеграции языкового значения и содержания мысли понимание будет неполным, или мы будем иметь дело с непониманием, а может быть, даже с перепониманием.

Непонимание наступает тогда, когда говорящий не может сформулировать мысль, а слушающий *слушает, но не внемлет*. Автор излагает «свою» мысль невнятно, а читатель воспринимает её «в силу своей испорченности» – в соответствии со своим жизненным опытом и уровнем овладения языком; или домысливает то, что автор и не намеревался высказывать. Иногда он сам по истечении какого-то времени с удивлением обнаруживает в тексте, написанном им когда-то, смыслы о существовании которых он и не догадывался. Текст, выпущенный на свободу, начинает жить своей, самостоятельной жизнью. Читая текст, любители художественной словесности, соизмеряют мысли, запечатлённые в нём, с изменившейся действительностью, к которой текст начинает отсылать (апеллировать), выявляя в ней всё новые и новые стороны. К таким долгоживущим текстам относятся, прежде всего, философские и библейские тексты.

Предлагаем читателю, независимо от уровня его лингвистической подготовки прочитать и понять притчу № 13 от Матфея о сеятеле из Нового завета:

*Вот вышел сеятель сеять;*

*4. и когда он сеял, иное упало при дороге, и налетели птицы и поклевали то;*

*5. иное упало на места каменистые, где не много было земли, и скоро вошло, потому что земля была не глубока;*

*6. когда же вошло солнце, увяло и как не имело корня, засохло*

*7. иное упало в терние и выросло терние и заглушило его;*

*8. иное упало на добрую землю и принесло плод: одно во сто крат, а другое в шестьдесят, иное же в тридцать*

*9. кто имеет уши слышать, да слышит!*

Если прочитать данную притчу «невооруженными» глазами, мы выведем из текста следующую информацию: какой-то сеятель разбрасывает зерно в поле (= сеет); поле обработано по-разному – где-то на обочине оно вспахано неглубоко, где-то заросло травой и сорняками (терниями); но есть места, где почва обработана хорошо; на доброй земле вырастает урожай.

Однако, если оторваться от прямолинейного буквализма и допустить, что **сеятель** – это говорящий (учитель, Бог), **семя** – это слова речи, а **почва** – это воспринимающий (слушатель), то текст приобретёт поучительный метафорический характер, а понимание будет определяться заданной коммуникативной установкой. Интерпретатор вычитывает из вроде бы банальной ситуации, обозначенной в тексте притчи, глубокие дидактические смыслы, ср.:

**4 => полное непонимание, невосприятие услышанного слова;**

*слово не дошло до слушателя, который имел уши слышать, да не услышал; говорящий «сработал» впустую;*

**5 => скоротечное усвоение в силу неподготовленности слушателя, например, отсутствия соответствующих знаний, неглубокое проникновение в суть услышанного слова;**

**6 => усвоение, не выдерживающее проверки на практике в силу всё того же поверхностного восприятия;**

**7 => засоренное восприятие и неправильное усвоение; говорящий вынужден не просто убеждать словом, ему приходится переубеждать, но переубедить слушающего он не смог;**

**8 => оптимальное восприятие и усвоение; однако каждый слушающий воспринимает неодинаково; соответственно эффект речевого воздействия различный у разных людей. Образно говоря, кто-то усвоил материал на «отлично», кто-то – на «хорошо», а кто-то на «удовлетворительно».**

Перед нами два понимания, одно поверхностное, неглубокое (понимается то, что называется и обозначается); другое – смысловое,

всеобъемлющее (*то, что выражается*). Пример поучителен не только в плане дидактическом. В нём усматриваются два подхода к обучению.

Первый подход напоминает нам современную систему образования – фактологическую, накопительную, поверхностную. Второй – перспективную, технологическую, глубинную.

*Научить говорить* не означает научить грамматике языка. Мы до сих пор смутно представляем себе, как протекает в нашем сознании мыслительный процесс. Бежит мысль впереди языка и оформляющий её язык плетётся сзади? В какой степени язык формирует мысль? Быть может, процессы мышления и оречевления протекают параллельно? Насколько глубоки процессы интеграции языка и мышления? Как мысль воздействует на язык? – Все эти вопросы ещё ждут своего ответа и, кажется, будут ждать ещё долго. Мы не знаем, почему мы *так* говорим. Не ведаем, почему мы не успеваем осознать сам процесс говорения (как сказал австрийский философ Л. Витгенштейн, «глаз не видит себя»). Мы можем только анализировать результаты процесса говорения, зафиксированные в аудио- или письменных источниках.

В свете вышеизложенного актуальной становится задача обучения творческому мышлению.

Креативность мышления предполагает ситуацию, в которой говорящий производит нестандартную (оригинальную) мысль или придаёт банальной мысли оригинальную (необычную, интересную, образную) речевую форму. Это не означает, что говорящий создаёт какой-то никому непонятный мыслительный продукт или передаёт средствами языка точно такую же мысль, известную всем. Вербальная обработка стереотипной мысли вносит свои корректуры в структуру и содержание данной мысли, так как язык имеет свое, собственное содержание и не должен рассматриваться как пустая формальная оболочка мыслительного содержания. Если придерживаться метафоры, что язык – *это одежда мысли*, тогда следует иметь в виду, что эта одежда или подчеркивает достоинства *тела мысли*, или скрывает его недостатки. Однако, следуя другой метафоре (*Язык – стакан. Мысль – содержимое стакана*), категорически заявляем, что язык *не пустой* стакан, придающий лишь форму своему содержимому, или *прозрачный* сосуд, предназначенный для временного содержания мыслительной жидкости. Уподобить мысль стакану, значит согласиться с тем, что форма мысли это и есть форма языка, и что последняя не зависит от мыслительного содержания, а лишь диктует свои условия. В этой связи лингвистические энциклопедии декларативно эксплуатируют следующее определение языка: «*Язык в целом является формой мысли*». Надежду на истину вселяет контекстуальный уточнитель «в целом». Это означает, что в языке усматривается не только его материальная (звуковая, графическая)

оболочка, но и его значение (структурированное языковое содержание). В таком случае в акте обозначения, когда язык выполняет свою знаковую, инструментальную функцию, мы имеем дело с наложением языковых значений на мыслительные понятия. Результатом взаимодействия семантики языка и содержания мысли является какой-то интегративный комплекс, который мы создаем в акте говорения, написания или воспринимаем (создаём опосредованно) в акте слушания, чтения. Но это уже не язык и не мысль «в чистом виде».

Вспоминая здесь «*принцип дополнительности*» знаменитого физика Н. Бора, согласно которому инструмент познания оказывает влияние на поведение объекта, мы догадываемся, что объект, на который воздействуют с помощью данного инструмента, претерпевает определенные изменения. Вопрос лишь в том, сохраняет ли этот объект свои сущностные характеристики (имманентные качества и свойства), которыми он обладал до воздействия? Может быть, это уже другой объект? Почему, экспериментируя в духе «диалектического материализма», мы вырываем объект из естественных условий, а после проведения такого «жёсткого» анализа, начинаем приписывать этому объекту новые свойства?

Однако, как «работает» принцип дополнительности в языке, и учитывается ли он в лингвистике при описании семантического содержания и значения языковых единиц и речевых высказываний?

Для ответа на поставленные вопросы прибегнем к очередной метафоре. Известно, что не все птицы живут и тем более поют в неволе. Русский поэт эпохи Просвещения Г. Державин точно подметил:

*«Поймали птичку голосисту.*

*И ну сжимать ее рукой.*

*Пищит бедняжка вместо свисту,*

*А ей твердят: Пой, птичка, пой!»*

Нужно сразу сказать, что слово не «птичка», поющая сама по себе. А «клетка» – не речевой контекст, как некая тюрьма для слова. Вне контекста слово не «поёт», т. е. никак не проявляет себя, кроме как указывает на какое-то стереотипное понятие, потому что его называет.

Слово, вплетённое в речь, начинает «петь», если чувствует там себя «уютно» – находит нормативное или творческое согласие с другими словами (Интеллектуалы любят употреблять в таких случаях красивое иностранное слово *консенсус*!). Слово, включённое «наильно» не в свой контекст, действительно не «поёт», а «пищит». Речь идет о языковых ошибках и ляпсусах.

Но здесь следует обратить внимание и на другую сторону медали – на методологическую. Какие методы анализа языка применяются в лингвистике. Нет, нас интересует не разновидность методов, не их

типология! Нам интересен характер анализа, подход! Языковые единицы (слово, словосочетание, предложение) и речевые единицы (речеслово, синтагма, высказывание), конечно, выдерживают многочисленные эксперименты с разными «клетками» (= методами анализа). Вопрос лишь в том – анализирует лингвист собственно языковой объект, или подгоняет лингвистический феномен под свой метод?

В целом лингвистические методы анализа языка как знаковой (инструментальной, репрезентирующей) системы сводятся к тому, что языковеды пытаются судить о внутреннем устройстве (структуре) и содержании (семантике, значении) слова по его внешним отношениям и соответствующим проявлениям. И, как было показано выше, внешние характеристики поведения выдаются за внутренние качества слова.

Рассуждения о методологии анализа языковых явлений подвигают нас к выводу, что лингвисты зачастую приписывают языку качества, характеристики, функции ему несвойственные. Происходит подмена языкового объекта инструментальным объектом, метаязыковые характеристики навязываются языку; язык служит материалом, полигоном для «испытания» метода анализа, для подтверждения его истинности, продуктивности. Не зря темы научных работ в лингвистике часто изобилуют такими скобочными пояснениями – «(На материале русского и английского языков / На материале разносистемных языков/ и т. п.)». Язык как материал, на котором апробируется лингвистический метод - это не язык, а *поделки из языка*. Возьмем, к примеру, бумагу и вырежем из неё геометрические фигурки. Никому же из нас не придёт в голову приписывать бумаге «прямоугольность», «квадратность», «овальность».

Итак, язык – не материал. Но, что означает расхожее в лингвистике определение языка как *инструмента*, или *знаковой системы*? Инструментальная функция языка ставит язык вне мышления. (Не будем рассуждать здесь о том, что *язык не отражает действительность*, а соотносится с продуктами мышления, которые порождает сознание в процессе отражения. Язык связан с действительностью опосредованно, через сознание. Функцию отражения выполняет сознание). Вырывая язык из процессов мышления, лингвистика стыдливо прикрывает автономию языка терминопонятием «*языковое сознание*».

Модная сегодня *когнитивная лингвистика* оперирует понятием *концепт*, которое позволяет сформулировать новое терминопонятие «*концептуальное сознание*». Как соотносятся эти два вида сознаний друг с другом, не всем известно. Без введения еще одного метапонятия проблему не решить. Мы предложили ввести в оборот понятие «*координативное сознание*» [3]. Его функция прозрачна – оно соотносит мысль с языком. Деятельность координативного сознания ещё предстоит объяснить и описать. Здесь лишь укажем, что благодаря этому типу сознания язык



выполняет свою знаковую функцию – функцию представления и «замещения» мыслительных понятий. Это, конечно же, не должно означать, что язык замещает мысль, когда она отсутствует в нашей голове, хотя некоторые примеры «бездумного говорения» свидетельствуют в пользу этого парадоксального предположения. Бездумно говорит руководитель, который считывает текст, написанный ему референтом. Бездумно реферировал студент, «нахапавший» материал по теме своей курсовой работы из интернета. Бездумно читает свои лекции неопытный преподаватель, когда «озвучка» текста лекции отстаёт от забегающего вперёд «умного» глаза, поскольку он проговаривает слова, не вкладывая в них смысл, а торопится прочитать про себя и понять последующий текст.

Язык и здесь выправляет ситуацию. Нормальные слушатели понимают, о чем говорит их руководитель. Преподаватель, выслушивая студента, покачивает головой в знак одобрения (Он понимает, о чём идет речь, но не подаёт виду, что студент не разбирается в теме. Преподавателю недосуг заниматься этой «мелочёвкой»). Призывать к совести – всё равно что вычерпывать воду ложкой из тонущей лодки. Если же преподаватель не догадывается, что реферат списан, то грош цена такому преподавателю и его нужно как можно скорее «оптимизировать»). Неопытного лектора с трудом понимают студенты, или записывают лекцию, не понимая. Это ведет к упомянутому выше «вербальному учению» – студенты зубрят на память текст и «сваливают» его почти дословно преподавателю на экзаменах, за что получают «отличную» оценку. Особенно часто это происходит, когда пересказываемый текст написан на иностранном языке. Студенту некогда отслеживать проговариваемое содержание, поскольку главной его задачей становится правильное произношение и соблюдение норм грамматики (Как бы не сбиться с заученного текста. Как бы не забыть, что там дальше было написано в тетради, в учебнике, в шпаргалке, в планшете!). Кто-то сказал, что владение иностранным языком напоминает езду на велосипеде. Незнающий грамматику уподобляется начинающему велосипедисту, который при езде ещё глядит на педали и неуверенно держит руль. Уверенная езда на велосипеде – это хорошее владение языком.

Однако и с этой красивой метафорой трудно согласиться. Едущий на велосипеде почти не думает о езде, а управляет велосипедом механически, рефлекторно. Не про всякого человека, гладко и без заминки говорящего на иностранном или родном языке, можно сказать, что он *владеет* языком. Правильность и беглость говорения не всегда являются гарантией *говорения с (полным) пониманием*. Уровень проникновения языка в мысль у каждого человека разная. Она зависит от многих факторов, и прежде всего, от *разнообразия и прочности ассоциативных связей в языковом сознании*. Данные ассоциативные связи не ограничиваются нормативными

отношениями языковых единиц в парадигматике («вертикальные» ассоциации по семантическому сходству или контрасту) и в синтагматике («линейные» ассоциации по семантической согласованности). Часто такие ассоциативные связи у среднестатистического носителя языка не выходят за пределы языковых норм.

Чтобы расширить спектр вербальной ассоциативности, следует развивать творческое речевое мышление (речемышление). Отход от шаблонного, репродуктивного мышления осуществляется не с помощью разного рода искусственных головоломок и соответствующих тренингов, которыми изобилуют интернетобразование и школьные учебники. Качество таких образовательных услуг во многих случаях сомнительно.

Мы прекрасно помним арифметическую задачу, когда поезд выходил из точки А в точку Б, и мы, будучи школьниками, помогали ему добраться до заветной цели, вычисляя скорость и условия движения. Но, как-то незаметно и неожиданно наше мышление выкатилось на «репродуктивные» рельсы. Нас стали учить *воспроизводить*, а не *производить*.

Чтобы раз и навсегда покончить с наследием прошлого в области образования, «поезд» сразу же отправили сначала на запасной путь, а позднее переплавили. Отреклись, так сказать, от старого мира, а новый мир построить своими интеллектуальными силами не хватает пороку. Чтобы не пришлось снова этот порох изобретать (на воспроизводящей и сырьевой науке далеко не уедешь!), новоиспеченные ученые и молодые академики предлагают черпать идеи в западной науке, которая, по их мнению, опирается на современные технологии. Наиболее «креативным» оказалось так называемое *латеральное учение*, идея которого восходит к Эдварду Де Боно. Согласно принципу латеральности, чтобы мыслить нешаблонно, нужно все шаблоны разорвать «в клочья» и создать из последних новую идею. Кажется, мы уже это когда-то проходили – разрушили «до основания» старый мир, чтобы построить «новый». Хотя предложение заманчиво, потому что нам предлагают каким-то образом нарушить логику привычного мышления. Но вот парадокс! Чтобы приступить к исследованию старого объекта и созданию проекта (или нового объекта?) на основе «клочкового» алогизма, западники предлагают «устранить латеральный разрыв», т. е. собрать из клочков старой логики и методологии новый научный подход. Но это даже не попытка построить из стали, полученной от переплавки старого поезда, что-то оригинальное, принципиально новое. Может быть, нам предлагают из покорёженных и ржавых деталей паровоза собрать какое-то необычное транспортное средство? Но, для начала нужно создать *проект* будущего объекта. Прописанная пошаговая последовательность наших действий должна непременно привести к успеху – сначала изучение фактов об имеющемся

объекте, потом подключение интуиции, затем здравый скептицизм, далее здоровый оптимизм и возможные альтернативы, наконец направление мышления нашим разумом в нужное русло, т. е. обобщение результатов исследования [ср.1, с. 103–104 и др.].

Итак, нам предлагают разрушить старую модель мировидения, затем создать из её остатков новую креативную модель и изучать мир с её помощью. Создавать новые модели из осколков старых дело экспериментаторов. В лингвистике это подгон языка под средство анализа, а не средства анализа под язык. Выражаясь лингвистически, это процедуры отождествления языка-объекта с языком-инструментом (= метаязыком) и, как следствие, приписывание языку характеристик, ему несвойственных. Выражаясь метафорически, это пленение языка и изучение его в условиях неволи, в «клетке».

Мы не за разрушение сложившихся методов исследования языка, мы за преемственность и за комплексный анализ функционирования языка в естественных условиях.

Однако, отвлечёмся от операциональных моделей, призванных изучать язык как средство обозначения и коммуникации. Это – методологическая проблема в лингвистике.

Попытаемся взглянуть на язык как на *инструмент творческого выражения* (а также *перевыражения*) *мыслей* и как на *средство формирования оригинальных мыслей*. Такой подход предполагает, что:

(А) можно оригинально выразить заурядную мысль;

(Б) можно создавать оригинальную мысль, используя оригинальные средства выражения; или

(В) можно создавать оригинальную мысль, используя заурядные средства выражения.

Ср.:

А: (1) «Я пьян и не могу отойти от трактирной стойки» ---> Я пригвождён к трактирной стойке ... (А.Блок);

(2) «Лес растёт у самой дороги» ---> Лес вплотную подходит к дороге.

Б: (1) Мысль изречённая есть ложь (Ф. И. Тютчев) ---> «Язык искажает мысль»;

(2) Говорим говоренное, мыслим в мысли другого (А. Н. Радищев) ---> «Язык – сформировавшаяся система вербальных знаков. Мысли существуют в сознании в готовом виде».

В: (1) Снесла курочка ряба золотое яичко ---> «Куры могут нести золотые яйца».

(2) Курочка ряба: «Я снесу вам яичко другое, не золотое, а простое» ---> «Счастье не в вычурности, а в пользе».

Вышеизложенный подход к языку способствует развитию у коммуникантов творческой речевой компетенции. Ещё в 1657 году

Б. Паскаль, великий французский мыслитель, отмечал, что «по-другому расположенные слова образуют новые мысли», а «иначе расставленные мысли производят другое впечатление», к тому же «связь между нашими собственными мыслями и словами» должна быть более осознанной [2, с. 152–153].

Осознанное, творческое использование языка наиболее чётко проявляется в **афоризмах**, характеризующихся краткой, лаконичной формой выражения и законченностью мысли, ср. «*Не мысли придают словам достоинство, а слова – мыслям*» [там же].

Другой жанр, близкий к афоризмам, это **миниатюры** – жанр малых форм прозаического выражения (новелла, повесть или рассказ), который позволяет использовать самые различные «риторические фигуры» для того чтобы заставить читателя «поработать мозгами» и самому вывести для себя глубинный (не озвученный) смысл, спрятанный в тексте, используя знания социальной и речевой ситуации.

Наконец, **интерпретация** как толкование смысла, заключенного в текстах других авторов, – это способ иносказания как пояснение, дополнение и развитие чужой мысли.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Котлер, Ф. Латеральный маркетинг: технология поиска революционных идей. Пер. с англ. – М., 210. – 206 с.
2. Ларошфуко, Ф., Паскаль, Б. и др. Суждения и афоризмы. – М., 1990. – 384 с.
3. Фефилов, А.И. Введение в когитологию : учебное пособие. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 240 с.

*Филиппова Е. В., кандидат филолог. наук, преподаватель кафедры «Иностранные языки» Самарского государственного технического университета, г. Самара (Россия)*

#### ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация. Современное языковое образование выдвигает одной из первостепенных задач интегративное изучение языковых и социокультурных процессов в культурно-цивилизационном окружении. Соединение в учебном процессе языкового материала и сведений о национальной культуре создаёт объективные предпосылки для реализации культурно – релевантных образцов социальных отношений в условиях естественной коммуникации. При знакомстве с англоязычной культурой общения на первый план*

выходят формулы речевого этикета (в частности, обращения), основанные на социальных конвенциях англоязычного общества.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, система новых культурных ценностей, фоновые знания, прагматические нормы, обращения, поведенческие стереотипы.

*Filippova E. V., Ph.D. in Philology, Lecturer of the Department of Foreign Languages, Samara State Technical University, Samara (Russia)*

## **PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE COMMUNICATION AT THE ENGLISH LESSONS**

*Abstract. Integrated study of linguistic and socio-cultural processes in the cultural and civilizational environment has become one of the primary tasks of modern foreign language education. The mix of linguistic material and information about the national culture in the educational process creates objective prerequisites for the implementation of culturally relevant patterns of social relations in the conditions of real communication. While getting acquainted with an English language cultural communication the formulae of speech etiquette (in particular address forms) based on the social conventions of the English society have come to the fore.*

*Key words: intercultural communication, the system of new cultural values, background knowledge, pragmatic norms, address forms, behavioral stereotypes.*

Современный мир сегодня характеризуется усилением взаимосвязанности всех культурных миров, которая позволяет поддерживать широкую межкультурную коммуникацию, а также помогает представителям различных национальных культур органично включиться, «вписаться» в мировое культурное пространство сообществ с различными культурными традициями.

Представляется, что «доступность других культур создает условия для лучшего понимания, усвоения и принятия ценностей и традиций других культур, но в тоже время способствует и некоторому обособлению от других культур» [5, с. 196]. Таким образом, с одной стороны, формируется единый, целостный универсальный социум, в котором различные этносы начинают осознавать свою взаимозависимость и общность, а с другой стороны, идет процесс усиления их национальных чувств и идентичности, обостренного восприятия собственной национальной самобытности и этносоциальных различий [там же, с. 195]. Все эти сложные, неоднозначные процессы происходят на фоне обострения интереса к феномену взаимодействия и взаимосвязи «языка и культуры», тесная, неразрывная связь которых всегда была очевидной и бесспорной. Ведь, как пишет Е. В. Милосердова, «с одной стороны, язык

является той системой, которая позволяет собирать, сохранять и передавать из поколения в поколение информацию, накопленную коллективным сознанием. Но, с другой стороны, аналогичную ситуацию хранения и передачи коллективных знаний определенного рода выполняет культура, представляющая собой, по Ю. М. Лотману, совокупность внегенетически (ненаследственно) приобретенной информации, способов ее организации и хранения» [2, с. 80]. Поэтому современное развитие лингвокультурологии выдвинуло в число первостепенных задач интегративное изучение языковых и социокультурных процессов в контексте глобального образования. Именно такой подход необходим для формирования языковой личности, которая при овладении иностранным языком одновременно приобщается к новой национальной культуре, усваивает нравы, обычаи, традиции – словом, менталитет народа – носителя языка.

Однако в последние годы, несмотря на «бум языковой индустрии», вызванной стремительным формированием потребности общества в многоязычии, зачастую не проводится целенаправленная работа по взаимному учету преподавателями прагматических норм. В этой связи некоторые лингвисты считают, что диалог между представителями различных культур чаще терпит фиаско не из-за чисто языковых факторов, а из-за незнания культурного фона, отсутствия «фоновых знаний». По мнению М. Тушкина, недостаток «фоновых знаний» может привести к недоразумениям или конфликтам [3].

Действительно, из-за «отрицательного» влияния культурных норм родного языка (прагматическая/межъязыковая интерференция), изучающие иностранный язык часто испытывают трудности при выборе языковых форм в соответствии с коммуникативной ситуацией, социальными ролями адресата и адресанта в процессе их взаимодействия в речевом акте. Так, например, «одна и та же языковая форма, обладая в разных языках разным, подчас несопоставимым прагматическим потенциалом, используется иностранцем в соответствии с нормами его родного языка. И как следствие – ошибки в вербальном и невербальном поведении, которые часто не осознаются иностранцем, но на которые очень чутко, даже болезненно могут реагировать его собеседники-носители языка» [2, с. 81].

В процессе овладения иностранным языком, в частности английским, студенты одновременно приобщаются к новой национальной культуре, получают понятия о новых предметах и явлениях, не имеющих аналогов в их родном языке и культуре. Соединение в учебном процессе языкового материала и сведений о национальной культуре создаёт объективные предпосылки для реализации культурно – релевантных образцов социальных отношений в условиях естественной коммуникации.

При знакомстве с культурой и бытом иного народа на первый план выходят вербальные компоненты этикета: приветствия, прощания, обращения, благопожелания, благодарности, извинения и др., вырабатываемые прагматическим уровнем межличностного и межкультурного общения. Набор формул, как правило, специфичен для каждого этноса. По словам Е. В. Милосердовой, «использование или неиспользование говорящим этих формул в процессе коммуникации сразу же показывает, кто «свой-чужой», что отражается на тональности (а иногда и на результатах) общения» [там же, с. 82].

Еще более специфичны правила ведения разговора, основанные на поведенческих стереотипах данного языкового сообщества. Здесь, по нашему мнению, в первую очередь следует принимать во внимание выбор форм обращения, поскольку обращения – неотъемлемый элемент культуры, который отражает традиции, обычаи, образ жизни и культурные ценности членов национально – культурной и языковой общности.

Известно, что в идиолекте каждого члена языковой общности существует целый набор лексико-семантических вариантов форм обращения, посредством которых говорящий регулирует свои межличностные отношения и указывает на свою принадлежность к определённой социальной группе.

Система форм обращений связана с социальной организацией речевого акта. Речевой акт относит обращения к социальным конвенциям, которые служат установлению социальных контактов и управлению уровнем отношений коммуникантов. Именно в контактной функции обращения, вытекающей из функции адресности, выражается в специфической форме отношение языка и культуры, так как установление отношений является социальным феноменом, и обращения помогают передавать важную социальную информацию от одного участника акта коммуникации к другому.

Обращение как одно из наиболее важных средств действия адресации и установления речевого контакта является частью этикета речевого общения, отражая национальную специфику узуального речевого поведения и маркируя социальные отношения в рамках конкретного коммуникативного акта. Адекватное владение обучающимися этикетными формулами обращений в современном английском языке позволяет говорить об определённом уровне сформированности у них культуры иноязычного общения.

Речевой этикет, как известно, предписывает говорящим использование определённых формул в зависимости от ситуации общения [4, с. 73]. Усвоение студентами этикетных форм обращений англоязычной культуры непременно должно быть соотнесено с конкретными социальными ситуациями и типами контакта, которые отличаются в

разных культурах, поскольку «две национальные культуры никогда не совпадают полностью» [1, с. 30]. Исходя из этого, изучающим иностранный язык следует владеть не только определённым набором этикетных форм обращений, но и уметь устанавливать связь используемых языковых единиц с ситуацией общения, включающей участников коммуникативного акта, обстановку и т. п., а также учитывать эмоциональные коннотации в семантике иноязычных обращений.

Между тем из-за «отрицательного» влияния культурных норм родного языка (межъязыковой интерференции) студенты часто испытывают трудности в выборе форм обращения в соответствии с коммуникативной ситуацией, социальными ролями адресата и адресанта в процессе их взаимодействия в речевом акте.

Изучение английских этикетных форм обращения позволяет выявить универсальные образцы их употребления для установления речевого контакта собеседников. К ним относятся:

**1. номинальные выражения:**

1.1. имя или имя + фамилия: Harry, Harry Fox;

1.2. фамилия или Mr/Mrs/Miss + фамилия: Somers, Miss Ferguson, Mr. White;

1.3. sir, madam (ma'am), miss без имени или фамилии;

1.4. титул (коллегиальный, академический, профессиональный, символический): Sisters, Brigadier, Prime Minister, Professor, Your Majesty; или титул + фамилия: Professor Devlin, Father Duffy;

1.5. родственный титул: Mummy, Daddy, Auntie; или родственный титул + имя: Auntie Susie;

1.6. окказиональные формы: my dear boy, my man, old girl;

**2. местоимения** (you в функции единственного или множественного числа): There you are, you old devil, you!;

**3. междометия** (Hello! Hi! Hey!);

**4. императивы** (Look here! Listen! Remember,...);

**5. специальные выражения для привлечения внимания** (Excuse me! Sorry! Pardon! Attention! You see... I say...);

**6. собственно «этикетные формы»** (Good evening! Bon appetite!).

Лексический выбор определённой этикетной формы обращения обуславливается целым рядом социолингвистических факторов, сопровождающих любой коммуникативный акт (возраст, солидарность/ дистанция, статус/ранг, ситуация или тип контакта, уровень общения, форма коммуникации).

Очевидно, носители языка интуитивно осуществляют выбор подходящих форм обращения для идентификации получателя речи с учётом внешнего контекста. Иноязычные студенты в этом случае, как правило, имитируют социальные конвенции англоязычного общества.



Поэтому в систему работы по обучению студентов формулам речевого этикета следует включать такие виды заданий, которые способствуют выработке понимания системы новых культурных ценностей и факторов, иницирующих использование той или иной формы обращения в определённом социально – культурном контексте с тем, чтобы сформировать собственную стратегию вербального и невербального поведения.

Таким образом, основные навыки, вырабатываемые в процессе овладения студентами иноязычными этикетными формами обращения, предполагают, что говорящие на иностранном языке могут легко идентифицировать адресата и устанавливать социальные контакты посредством эксплицитных и имплицитных способов обращения, достигая при этом адекватного взаимопонимания в процессе общения с представителями других национальных культур.

Подводя итог, скажем, что в процессе обучения общению на иностранном языке особенно остро встают задачи подготовки студентов с различными культурными традициями к овладению социокультурными знаниями и умениями в мультикультурном мире. А это, в свою очередь, подразумевает соединение в учебном процессе языкового материала и сведений о национальной культуре, что создает объективные предпосылки для реализации культурно-релевантных образцов социальных отношений в условиях естественной коммуникации.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура : лингво-страноведение в преподавании русского языка как иностранного. – М. : Рус. яз., 1990. – 246 с.
2. Милосердова, Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе, 2004. – № 3. – С. 80–84.
3. Тушкин, М. Наши дети в ненаших школах и наоборот // Обучение за рубежом, 2002. – № 2. – С. 8–10.
4. Фаенова, М.О. Обучение культуре общения на английском языке. – М. : Высш. шк., 1991. – 144 с.
5. Фарадов, Т.Л. Межкультурное общение и массовое сознание: некоторые современные тенденции // Взаимодействие культур в условиях глобализации. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. – 528 с.

*Белогурова М. Ю., старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета, г. Москва (Россия)*

*Данилова В. А., кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий Института международных отношений и социально-политических наук Московского государственного лингвистического университета, г. Москва (Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА**

*Аннотация. В статье речь идет об основополагающих принципах профессионально ориентированного обучения студентов нелингвистических специальностей.*

*Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, профессиональная коммуникация, деловое общение.*

*Belogurova M. J., Senior Lecturer of the Department of Linguistics and Professional Communication in the field of mediatechnologies, the Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU, Moscow (Russia)*

*Danilova V. A., Ph.D. in Philology, the Department of Linguistics and Professional Communication in the field of mediatechnologies, the Institute of International Relations and Social and Political Sciences, MSLU Moscow (Russia)*

## **NUANCES OF THE PROFESSIONALLY FOCUSED EDUCATION IN THE REALITIES OF THE CONTEMPORARY MARKET**

*Abstract. The article deals with main principles and challenges of the professionally focused education for those studying non-linguistic occupations.*

*Key words: professionally focused education, professional communication, business communication*

Реализуя образовательную программу высшего профессионального образования, учебное заведение осуществляет социальный заказ государства. В условиях современного рынка труда владение одним или более языками международного общения является фактором, повышающим конкурентоспособность специалиста. Современный специалист должен иметь доступ к источникам информации не только на

родном, но и на иностранном языке, чтобы в своей деятельности учитывать опыт мирового профессионального сообщества. В связи с этим преподавание иностранного языка студентам нелингвистических специальностей должно носить профессионально ориентированный характер. «Под профессионально ориентированным понимают обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемых особенностями будущей профессии или специальности, которые, в свою очередь, требуют его изучения» [2, с. 6].

На сегодняшний день иноязычная профессиональная компетенция является важной составляющей профессиональной компетенции, которая определяет профессионализм выпускника вуза. Целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в вузе является приобретение необходимых знаний, умений и навыков, необходимых для изучения и критического осмысления мирового опыта в профессии и смежных областях в ситуации делового общения. Деловое общение включает в себя такие аспекты, как работа с документами на иностранном языке, перевод профессионально ориентированных текстов на родной или иностранный язык, деловая переписка, телефонные разговоры, ведение переговоров на иностранном языке. Кроме того, уверенное владение иностранным языком открывает перед специалистом широкие возможности для развития своей профессиональной компетенции, позволяет участвовать в международных образовательных программах, повышении квалификации и конференциях, делает возможным членство в мировых профессиональных объединениях. Таким образом, основополагающим фактором при отборе содержания обучения должны быть познавательные, коммуникативные и профессиональные потребности будущего специалиста.

Обучение иностранным языкам для профессионального общения должно носить комплексный характер и развивать иноязычную профессиональную компетенцию во всех видах речевой деятельности – в аудировании, говорении, чтении и письме. Задания должны прежде всего стимулировать самостоятельную познавательную деятельность студентов, учить самостоятельному поиску информации, критически анализировать ее и излагать в процессе обучения в виде докладов, презентаций, рефератов.

Погружение в ситуацию делового общения в профессиональной области возможно только при последовательном использовании аутентичных учебных материалов. Широкий спектр учебно-методических комплексов позволяет преподавателю выбрать пособия, наиболее точно

соответствующие образовательным целям. Особенно важным является обучение студентов стратегиям работы с иноязычным дискурсом (текстом). При отборе материала следует учитывать особенности профессионально ориентированных текстов в данной сфере: употребление топонимов, дат и чисел, реалий, терминологии, аббревиатур и сокращений, принятых в профессиональной среде.

Для успешного взаимодействия в иноязычной профессиональной среде современному специалисту необходимо владеть навыками межкультурной коммуникации. Во время обучения должно уделяться особое внимание знаниями в области культуры, политической системы, экономики, традициям, образу жизни в стране изучаемого языка, а также актуальной политической и экономической обстановке.

Содержание учебно-методического комплекса и сопутствующих пособий должно способствовать развитию не только иноязычной компетенции, но и общих ключевых компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Так, регулярное использование инновационных аудиовизуальных средств обучения способствует развитию навыков компьютерной грамотности, необходимых для компетентного специалиста в любой профессиональной области.

Вызовы современного общества значительно усложняют работу преподавателей иностранного языка, поскольку владение иноязычной компетенцией студента становится неотъемлемой частью профессиональной компетенции самого педагога.

Для отбора содержания профессионально ориентированного обучения целесообразным является тесное взаимодействие преподавателей иностранного языка с сотрудниками выпускающих кафедр.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Курганова, А.А., Уманец, И.Ф. Лингвокультурологический аспект как условие межкультурной коммуникации на иностранном языке // Материалы научно-практической конференции «Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе». – Хабаровск : Изд-во ТОГУ, 2015. – С. 73-77.

2. Поляков, О.Г. Профильно-ориентированное обучение английскому языку и лингвистические факторы, влияющие на проектирование курса // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 6-11.

*Доборджгинидзе Д. Т., кандидат филологических наук, доцент, ассистент профессор департамента славистики Батумского государственного университета имени Шота Руставели, Батуми (Грузия)*

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Аннотация. В статье рассматривается комплексный подход к процессу обучения РКИ на коммуникативно-интерактивной и ситуативно-сопоставительной основе, позволяющий учитывать индивидуальные и национальные особенности учащихся, более эффективно проводить процесс обучения и включать участников в активное взаимодействие и общение со всеми. При преподавании русского языка как иностранного следует сочетать комплексный подход с возможностью быстро скорректировать то направление, которое позволяет сделать изучение русского языка более лёгким и эффективным, способствует усилению у студентов интереса к овладению речи, культуре и традициям страны.*

*Ключевые слова: комплексный подход, коммуникативно-ориентированное обучение, этнокультурный реципиент, переключение культурологических кодов.*

*Doborjginidze D. T., Candidate of Philological Sciences, Docent, Assistant Professor at the Department of Slavic Studies, Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi (Georgia)*

## **COMPLEX APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract. The article deals with the analysis of the combined method of teaching Russian as a foreign language based on communicative-interactive-situation oriented basis. The presented method allows consideration of individual and national specifics of learners what increases effectiveness of the teaching/learning process through providing possibility for learners to have an intensive interaction with each other. The mentioned combined method allows to reveal the weak points in learners based on what the needs are defined and addressed in a way that makes the process of learning easier and effective and increases interest in foreign language, relevant culture and traditions.*

*Key words: combined approach, communication-oriented teaching/learning, recipient bearer of a certain culture and ethnicity, switching of cultural codes.*

В современной методике налицо богатый опыт методической организации коммуникативно-ориентированного обучения иноязычной речи Б. В. Беляев, И. Л. Бим, Г. Е. Ведель, П. Б. Гурвич, И. А. Зимняя, В. П. Кузовлев, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, В. Л. Скалкин, Б. В. Царькова, Э. П. Шубин. Представитель коммуникативного метода обучения

Е. И. Пассов считал, что коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения. Коммуникативность служит для того, чтобы обучение общению происходило в условиях общения, т. е. в адекватных условиях [4, с. 223].

За языковой сложностью текста для инокультурного (русского, грузинского) реципиента нередко стоит сложность понимания образа мыслей другого народа, непривычных социальных ситуаций, национально-культурных традиций, реалий быта. При изучении иностранного языка мы знакомимся с чужой картиной мира, пытаемся совместить ее с картиной мира, усвоенной вместе с родным языком. Поэтому при изучении русского языка в нерусской аудитории необходим лингвокультурологический комментарий изучаемых текстов, интерпретация которых предполагает владение не только языковым, но и культурным кодом, получая тем самым иноязычное образование.

Получая иноязычное образование, учащиеся овладевают знаниями о культуре народа как «части культуры, развивают свои речевые и общие способности, психические функции, усваивает этнические, нравственные, моральные нормы и овладевает речевыми умениями, содержанием которой и является культура. Иноязычная культура является новым методическим понятием, обладающим рангом универсалии – отмечает Е. И. Пассов. Иноязычная культура – та часть общей культуры человечества, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования во всех четырех аспектах: в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах [5, с. 233].

Система образования как часть культуры рассматривается как специфический характерный для людей способ деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности, что выдвигает на первый план проблему содержания и принципов организации этой действительности, т.е. структуры деятельности в рамках одной культуры и, соответственно, структуры деятельности в процессе взаимодействия культур [6, с. 10-11].

При этом важно не просто отметить отдельные несовпадения или особенности в содержании шит принципах преподавания РКИ в той или иной стране, а комплексно проанализировать все компоненты системы обучения при функционировании вне России. Как пишут авторы «словаря методических терминов», характеристика системного подхода имеет большое методологическое значение, которое должно выражаться в ориентации исследований на выявление и анализ различных типов изучаемых систем [1, с. 471]. В тоже время, по словам Л. В. Московкина, одной из негативных черт современной методики является отсутствие

системного взгляда на процесс обучения и все то, что с ним связано [2, с. 25].

В центре нашего внимания система обучения русскому языку как иностранному вне российского образовательного пространства (на примере грузиноязычной среды), расставляя акценты на условия обучения, подходы и методы, средства обучения и учебного процесса в целом.

Процесс овладения русским языком – это «живая» и динамичная ситуация, поэтому необходимо приблизить его к своему родному языку. Будучи грузиноязычными, в процессе знакомства с языковой картиной мира изучаемого языка, студенты часто демонстрируют интересные случаи переключения культурологических кодов. В процессе обучения они пытаются сопоставить друг с другом языки, находят сходные и различные элементы. Каждый текст сопровождается системой упражнений, позволяющих освоить лексико-грамматические категории тематического блока. Задания направлены на закрепление полученных сведений по данной теме.

Работая над ситуативными текстами на занятиях студентам предлагаются задания следующего типа:

- прочитать текст, разбить его на части, озаглавить части текста, придумать свой вариант названия, пересказать текст своими словами;
- прочитать части текста, расположить части в сюжетной последовательности, продолжить текст, придумать концовку;
- прочитать текст и вопросы, выбрать из предложенных вариантов правильный, выписать словосочетания и подобрать к ним синонимы, заменить синонимом иноязычные слова и т.д.
- предлагается рубрика – Как сказать иначе!

Какой бы метод изучения языка мы бы не избрали необходимо систематически пополнять свой словарный запас, учиться читать тексты и воспринимать текстовую информацию, а это не так-то просто. Этому надо учиться – даже восприятию текстов на родном языке. Когда же мы пытаемся понять инокультурный текст, то находим в нем много скрытых тонкостей, непривычных для нашей культуры: это и неизвестные нам реалии, иные обычаи, неожиданные метафоры. Все это затрудняет понимание текста. Для восприятия этого информационного потока необходимо овладение лингвистическим и культурным кодом, освоение которого происходит в процессе социализации индивида. Вместе с единицами языка он впитывает в себя языковую картину мира, ее идеологические установки, концептуальную базу. «Через культуру диалога – к диалогу культур. Диалог культур в иноязычном образовании является центральным понятием, которое необходимо рассматривать не только в связи с целью иноязычного образования, но и как вид деятельности, ведущей к данной цели» [5, с. 724].

Исключительно велика роль современных мультимедия-средств обучения применительно к овладению иностранным языком, создающая своего рода «модель иноязычной действительности».

Обучая языку, особо следует отметить роль языка рекламы: языковая игра, игровая морфология, игровые приемы семантической сочетаемости, стилистический диссонанс, лозунги, рифмы, каламбуры. Коммуникативная эффективность рекламы.

Так, например, по опросам самой любимой рекламой студентов была реклама «Кока-колы», «Макдональдс», мобильной сети МТС – Нагиева *БЕЗЛИМИТИЩЕ*, *TWIX* – *сладкая парочка*, слова-любимицы – безлимитище, силище, ручище (ручище убрал.....) и «Папа может....».

Рубрика – Сам создавай рекламу – студенты с радостью создают «свою рекламу» из определенного набора лексических единиц.

«Методическое мультимедиаведение, используя свои ресурсы, обязано усовершенствовать любые технологические стратегии, повышая их эффективность в овладении всеми четырьмя аспектами иноязычного образования», – отмечает Е. И. Пассов [5, с. 582].

Для того, чтобы овладение языком не был механическим овладением лексикой, грамматикой, чтением текста и переводом, особо следует отметить творческий подход в различных ситуациях во время учебного процесса – использование музыкального искусства в процессе обучения, которое воздействует на развитие творческих способностей, способствует совершенствованию процесса познания, развитию музыкальной культуры личности. В процессе обучения используются компьютеры и магнитофоны с CD, социальная сеть – Интернет, ТВ-программы («Угадай мелодию», РУ-ТВ). Все это способствует усилению у студентов интереса к овладению речи, культуре и традициям страны.

Рубрика – Русский язык в песнях – это увлекательный, эмоциональный, музыкальный способ обучения языку, который расширяет кругозор студентов, их знания о культуре России и русском языке, так как русская песня - важная составляющая русской культуры.

На занятиях русского языка мы не только слушаем и поем песни, но приучаемся слушать и понимать быстрый песенный текст. С помощью русских песен студенты углубляют свой словарный запас и запоминают не только свободные, но и устойчивые словосочетания, фразеологизмы, «погружаются» в языковую среду.

Для достижения различных целей обучения одна и та же песня может применяться в зависимости от выполняемых на ее основе заданий.

Предлагаются реконструктивные упражнения: восстановить текст песни (вписать пропущенные слова, заполнить глаголы, имена собственные, географические названия и т. д.).



В рубрике песен Лепса почти все студенты записали имена собственные и географические названия, глаголы.

Репродуктивные упражнения: изложить содержание или дополнить текст песни (отдельные слова, словосочетания, фраза песни) по памяти.

1. *Я уеду в Лондон* .....

2. *Самый лучший день* .....

3. *Я счастливый как никто* .....

4. *Ночь по улицам пошла* .....

Рецептивные упражнения: поиск определенных лексических единиц при прослушивании песни или распознавание конкретных грамматических форм и конструкций в потоке речи.

Так, например, итоговое занятие по теме «Фразеологизмы РЯ» мы проводим, анализируя песни Лепса. Студенты выделяют устойчивые словосочетания по песне «Я счастливый...»:

*Кто поверит, я и сам не верю –*

*Толь на счастье, то ли на беду,*

*У меня семь пятниц на неделе*

*И тринадцать месяцев в году.*

*Мое небо – синее в алмазах ...*

Сопоставляют разные выражения со словом *пятница*, например:

*каждый вечер пятница / семь пятниц на неделе / С понедельника по пятницу*

*Она живёт, как будто каждый вечер пятница* (песня «Сумасшедшая»).

*У меня семь пятниц на неделе* (песня «Я счастливый...»).

*С понедельника по пятницу* (песня «Пятница»).

Подчеркнуть предлоги с указанием падежа:

1. *Между нами города* .....

2. *На неделю до второго, я уеду в Комарово* .....

3. *Я надену ей кольцо на пальчик* .....

4. *И прошёл бы мимо при встрече* .....

Творческие упражнения: написать эссе на основе одной из фраз (по мотивам музыки), написать анонс или приготовить рассказ о создании песни.

И, конечно же, поём вместе, что тренирует темп высказываний в режиме носителей языка и облегчает запоминание лексических единиц.

При работе с песенными текстами выявлены, и ошибки при написании слов. «Песенные ошибки» более успешно заучиваются, чем ошибки, допущенные во время тестирований. Все это способствует становлению и укреплению навыков письма. Огромную трудность при этом представляют те слова и выражения, которые заучиваются через смс-язык. Популяризация смс-языка понижает культурный уровень

письменной речи (*щас* <- *сейчас*, *skoko* <- *skol'ko* (сколько), смешанность латиницы и русского языка: Одни ставят вместо *ch* для передачи русского Ч цифру 4, а вместо *sh* для передачи Ш шестерку из соображений экономии, другие – из озорства, *Vsju no4' kakaja-to gadost' snilas', idu v shop*) пунктуации и употребления норм правописания, засоряющее не только язык, а толкают нашу молодежь к лени, так как частое их употребление входит привычку и затрудняет процесс овладения языком.

Работа с песенными текстами позволяет: послушать русскую живую речь, узнать новые слова и выражения, запомнить лексические единицы и правильно использовать в речи, появляется интерес прочитать все о жизни поп-звёзд, что способствует становлению и укреплению навыков чтения. Песни создают благоприятную атмосферу, которая не является принудительной, снимает напряжение, повышают мотивацию изучения языка, улучшают процесс коммуникации, способствует снятию языкового барьера. Все это еще раз доказывает, что изучение языка – это не только чистое запоминание грамматических форм и лексических единиц, а усвоение языковых и культурных норм поведения носителей языка и участие в межкультурной коммуникации и являются ресурсом комплексного многоцелевого использования.

«Использование таких средств в обучения языку, – замечает Б. В. Беляев, – является рациональным методическим приемом и способом обучения языку, рассчитанным на развитие у учащихся той внутренней речи, без которой невозможна ни активная внешняя устная речь (говорение), ни полноценное овладение письменной речью [1, с. 166].

Мы перечислили методы и приемы, которые использовались в обучении русскому языку как иностранному в грузиноязычной аудитории. Наиболее значимыми являются метод коммуникативности, сознательно-сопоставительные методы обучения с учетом лингвокультурологических факторов, которые обуславливают общую стратегию обучения, тем самым делая установку «в процессе взаимодействия культур» на сознательное овладение национально-культурными знаниями.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Московкин, Л.В. Заметки о современной методике // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5. – С. 22-25.
3. Беляев, Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1965. – 229 с.
4. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

5. Пассов, Е.И. Терминосистема методики как категории и технологии иноязычного образования. – 2016. – С. 233-724.

6. Прохоров, Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. 2003. – 224 с.

*Климкевич А. кандидат педагогических наук, адъюнкт кафедры прагматики коммуникации и лингводидактики Гданьского университета, г. Гданьск (Польша)*

### **ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛЬШЕ**

*Аннотация: Статья посвящена вопросам, связанным с использованием материалов русскоязычной части Интернета в преподавании русского языка как иностранного языка в Польше. Автор анализирует новую ситуацию в преподавании и изучает опыт на основе статей методического журнала «Иностранные языки в школе» („Języki Obce w Szkole”), материалов польских научно-практических конференций и интернет-изданий.*

*Ключевые слова: преподавание русского языка в Польше, новая дидактическая ситуация, интернет-ресурсы, текст, мультимедиа презентации, видеоматериалы.*

*Klimkevich A., Ph.D. in Pedagogics, adjunct of the Department of Communication Pragmatics and Language Acquisition, Institute of Eastern-Slavic Philology, University of Gdansk, Gdansk (Poland)*

### **INTERNET RESOURCES IN TEACHING AS RUSSIAN LANGUAGE IN POLAND**

*Abstract. The article is devoted to the issues connected with the use of materials from the Russian-language internet in teaching Russian as a foreign language in Poland. The author analyses the new situation in the teaching and learning experience based on the articles in the foreign language teaching methodology magazine Foreign languages at school (Języki obce w szkole), materials from Polish scientific practical conferences and internet publications.*

*Key words: teaching of the Russian language in Poland, the new teaching situation, Internet resources, text, multimedia presentation, video materials.*

Настоящая статья посвящена анализу изменений, связанных с активным освоением Интернета, в практике преподавания русского языка как иностранного в Польше. На протяжении последних пятнадцати лет в

польской методической литературе поднимается и активно обсуждается вопрос о применении новых информационных технологий и интернет-ресурсов при изучении русского языка. Дискуссия на страницах методических журналов, на научно-практических конференциях, в научно-методических изданиях касается современных технологий, новых технических средств обучения и их дидактического потенциала, новых форм работы и нового подхода к процессу обучения.

Среди факторов, которые на протяжении многих лет способствовали интегрированию новых информационных технологий в процесс обучения русскому языку, можно выделить, во-первых, создание *информационного общества*, что непосредственно связано с глобальными социально-культурными изменениями; во-вторых, *информатизацию образования* и вытекающие из этого процесса изменения в научном мире, который в связи с технологическим прогрессом получил новые инструменты для научной и дидактической деятельности. Информатизация образования включает также социально-экономический запрос на подготовку конкурентоспособного специалиста, поэтому польские вузы постепенно переходят на практически ориентированное образование и готовят выпускников, обладающих готовностью к выполнению профессиональных задач, в том числе связанных с использованием новых информационных технологий. Это повлекло за собой *изменение парадигмы образования*, которая включает новые способы получения информации, передачи и усвоения знаний. В качестве третьего важного фактора, имеющего влияние на интеграцию новых информационных технологий в процесс обучения русскому языку, следует отметить запрос студентов на качественные изменения самого процесса обучения, связанные с более широким применением неадаптированных языковых материалов, сетевых приложений, компьютерных инструментов и ресурсов Интернета. Желания студентов относительно обязательного присутствия в процессе обучения языку новых технических средств и неадаптированных материалов можно объяснить, с одной стороны, особенностями новым качеством мышления современной молодежи, которое формируется, в том числе, и под влиянием новых информационных технологий, с другой стороны социально-экономическим запросом информационного общества.

Для польских преподавателей-русистов очевидным является факт, что Интернет является существенной частью социальной жизни и что новый студент является представителем цифрового поколения.

Ответить на вопрос о необходимости использования Интернета\* в

---

\* Электронная анкета «Использование Интернета в преподавании иностранного языка» (польск. *Wykorzystanie Internetu w nauczaniu języka obcego*). [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.interankiety.pl/i/c02b863e59284d8b6afc5cd2b2dba4c1> (дата обращения 05.12.2016).

преподавании русского языка нам помог эксперимент, проведенный в апреле 2015 г. в Институте восточнославянской филологии Гданьского университета. Анкетирование проводилось в форме электронного опроса с участием преподавателей-русистов из Гданьска, Гдыни, Зелёной Гуры, Вроцлава и Кракова. В ходе анкетирования было опрошено 33 преподавателя-русиста. Целью эксперимента было выявление информации об использовании ресурсов Интернета в процессе преподавания русского языка в Польше.

В электронном анкетировании, которое проводилось на польском языке, респонденты отвечали на три закрытые вопросы. На первый вопрос *пользуетесь ли вы Интернетом в личной жизни?* респонденты могли выбрать следующие ответы: 1. Да, 2. Ежедневно, 3. Нет, 4. Иногда. Анализ полученных ответов показывает, что 97 % опрошенных преподавателей ежедневно пользуется Интернетом, только 3 % респондентов пользуется Интернетом иногда. Важно, что среди опрошенных преподавателей нет ни одного, который не имеет выхода в Интернет. Можно утверждать, что польские преподаватели не испытывают проблем с доступом к глобальной сети и активно пользуются Интернетом. На вопрос второй *считаете ли вы интернет-пространство безопасным для учащегося?* предлагались следующие ответы: 1. Да, 2. Да, но под контролем преподавателя; 3. Нет, 4. Учащиеся не должны пользоваться Интернетом. В анкетном листе зафиксировано, что 58 % опрошенных преподавателей ответило, что интернет-пространство является безопасным для учащего только под контролем преподавателя. 21 % респондентов заявили, что интернет-пространство не является безопасным. 9 % респондентов ответили, что учащиеся не должны пользоваться Интернетом и 9 % выразили мнение, что Интернет является безопасным. Анализ ответов показывает, что польский преподаватель понимает угрозы, связанные с использованием сетевых материалов, и считает, что процесс обучения языку с их использованием должен быть управляемым преподавателем. На третий вопрос *используете ли вы ресурсы Интернета для подготовки дидактических материалов?* респонденты могли выбрать ответ: 1. Да, 2. Время от времени, 3. Нет, 4. Я считаю, что лучшим материалом для обучения является учебник. На данный вопрос 82 % респондентов ответили положительно. Анкетирование показывает, что 9 % опрошенных преподавателей использует ресурсы Интернета в дидактических целях время от времени; 6 % не пользуется возможностями Интернета в процессе обучения. 6 % опрошенных считает, что лучшим материалом для обучения является учебник.

Сегодня можно наблюдать, что пространство и ресурсы Рунета стали среди преподавателей-русистов в Польше популярным источником учебных материалов. Преподаватели понимают, что в новом

информационном обществе учитель уже не может быть единственным источником знаний и что в практике преподавания русского языка как иностранного в Польше необходимо совершенствовать процесс обучения.

Надо отметить, что постепенная информатизация общества привела к значительному повышению информационно-компьютерных умений учащихся. В настоящее время все поступающие в вуз студенты хорошо владеют новыми технологиями и имеют опыт пользования материалами Интернета, в том числе его русскоязычной частью – Рунетом. Этот опыт позволяет студентам конкретизировать ожидания относительно процесса обучения и языкового материала, применяемого на практических занятиях по русскому языку.

Вторым экспериментом, проведенным нами, была беседа со студентами, целью которого было выявление отношения к данной проблеме другой стороны процесса обучения — студентов. В октябре 2016 года в Гданьском университете со студентами, изучающими русский язык, проводились беседы, во время которых опрашиваемая молодежь объясняла и мотивировала необходимость использования интернет-технологий в процессе преподавания языка.

Итак, в первую очередь, студенты рассчитывают на *быстрый доступ к языковой или связанной с языковой информации*, под которой понимаются адреса интернет-сайтов, электронных словарей и справочников, а в последнее время качественных трансляторов, позволяющих немедленно объяснить значение вводимой новой лексики и обеспечивающих перевод на польский язык.

Студентам нужен *более практичный подход к изучаемому языку*, что понимается ими быстрое внедрение языковых умений и навыков в языковую ситуацию. Такой подход предполагает быстрое усвоение языка посредством клишированных коммуникативных образцов, оборотов, конструкций и слов. Наиболее продуктивными для освоения языка, по мнению студентов, являются именно клишированные короткие высказывания, типичные для носителей языка и извлеченные из материалов Рунета. Такой готовый материал, по их мнению, следует закреплять и немедленно реализовать в коммуникации. Современные студенты практически сразу после занятий хотят проверить себя и свои языковые умения в коммуникации с носителями языка, что они и делают в интернет-пространстве в чатах, форумах, онлайн-мессенджерах и др.

Немаловажным, с точки зрения студента, является *высокая привлекательность языковых материалов* не только в языковом плане, но и в плане наглядности. Языковой материал должен быть структурирован и погружен в «картинку», т. е., с одной стороны, должен в краткой, сжатой форме передавать информацию, а с другой стороны, обладать достаточным количеством дополнительных стимулов в виде рисунков, иллюстраций,

изображений. Русский язык должен стать привлекательным в содержательном, графическом и звуковом слое текста.

Таким образом, польские преподаватели реализуют задачу включения в традиционную академическую модель практически ориентированного образования, соединяя методические принципы обучения иностранным языкам с ожиданиями информационного общества, принципами информатизации образования, ожиданиями общества и современного студента.

Новые технологии в процессе преподавания иностранных языков активно обсуждаются польской лингводидактикой, о чем свидетельствуют многочисленные публикации [см. напр., 1; 3; 6; 7; 9; 10; 14; 15; 19; 28; 30; 37; 39; 40; 41; 42; 43 и др].

Дидактическая ситуация в преподавании русского языка отражена в самом популярном среди преподавателей иностранных языков методическом журнале «Иностранные языки в школе» (*польск. Języki Obce w Szkole*), материалах польских научно-практических конференций и интернет-публикациях.

Анализ статей, опубликованных в журнале „*Języki Obce w Szkole*” показал, что преподаватели практики чаще всего стараются дополнить структуру занятия материалами Рунета с использованием новых мультимедийных технических средств обучения (компьютеров, цифровых видеопроекторов, интерактивных досок, сенсорных экранов и пр.) или применять неадаптированные, аутентичные распечатанные версии материалов. Рунет для польских преподавателей-русистов является, прежде всего, источником языковых и наглядных материалов, которые используются в рамках конкретного занятия, тематического блока или для реализации метода проектного обучения. Использование материалов Рунета в практике преподавания русского языка можно определить как «включение» в структуру традиционного занятия отдельных компонентов, извлеченных из Сети, таких как языковые материалы в виде различных текстов, схем и таблиц для объяснения лексики и грамматических правил или фотографий и изображений. Часто данные материалы являются своего рода альтернативой для учебников или компонентом, иллюстрирующим один из аспектов занятия (языковой, социальный, исторический, географический или культурный). К данным материалам относятся публицистические тексты, энциклопедические статьи, исторические, литературные, поэтические тексты, анекдоты, гороскопы и др. Эти аспекты проблемы обсуждаются в многочисленных публикациях польских преподавателей [1; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 14; 15; 19; 28; 30; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43 и др].

Как показал анализ публикаций и наш личный опыт [14; 15; 16 и др.], в последнее время практические действия методистов и дискуссии

преподавателей сосредоточены на таких методических материалах, как тексты Рунета, мультимедийные презентации и видеоролики русскоязычной части YouTube.

Из проведенного нами анализа следует, что в реализуемом в польской дидактике коммуникативном подходе к обучению русскому языку с использованием сетевых материалов, основным материалом Рунета является текст. В методике преподавания русского языка как иностранного в Польше сильно развит принцип текстоцентричности. Благодаря возможности пользоваться Рунетом, значительно расширился состав текстов, используемых на занятиях. В процессе обучения появляются неадаптированные, художественные, научные, деловые и публицистические тексты. Применение перечисленных видов текста в обучении русскому языку, как утверждают преподаватели-практики, обеспечивает прежде всего активизацию навыков в области чтения (сплошное чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение, выборочное чтение, беглый просмотр, определение главной мысли текста, выделение доказательств и аргументации этой мысли), а также знания, умения и навыки в области письменной переработки прочитанного: цитирование, составление плана текста, тезисов, реферата, аннотации, рецензии и др.

Наш личный опыт и опыт преподавателей-практиков показывает, что текст, отобранный преподавателем из Рунета для реализации языковых заданий и целей занятия, является привлекательным материалом. На его привлекательность для студента непосредственное влияние имеют источник, содержание и автор. Рунет, по мнению польских преподавателей русского языка, можно сравнить с сокровищницей материалов для практических занятий по русскому языку, так как его применение в процессе обучения языку обеспечивает доступ к актуальной информации и современному языку, на котором говорят его носители. Польский преподаватель-русист видит в отобранном из Сети тексте не только его актуальность, но оценивает и языковое, и культурное богатство, дающее выход к формированию и совершенствованию лексических, грамматических, фонетических, орфографических и коммуникативных умений (в чтении, говорении, письме и аудировании). Необходимо заметить, что во всех анализируемых нами публикациях преподавателей в описании опыта работы с текстом Рунета обнаруживается определённая схема: все авторы сначала описывают цели занятия, реализуемые языковые задачи, нормативность языковой стороны при работе с текстом, его содержательную наполненность и познавательную ценность. Кроме системы работы с избранным текстом, в своих публикациях преподаватели рекомендуют интересные, по их мнению, адреса тематических интернет-сайтов, сайтов, содержащих информацию по теме культуры (например, «Культура России» <http://www.russianculture.ru>, «Министерство культуры



Российской Федерации» <http://mkrf.ru>, «Культура РФ» <http://www.culture.ru> и др.), электронные газеты и журналы (например, «Аргументы и факты» <http://www.aif.ru>, «Известия» <http://izvestia.ru>, «Итоги» <http://www.itogi.ru>, «Наука и жизнь» <https://www.nkj.ru> и др.), официальные сайты музеев (например, «Государственный исторический музей» <http://www.shm.ru>, «Эрмитаж» <http://www.hermitagemuseum.org>, «Русский музей» <http://www.rusmuseum.ru>, «Третьяковская галерея» <http://www.tretyakovgallery.ru> и др.), библиотек (например, «Российская государственная библиотека» <http://elibrary.rsl.ru>, «Фундаментальная электронная библиотека» <http://feb-web.ru> и др.), электронные словари и энциклопедии (например, «Большой русский биографический словарь» <http://www.rulex.ru/brbs1.htm>, «Словарь сокращений русского языка» <http://www.sokr.ru>, «Этимологический словарь Фасмера» <http://vasmer.narod.ru>, «Большой толковый словарь современного русского языка» <http://ushdict.narod.ru/index.htm> и др.).

Рунет для польских учащихся и преподавателей является популярным источником материалов для мультимедийных презентаций. На данный дидактический материал обращают внимание польские авторы [4; 5; 9; 10; 16; 17; 30; 32 и др.].

В ситуации преподавания русского языка как иностранного вне языковой среды необходимость применения мультимедийных презентации объясняется дефицитом источников учебного материала, возможностью представления в мультимедийной форме уникальных наглядных и информационных материалов (например, картин, карт, фотографий, видеофрагментов, звукозаписей и др.), необходимостью систематизации и структурной демонстрации учебного материала, визуализацией некоторых изучаемых явлений.

Новые информационные развивающие технологии, которые пришли на смену традиционному объяснительному методу, обеспечивают индивидуальную, самостоятельную, а в случае проектов и групповую деятельность, что дает студентам возможность поисковой и исследовательской работы. Польские преподаватели [9; 10; 13; 17 и др.] в своих публикациях подчеркивают, что появление мультимедийных презентаций повлекло за собой качественно новый подход в преподавании русского языка как иностранного. Авторы анализируемых нами публикаций называют общедидактические эффекты, состоящие в том, что для подготовки презентации студент вовлекается в научно-исследовательскую работу, во время которой использует большое количество источников информации. В свою очередь это позволяет ему продемонстрировать продукт индивидуального творчества. Преподаватели обращают также внимание на то, что процесс подготовки презентации создает условия для развития мотивации к изучению иностранного языка,

позволяет расширять фоновые знания студентов и развивать интеллектуальные умения, такие как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение.

По результатам анализа публикаций и нашим наблюдениям мультимедийная презентация, основанная на материалах Рунета, положительно оценивается польскими русистами прежде всего потому, что дает возможность развивать иноязычную монологическую речь и реализовать коммуникативную функцию языка: информативную (сообщать новую информацию в связи с увиденным или прочитанным, передавать знания о предметах и явлениях окружающей действительности, описывать события, действия, состояния); воздействующую (убеждать собеседников в правильности тех или иных мыслей, взглядов, убеждений, действий и др.); эмоционально-оценочную функцию (выражать собственное мнение, одобрять или отрицать информацию и др.). Применение мультимедийной презентации позволяет эффективно использовать речевые средства, автоматизировать речевые навыки и умения, следить за последовательностью высказывания, преодолевать языковой барьер.

Практический опыт, представленный в статьях польских преподавателей-русистов, показывает, что использование материалов Рунета позволяет не только иллюстрировать вводимый, семантизированный, закрепляемый языковой материал, но также развивать интерес к изучаемому языку, истории и культуре страны.

В практике преподавания русского языка как иностранного замечается рост интереса преподавателей к тематическим культурно-познавательным проектам, реализуемым на основе мультимедийных презентаций. К таким проектам, достаточно популярным и реализованным также в нашей практической методической деятельности, можно отнести следующие:

1) *виртуальные экскурсии по городам России* с использованием электронных карт, спутниковых фотографий, демографических данных, фотографий городов, достопримечательностей, архитектурных объектов, памятников, транспорта;

2) *памятные даты и праздники* с применением текстовой и изобразительной информации о знаменательных датах и событиях в истории России, таких как День победы, День конституции, 23 февраля, 8 марта а также культурных и религиозных праздниках, например, Рождество, Пасха, Новый Год и др;

3) *информации о выдающихся писателях, художниках* с презентацией сведений о их жизни, творчестве, достижениях, декламированием фрагментов произведений;

4) *изобразительное искусство* с демонстрацией произведений

художников, графиков, иконописцев, скульпторов и соответствующим комментарием;

5) *кино, театр, балет* с использованием информации о известных деятелях культуры, актерах, режиссерах, композиторах, драматургах, постановках, премьерах и др.;

6) *традиции русской народной кухни* с изображениями и названиями традиционных русских блюд, рецептов, ингредиентов, кухонной утвари и др.

Применение мультимедийных презентаций, основанных на аутентичных материалах Рунета, на занятиях по русскому языку модернизирует процесс обучения, придает ему более индивидуальный характер и является эффективным при освоении информации на изучаемом языке.

И, наконец, «технологическая новинка», которая обсуждается в статьях, касающихся использования в практике преподавания русского языка материалов Рунета – это описание употребления русскоязычной части видеохостинга YouTube, что свидетельствует об активности польских преподавателей и в этом сегменте Рунета. Современный и модный способ подачи визуально-звукового материала нашел сегодня свое отражение в ряде публикаций [11; 18; 29; 30 и др.].

Использование видеоматериалов в преподавании русского языка в Польше имеет давнюю традицию [20; 21; 22-27; 33-35 и др.]. Материалы русскоязычной части YouTube позволяют продолжать эту традицию.

Использование материалов YouTube (видеоролики, влоги, телевизионные программы, клипы, лекции университетов, частные уроки и др.) на практических занятиях по русскому языку, по мнению преподавателей [2; 12; 30; 38;], определено следующими его преимуществами:

1. высокая языковая и культурная ценность (использование разных по жанру материалов, таких как телевизионные программы, краткие репортажи, художественные фильмы, мультипликационные фильмы, образовательные курсы, песни, караоке, материалы демонстрирующие языковую и культурную реальность и др.);

2. продолжительность материала (5-10 минут), что дает возможность демонстрации материала на занятии;

3. возможность найти материал, подходящий для реализации любой языковой темы;

4. возможность многократной демонстрации фильма, задержки, повтора и других действий;

5. возможность подготовки упражнений любого типа на основе видеоматериала и др.

Материалы YouTube в обучении иностранным языкам среди

преподавателей получили неформальную классификацию, в которой выделяются материалы с так называемыми «говорящими головами», т. е. ведущими, которые обсуждают использование в коммуникации на иностранном языке определенной лексики, словосочетаний, фраз и грамматических явлений. Вторая категория материалов YouTube – это мультимедийные презентации. К третьей категории относятся мини-фильмы с ролевыми играми, основанными на диалогах и текстах на иностранном языке. К четвертой можно отнести аутентичные материалы, созданные для носителей иностранного языка, которые можно использовать в ходе урока.

В статьях польских преподавателей, использующих каналы YouTube в процессе преподавания русского языка, можно выделить две тенденции: первая, связанная с описанием практического опыта использования избранного материала во время урока, вторая — обзор, помещенных на канале материалов, специально приготовленных для обучения русскому языку и обзор материалов, которые можно использовать на уроке вместе с рекомендациями.

В публикациях описывается структура занятия, цель употребления избранного преподавателем материала, определяется этап занятия на котором демонстрируется фильм, характеризуются действия выполняемые студентами, система упражнений, языковые навыки и умения, которые формируются благодаря его употреблению.

Чаще всего польские преподаватели используют фильмы в качестве наглядных материалов для объяснения или повторения трудных языковых явлений. Большой популярностью пользуются как материал Интернета мини-уроки, во время которых носителями языка объясняются фонетический, грамматический, лексический, орфографический аспекты, а также уроки, в ходе которых демонстрируются отдельные фразы, модная лексика, молодежный сленг. Положительный опыт применения материалов русскоязычного канала YouTube находит отражение также в статьях-рейтингах, в которых преподаватели определяют и оценивают дидактическую ценность публикуемых материалов.

Основными материалами Рунета используемыми в процессе преподавания русского языка как иностранного в Польше являются текст, мультимедийные презентации созданные на основе текстов, изображений и визуально-звуковых файлов Рунета, материалы русскоязычного сегмента видеохостинга YouTube.

Таким образом, проведенный нами анализ польской методической литературы а также наш методический опыт показывает, что Рунет является не только достаточно популярным источником языковых материалов, но и эффективным средством интенсифицирующим все этапы процесса обучения языку.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Bernacki, B. Klucz do zasobów Internetu dla nauczycieli języka rosyjskiego i ich uczniów // *Języki Obce w Szkole*. – № 5. – 2001. – С. 67-68.
2. Bożek-Andryszczak, D. Trendy w nauczaniu języków obcych. Blog o tłumaczeniach i języku rosyjskim. 2011-2016, 2a – Aleksandra Jakubowska, „Niemiecka Sofa”; 2b Diana Korzeb, „Językowy Precel”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dagatlumaczy.pl/trendy-w-nauczaniu-jezykow-obcych> (дата обращения 18.11.2016).
3. Dobrowolski, J. Siorfing po ruskomu jazyku / *Gazeta Szkolna*. – № 32/33. –2003. – С. 6.
4. Dziejic, M. Multimedialne prezentacje dydaktyczne w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego // L. Pavlovska, G. Ziętała, (red.), *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zeszyt nr 68/2011. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka 3. Część III. Metodyka nauczania języków obcych*, 2011, Wyd. UR, Rzeszów. – С. 54-59.
5. Dziejic, M. Мультимедийные учебные презентации на занятиях по практикуму русской речи как результат самостоятельной работы студентов / Н. Рыцук-Сztajdel, S. Szaszkowa (red.), *Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego w szkole wyższej*. – Lublin. – С. 125-134.
6. Chlebda, B. Прогулки по Рунету, или почему имеет смысл пользоваться русскоязычным Интернетом // *Studia i szkice slawistyczne. Dialog w literaturach i językach słowiańskich. T. 2 Językoznawstwo*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. – Opole, 2003. – С. 197-205.
7. Chlebda B. Przewodnik po stron@ch Runetu, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. – Opole, 2004. –95 С.
8. Czubała, K. Wirtualna wędrówka po Rosji, czyli zajęcia interdyscyplinarne z języka rosyjskiego i geografii // *Języki Obce w Szkole*. – № 1. – 2008. – С. 94-97.
9. Gesing, E. Komputer na lekcji języka rosyjskiego w szkole średniej // *Języki Obce w Szkole*. – №4. – 2004. – С.72-75.
10. Gesing E., Fabian E. Program innowacyjny „Komputer i technologia informacyjna na lekcjach języka rosyjskiego” // *Języki Obce w Szkole*. – №2. – 2006. – С. 78-85.
11. Grabińska, G. Формирование лексических навыков на основании просмотра художественного фильма «Берегись автомобиля» // *Nauczanie języka rosyjskiego studentów na kierunkach filologicznych i niefilologicznych*. Под ред. L. Szpielewicz. Warszawa-Lublin 500 с. – Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 2009. – С. 82-86.
12. Jawniak, R. Propozycja praktycznego wykorzystania krótkiego filmu na lekcji języka obcego na przykładzie filmu z YouTube // *Zeszyty Glottodydaktyczne*, №3/2011, Jagiellońskie Centrum Językowe. – Kraków, 2011. – С. 89-100.
13. Kaczyńska, A. Osobliwości stolicy Rosji. IT w edukacji. – №1. – 2015. – С. 40-41.

14. Klimkiewicz, A. Ściągawka internetowa dla progresywnego rusycysty // *Języki Obce w Szkole*. – №1. – 2004. – С. 89-91.
15. Klimkiewicz, A. Poliformatyczny model organizacji zajęć z języka rosyjskiego // *Języki Obce w Szkole*. – № 3. – 2008. – С.120-124.
16. Климкевич, А.И. Полиформатная модель обучения польских студентов-филологов в курсе «Практический русский язык» : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. Калининград, 2008. – 21 с.
17. Kowalska, N., Samek, D. Prezentacje – czyli komputer na lekcji języka rosyjskiego // *Моя волшебная азбука. Język rosyjski dla uczniów szkoły podstawowej. Poradnik metodyczny*. Wyd. Rea. – Warszawa, 2006. – С.172-177.
18. Kossakowska-Maras, M. Русский кинематограф – из опыта проведения занятий на III курсе русской филологии // *Nauczanie języka rosyjskiego studentów na kierunkach filologicznych i niefilologicznych* ; под ред. L. Szepielewicz. Warszawa-Lublin 500 с. – Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 2009. – С. 187-195.
19. Kozak, B. Wykorzystanie nowoczesnych technologii komputerowych w nauczaniu języka rosyjskiego. Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy. Materiały III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej, Ustroń, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/2130/192-196%20Kozak.pdf?sequence=1> (дата обращения: 28.11.2016).
20. Łoginowa, W., Słowiński, S. Przewodnik metodyczny do zajęć z filmem dydaktycznym w procesie nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej. – Poznań : Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Poznaniu, 1981. – 164 с.
21. Malinowski, J. Wykorzystanie filmu na lekcji // *Język Rosyjski*. – № 4. – 1968. – С. 48-51.
22. Markunas A. O niektórych elementach struktury filmu do nauczania języków obcych // *Neodidagmata*. – № 3. – 1971. – С. 115-123.
23. Markunas, A. Теоретические предпосылки применения кинофильмов в обучении русскому языку (тезисы)// II Международный Конгресс МАПРЯЛ. – София, 1973. – 204 с.
24. Markunas, A. O zastosowaniu filmów w dydaktyce języka kierunkowego na studiach rusycystycznych // *Neodidagmata*. – №9. – 1976. – С. 157–166.
25. Markunas, A. Film w nauczaniu języka rosyjskiego na studiach rusycystycznych. – Poznań, 1979. – 103 с.
26. Markunas, A. Środki audiowizualne w glottodydaktyce. – Poznań, 1984. – 179 с.
27. Mierzwa, M. Youtube w procesie nauczania i uczenia się języków obcych - szanse i zagrożenia // *Новый взгляд на теорию и практику обучения русскому языку как иностранному* / под ред. Эвы Дзвежинской, Volumina.pl. – Szczecin, 2014. – С. 79-90.

28. Opalińska, E. Internet na lekcji języka rosyjskiego [Электронный ресурс]. – Bielsko Podlaskie, 2002. – Режим dostępu: [http://www.lozbnj.edu.pl/upload/publikacje/E\\_Opalinska-Internet\\_na\\_lekcji\\_jezyka\\_rosyjskiego.pdf](http://www.lozbnj.edu.pl/upload/publikacje/E_Opalinska-Internet_na_lekcji_jezyka_rosyjskiego.pdf) (data обращения: 28.11.2016).
29. Orzechowska, J. Filmy animowane „Мульти-Россия” na zajęciach Praktycznej nauki języka rosyjskiego // Nauczanie języka rosyjskiego studentów na kierunkach filologicznych i niefilologicznych ; под ред. L. Szepielewicz. Warszawa-Lublin 500 с. – Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 2009. – С. 326-334.
30. Ostrowska, M, Steba, D. Technologie informacyjno-komunikacyjne na lekcjach. Przykładowe konspekty i polecane praktyki. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Centrum Edukacji Obywatelskiej. – Warszawa, 2015. – 269 с.
31. Seretny, A., Lipińska, E. Multimedia w praktyce dydaktycznej – konieczna innowacja czy innowacyjna konieczność // Kwartalnik Polonicum. – № 18. – Warszawa, 2015. – С. 2-8.
32. Słowiński, S. Использование фильма в средних школах для развития устной речи // Язык Росыjski. – № 1. – 1969. – С. 35-38.
33. Słowiński, S. Использование фильма на родном языке при обучении устной русской речи // Язык Росыjski. – № 2. – 1970. – С. 116-120.
34. Słowiński, S. Использование фильма для реализации грамматического материала // Язык Росыjski. – № 4. – 1971. – С. 240-243.
35. Smirnowa, D. Nauka języka rosyjskiego jako obcego w internecie // Języki Obce w Szkole. – № 4. – 2012. – С. 139-142.
36. Szepielewicz L. Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia // Języki Obce w Szkole. – № 5. – 2000. – С. 37-40.
37. Świerczyńska-Kaczor, U. Nauczanie języków obcych z zastosowaniem wirtualnych światów oraz serwisów społecznościowych. E-mentor Dwumiesięcznik Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. – 2009. – № 1 (28). – [Электронный ресурс]. – Режим dostępu: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/28/id/613> (data обращения: 28.11.2016).
38. Wesołowska, E. Internet po rosyjsku // Języki Obce w Szkole. – № 5. – 2001. – С. 69-70.
39. Ziolo, K. Koniec z teorią: o Internecie na lekcji języka rosyjskiego praktycznie // Języki Obce w Szkole. – 2004a. – № 5. – С. 67-69.
40. Ziolo, K. [www.rosyjski.pl](http://www.rosyjski.pl) czyli o stronach internetowych w nauczaniu języka rosyjskiego // Języki Obce w Szkole. – 2004b. – № 2. – С. 77-78.
41. Ziolo, K. Ankieta o wykorzystaniu stron internetowych w nauce języka rosyjskiego // Języki Obce w Szkole. – 2004b. – № 2. – С. 64-67.
42. Ziółek-Wojnar, M., Deczewska, J. Wykorzystanie materiałów internetowych na zajęciach z języka rosyjskiego // Języki Obce w Szkole. – 2015. – № 4. – С.46-51.

*Мотайло Л. А., доцент кафедры историко-правовых и социально-экономических дисциплин Дальневосточного института (филиала) Всероссийского Государственного Университета Юстиции, г. Хабаровск (Россия)*

## **РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

*Аннотация. Статья посвящена роли инновационных методов в формировании и развитии коммуникативных умений и навыков на иностранном языке. В процессе обучения иностранному языку используются педагогические технологии, такие как: технология уровневой дифференциации, технология критического мышления, технология «Step by step», технология педагогики встречных усилий. Использование инновационных методов позволяет моделировать процесс обучения иностранному языку как средству международного общения*

*Ключевые слова: технология уровневой дифференциации, технология критического мышления, технология «Step by step», технология педагогики встречных усилий, мотивация-побуждение, рефлексия.*

*Motaylo L. A., associate Professor of the Chair of historical-legal and socio-economic disciplines of the Far Eastern Institute (branch) of the All-Russian State University of Justice, Khabarovsk (Russia)*

## **THE ROLE OF INNOVATIVE METHODS IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract. The article is devoted to the role of innovative methods in the formation and development of communicative skills in a foreign language. In the process of learning a foreign language educational technologies such as: technology of level differentiation, technology of critical thinking, technology "Step by Step", technology of pedagogy of counter-efforts are used. The use of innovative techniques allows to simulate the process of learning a foreign language as a means of international communication.*

*Key words: technology of level differentiation, technology of critical thinking, technology "Step by Step", technology of pedagogy of counter-efforts, evocation, reflection.*

Определяющей чертой современного образования является внедрение в учебный процесс инновационных технологий. Использование интерактивных и инновационных методов в обучении необходимо, чтобы образовательный процесс стал более интересным и насыщенным. С каждым годом возрастает особый интерес среди молодежи к иностранному языку как средству международного общения. Знание иностранного языка – это обязательное требование для делового и



профессионального общения. И задача преподавателя: совершенствовать методы обучения.

В процессе обучения иностранному языку можно использовать различные педагогические технологии:

- технология уровневой дифференциации (ТУД), ориентированная на обучение в малых группах соответственно языковому уровню студентов;

- технология критического мышления через чтение и письмо (RWCT), которая представляет структуру занятия, состоящую из трех стадий обучения и изучения:

- 1 стадия – мотивация-побуждение (evocation);
- 2 стадия – поиск ответов из опыта собственных знаний (Realization of incurring);

- 3 стадия – рефлексия (Reflection);

- технология «Step by step» («Шаг за шагом»), учитывающая индивидуальные способности студентов;

- технология педагогики встречных усилий (ПВУ), в которой наиболее продуктивным способом возбуждения внимания является эвристическая задача.

Коммуникативная методика обеспечивает усвоение иностранного языка как средства общения и развивает качества личности обучающегося.

Современные технологии дают полную свободу для творчества. Есть возможность разными способами моделировать обучение. Студент может вести диалог с компьютером в роли партнёра, собеседника или наблюдателя. Обучаемый может регулировать последовательность и объём информации. С помощью компьютера моделируется микромир для решения учебных задач. Компьютером создаются игровые ситуации, где обучающийся действует, исследует микромир в рамках сюжета.

Говорение представляет собой вид речевой деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение. Оно может обладать различной сложностью, начиная от выражения эффективного состояния с помощью простого восклицания, названия предмета, ответа на вопрос и заканчивая самостоятельным развернутым высказыванием. При обучении говорению на иностранном языке выделяются две формы общения: диалогическая и монологическая. Обе формы являются важными, но все же особое внимание уделяется именно диалогической форме, поскольку она более коммуникативно направлена. Диалогическая форма общения – наиболее характерна для коммуникативной функции языка. Ее освоение предполагает не только умение составить правильный ответ на вопрос собеседника или правильно задать вопрос. Помимо этого нужно уметь выражать согласие/несогласие, сожаление, извинение, восторг и радость, неудовольствие и т. д. Необходимы также знания материала темы (лексики, речевых образцов,

сведений по грамматике) и умения работать со средствами наглядности, умения и навыки правильно отбирать и использовать соответствующие речевые образцы (типовые фразы) с требуемым лексическим наполнением.

Что касается монологической формы общения, то единицами обучения монологическому высказыванию являются предложения, сверхфразовые единства и связный текст. На первом уровне (репродуктивном) не предполагается речевое творчество учащихся, поэтому языковое оформление и содержание определяются преподавателем. Второй уровень (репродуктивно-продуктивный) предполагает некоторые элементы самостоятельности и творчества в высказываниях. Третий уровень – это уровень продуктивной монологической речи. На данном этапе обучаемый может на основе собственного языкового и речевого опыта выразить свое отношение к событиям и фактам, дать оценку, построить свое высказывание по собственному замыслу. Формирование навыков говорения должно протекать с помощью лексических и структурных опор, которые могут быть связаны с содержанием и формой изложения. Можно выделить несколько видов деятельности, стимулирующих говорение.

**1. Дискуссия.** Дискуссия при обучении может быть организована многими способами, она может быть направлена на обмен мнениями касательно какого-либо события, выражение мыслей по поводу прочитанного и прослушанного материала, совместный поиск решения той или иной проблемы. Для организации дискуссии формируются группы по 3–5 человек, им предоставляются спорные темы для обсуждения. Важно, чтобы каждый из участников группы имел возможность высказаться. Такой вид деятельности способствует быстрому принятию решений и развитию критического мышления.

**2. Ролевые игры.** В данном виде деятельности участники должны представлять себя в различных социальных контекстах и играть различные социальные роли. В таких играх преподаватель для обучения должен предоставлять участникам определенную информацию: кем они являются, что чувствуют и что думают по тому или иному поводу.

**3. Имитационные модели.** Имитационные модели по своей сути – это то же самое, что и ролевые игры, только более сложная и продуманная их форма. Для придания реалистичности той или иной ситуации при обучении используются различные предметы и вспомогательные материалы.

**4. Информационные пробелы.** Данный вид деятельности рассчитан на работу в парах. Учащиеся имеют ту или иную информацию, которой они обмениваются между собой. В процессе обмена информацией решаются какие-либо проблемы или осуществляется сбор информации.

**5. Мозговой штурм.** Данный вид деятельности предполагает обучение продуцированию идей на заданную тему в строго ограниченный период времени. Мозговой штурм может применяться как для групп участников, так и для каждого взятого в отдельности.

**6. Интервью.** Изучающие иностранный язык проводят интервью по выбранным темам с различными людьми. Они составляют план и вопросы для интервью самостоятельно, преподаватель может лишь обозначить тему.

**7. Завершение рассказа.** Довольно интересный и продуктивный вид деятельности. Преподаватель рассказывает историю, но не до конца, останавливаясь перед развязкой. Затем каждый из участников предлагает свою концовку.

**8. Доклад.** Каждый студент должен приготовить перед занятием рассказ на заданную тему, а затем в сжатой форме, соблюдая логичность повествования, изложить обработанную информацию.

**9. Устное реферирование текста.** В данном виде деятельности участники проявляют самостоятельность, умения дать собственную оценку событиям, высказать и отстоять собственную точку зрения.

Использование инновационных методов преподавания языка специальности наряду с применением аудиовизуальных средств обучения, в которых сочетаются видео – и звуковые эффекты, существенно повышает информативность учебного процесса и эффективность его восприятия.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берлев, С.В. Активизация познавательной активности посредством включения экранно-звуковых средств обучения в процесс учебной деятельности / С.В. Берлев // Педагогика: традиции и инновации : материалы II международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 193-194.

2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход // М. : Высшая школа, 2011. – С. 10-12.

3. Елибаева, Р.Д. Интерактивные методы при обучении языку // Білім берудегі менеджмент. – 2010. – № 3. – С. 48.

*Жукова Ю. В., старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА**

*Аннотация. В данной статье затрагиваются проблемы машинного перевода на современном этапе развития. Кроме того, речь идет о перспективах развития в этой области.*

*Ключевые слова: машинный перевод, статистическая компьютерная лингвистика, гибридные технологии.*

*Zhukova Yu.V., Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **PROBLEMS AND PROSPECTS OF MACHINE TRANSLATION**

*Abstract. The given article touches upon a problem of machine translation at a current stage. Besides, the article deals with prospects of development in this field.*

*Key words: machine translation, statistical computational linguistics, hybrid technology.*

Проблема машинного перевода текстов возникла более двух десятков лет назад. Ее суть сводится к построению автомата, на вход которого поступает текст на одном естественном языке (например, английском), а на выходе порождается текст на другом языке (например, русском). Сейчас в роли упомянутого автомата используются электронные вычислительные машины, для которых разрабатываются алгоритмы перевода и словари.

Современный этап развития машинного перевода может быть охарактеризован как этап синтаксического пословного перевода. Основной единицей смысла является слово, а грамматические формы и порядок следования слов в порождаемом тексте определяются на основе синтаксических связей между словами в тексте-оригинале. По аналогии со сложившимися традициями словари для автоматического перевода строятся преимущественно как словари слов (доля словосочетаний в них невелика).

Современный машинный перевод следует отличать от использования компьютеров в помощь человеку-переводчику. В последнем случае имеется в виду автоматический словарь, помогающий человеку быстрее подбирать нужный переводной эквивалент. Хотя и в том, и в другом случае компьютер работает вместе с человеком (переводчиком или редактором), в содержание термина «машинный перевод» входит

представление о том, что главную, большую часть работы по переводу и отысканию переводных эквивалентов и переводных соответствий машина берет на себя, оставляя человеку лишь контроль и исправление ошибок, в то время как компьютерный словарь в помощь человеку – это чисто вспомогательное средство для быстрого нахождения переводных соответствий; при этом, однако, в такого рода словарях в ограниченной степени могут быть реализованы и некоторые функции, присущие системам машинного перевода.

Между тем в естественных языках слово не является единственной единицей смысла. В них одновременно используется несколько уровней семантических единиц (уровень морфем, уровень слов, уровень словосочетаний, уровень предложений и др.), причем смысл единиц более высокого уровня не всегда может быть определен исходя из смысла единиц более низкого уровня (наиболее ярко это проявляется в отношениях между уровнями морфем и слов). Следовательно, и словари для автоматического перевода должны содержать единицы различных уровней.

Многовековой опыт общения народов, говорящих и пишущих на различных языках, свидетельствует о том, что хороший переводчик должен не только понимать смысл переводимого текста, но и владеть фразеологическим богатством языка, на который осуществляется перевод. Таким образом, ручной перевод текстов представляет собой скорее фразеологический, чем пословный. Это обстоятельство нужно учитывать при автоматическом переводе.

Однако, одной из главных проблем использования машинного перевода сегодня – это тот факт, что переводчики уже не ищут значение переводимого слова в словаре, а переводят, основываясь на статистике, которую им выдают интернет-поисковики. И тут мы сталкиваемся с ненадежностью этой статистики, особенно в случае фраз, а не отдельных слов, и с тем, что статистика не различает тексты с точки зрения их языковых особенностей. В результате неопытный переводчик, особенно тот, кто осмеливается переводить на неродной язык, берет тот вариант перевода, который лишь выглядит самым употребительным, не видя и учитывая важнейших условий, в которых такое употребление действительно возможно.

Особенно часто игнорируются диалектные различия: британского, американского, канадского, австралийского вариантов английского и так далее. Не принимаются в расчет и явления типа раглиша (так в шутку называют английский язык, на котором часто пишут те, для кого родной – русский). Так что не только машинный перевод может испортить статистику языка, представленного в сети. Носители русского, испанского, японского и так далее, пишут по-английски и наводняют интернет своими

текстами, которые влияют на статистику. Поэтому-то одна из актуальных задач при создании языковых корпусов сделать так, чтобы пользователь не просто получал оценку, сколько раз данная конструкция встречается в корпусе, а видел возможные неоднородности в ее распределении по текстам разного типа и по авторам с различными социолингвистическими характеристиками. Тогда у того, кто пользуется корпусом как словарем, как справочником, будет возможность объективной оценки результата.

Так что программы машинного перевода это не единственный источник проблемы нестандартных языковых употреблений. Сегодня огромное количество текстов в интернете генерируется так называемыми ботами, есть множество рекламных сайтов, которые генерируют тексты, обманывающие системы поиска для расширения круга людей, которые попадут на этот сайт через эти поисковые программы. Создатели таких сайтов всячески пытаются скрыть искусственность происхождения этих текстов.

Таким образом, задача идентификации «неестественных» текстов оказывается очень актуальной. Нужно уметь отличать натуральное от ненатурального. Делает текст натуральным целый комплекс характеристик и лексических, и стилистических, и грамматических. И вот эту проблему уже сегодня помогает решать компьютерная лингвистика. Создаются специальные корпуса искусственно сгенерированных текстов, сравниваются с корпусами естественных текстов, методами машинного обучения ищутся те различительные признаки, которые хорошо отличают одни тексты от других.

Согласно исследованиям, будущее – за гибридными моделями и технологиями. Уже сегодня лучшие результаты в тестах машинного перевода показывают гибридные системы. Чисто статистические системы перевода, конечно, существуют, но даже Google сейчас старается применять какие-то лингвистические модели.

Так, стремительный рост интернета с его миллиардами ставшими доступными для компьютерного анализа текстов позволило статистической компьютерной лингвистике быстро получить замечательные результаты. Сейчас статистические модели, основанные на сопоставлении текстов в параллельных корпусах, могут создавать даже студенты. Вы можете скачать код в интернете, обучить программу на каком-то параллельном корпусе текстов и переводить. На самом деле это хорошо, так как позволяет быстро получать грубый перевод с небольшой затратой усилий. Но теперь с нижних ветвей все уже сорвано, а до высоко висящих плодов не добраться без специальных инструментов. Тут чистой статистики будет недостаточно, нужны лестницы в виде сложных моделей языка.

Но верно и обратное: если система перевода основана на моделях и правилах, она работает лучше, когда использует еще и статистику. Одних лингвистических моделей недостаточно, потому что наши знания о языке не всегда достаточно полны и формализуемы, язык сложно устроен, зависит от множества факторов. Поэтому нужно использовать и лингвистические модели, и статистику, чтобы эти модели обучать и верифицировать. Можно строить модели, а потом их обучать на статистике, можно начинать со статистики, а потом добавлять к ней лингвистическую модель, но в любом случае, если мы хотим получить машинный перевод, приближающийся по качеству к человеческому, без сочетания методов не обойтись.

Исследования в области машинного перевода следует отнести к разряду фундаментальных исследований. Их нужно вести не только и не столько потому, что это позволит в будущем сэкономить средства на переводах иностранных текстов и облегчить процесс обмена научно-технической и деловой информацией между различными странами. Они необходимы как один из наиболее эффективных путей поиска технических решений по ряду проблем автоматической обработки информации, а уровень развития средств и методов автоматической обработки информации оказывает непосредственное влияние на темпы научно-технического прогресса.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику. – М., 2000.
2. Селегей, В.П. Автоматический перевод: будущее за гибридными системами // Полит.ру, 2013.
3. Сокирко, А. Будущее машинного перевода // Компьютерра, 2002.

*Петрова Л.М., старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ INSERT ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация. Рассматриваются достоинства активных и интерактивных методов обучения, их влияние на формирование компетенций. Приводятся примеры методов, позволяющие визуализировать информацию, полученную в процессе чтения текстов и развивать познавательные интересы студентов.*

*Ключевые слова: мотивация, формирование компетенций, анализ текста.*

*Petrova L. M., Senior Teacher of the Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN LANGUAGE TEACHING**

*Abstract. The article describes the advantages of active methods of teaching and their influence in the process of language competence formatting. Some examples of visualization methods are considered. The importance of promoting students motivation is stressed.*

*Key words: motivation, language competence formatting, text analysis.*

Для реализации основных задач вуза, связанных с формированием социокультурной среды, созданием условий, необходимых для социализации личности, которая в состоянии использовать все полученные знания, умения и опыт, используются как традиционные, так и альтернативные методы обучения, которые должны соответствовать стандартам подготовки специалистов, способных успешно заниматься профессиональной деятельностью в современных условиях. При этом важно найти правильные соотношения между традиционными методами обучения, которые представляют собой трёхэтажную модель обучения, состоящую из объяснения, выполнения упражнений с целью тренировки языкового явления и практического применения изученного языкового материала.

При использовании активных и интерактивных методов обучения язык используется в качестве инструмента выполнения заданий, т. е. ситуация приближена к реальному общению и к естественному процессу усвоения языка, когда вначале появляется потребность высказывания, затем делается попытка это сделать и в процессе этой деятельности происходит совершенствование навыков речи. Использование развивающих, исследовательских методов обучения вызывает интерес и повышает мотивацию. При использовании активных и интерактивных методов обучения язык воспринимается как единое целое, без тренировки отдельных языковых явлений.

Одной из технологий активного обучения является технология «Инсерт» (INSERT):

I – interactive (интерактивная)

N – noting (размечающая)

S – system (система)

E – effective (эффективного)

R – reading (чтения)

T – thinking (размышления).

Технология была предложена Е. В. Кравченко и О. К. Титовой из Дальневосточного федерального университета и представляет собой интерактивную систему записи для эффективного чтения и усвоения



материала и позволяет визуализировать информацию, получаемую в процессе чтения текстов. Авторы предложили делать пометки в тексте при чтении, отличая уже знакомую информацию (данные), причём необходимо отметить, соответствует она или противоречит уже имеющимся у студентов сведениям и является ли материал понятным или вызывает много вопросов. Прочитав текст, студент заполняет таблицу, отмечая знакомую/новую информацию и вопросы, связанные с пониманием текста.

Часто с целью визуализации информации используется технология «Фишбоун» (Fishbone), которая была предложена профессором Каору Исикава и является методом структурного анализа причинно-следственных связей. С помощью этого метода общая проблемная тема разбивается на несколько частей. Стратегия изображается в виде рыбного скелета, где в голове находится проблема, которая рассматривается в тексте, на верхних костях скелета записываются причины происходящих явлений, а на нижних – факты, вызванные этими причинами. Хвост скелета – вывод, сделанный после рассмотрения причин и следствий.

В качестве ещё одного метода графической работы с текстом применяется денотатный граф. Этот метод предполагает вычисление из текста существенных признаков ключевого понятия. Необходимо соблюдать определённый порядок построения денотатного графа. Вначале определяется ключевое понятие текста и вписывается в прямоугольник наверху страницы. Затем подбираются глаголы, связывающие ключевое понятие текста и его существенные признаки. Их вписывают в прямоугольники, ниже первого. В третьей строчке вписываются слова, конкретизирующие смысл выбранных глаголов. Данная схема помогает обобщить представление о проблеме, обсуждаемой в тексте и выработать навыки управления информационными потоками, извлекая необходимую информацию, развивая познавательный интерес и формируя необходимые компетенции.

Практическое применение этих технологий вызывает определённые трудности и требует большой подготовительной работы. Главная проблема – слабая языковая подготовка студентов. Для решения этой проблемы можно подготовить наиболее продвинутых в языковом отношении студентов, которые будут помогать в процессе выполнения заданий, показывая другим студентам в группе примеры выполнения заданий. А также можно попробовать разделить студентов на группы по уровню подготовки и давать им задания в соответствии с их возможностями. Данные технологии дают возможность использовать язык как средство коммуникации, как и в реальном общении. Язык используется как единое целое, а не как набор определённых лексических и грамматических явлений, как в традиционных методах. Работа с языковым материалом идёт параллельно с выполнением заданий.

Студентам приходится использовать не только знания и умения по иностранному языку, но и активизировать свои умственные процессы при отборе, классификации, оценке информации. Можно дополнить информацию, привести дополнительные аргументы, высказать своё мнение по определённой теме. Студенты могут применять знания по предмету полученные на родном языке.

Обучение языку осуществляется в процессе общения и взаимодействия преподавателя и студента. Тогда язык воспринимается не как набор определённых лексических и грамматических конструкций, а связывается с определённой ситуацией (текстом), в которой эти конструкции употребляются естественно. Студенты могут сами реально оценить выполнение заданий. Преподаватель должен оценивать выполнение задания не только по правильности использования речевого материала, т. к. это вызывает определённые психологические трудности, связанные со страхом сделать ошибку в речи.

Использование активных и интерактивных технологий даёт возможность приблизиться к естественному процессу изучения иностранного языка, позволяет вовлечь в работу всех студентов. Студенты используют знающий грамматический и лексический материал, не испытывая психологических трудностей. Происходит общение на уровнях «студент – студент» и «студент – группа», а не только «студент – преподаватель». Студенты видят и могут реально оценить свои сильные и слабые стороны и необходимость соответствующей самостоятельной работы, тем самым контролируя своё обучение.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : «Высшая школа», 1991. – 207 с.
2. Колокольникова, З.У. Технология активных методов обучения в профессиональном образовании : учеб. пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко, Т.И. Петрова. – Красноярск : Сибирский федеральный ун-т; Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. – 176 с.
3. Кравченко, Е.В. Методы визуализации информации при обучении английскому языку [Текст] / Е.В. Кравченко, О.К. Титова // Высшее образование – интеллектуальный потенциал страны. – 2015. – № 6. – С. 57-60.
4. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Панфилова А.П. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
5. Цаликова, И.К. Технология Task Based Learning and Teaching на занятиях по иностранному языку в вузе / И.К. Цаликова, Е.А. Юринова, С.В. Пахотина // Высшее образование сегодня, 2016. – №3. – С. 71-76.

*Арзамасцева И. В., кандидат техн. наук, доцент кафедры «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

*Шашкин А. Е., студент кафедры «Прикладная лингвистика» Ульяновского государственного технического университета, г. Ульяновск (Россия)*

## **ПРИМЕНЕНИЕ АНАЛИЗА ТРЕБОВАНИЙ ДЛЯ ЛОКАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

*Аннотация. В статье описывается возможность применения технологий анализа требований для локализации программного обеспечения, приводятся стандарты требований и инструменты управления требованиями, рассматривается образец технического задания на локализацию IT-проекта.*

*Ключевые слова: анализ требований, локализация, техническое задание, программное обеспечение, шаблон требований.*

*Arzamastseva I. V., Ph.D. in Technique, Associate Professor of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

*Shashkin A. E., Student of the Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk (Russia)*

## **USE OF REQUIREMENTS ENGINEERING FOR SOFTWARE LOCALIZATION**

*Abstract. The paper describes the possibility of applying of the Requirements Engineering for software localization, standards requirements and requirements management tools, reviews a sample of technical specifications for IT-project localization.*

*Key words: Requirements Engineering, localization, specification, software, requirements pattern*

Цель работы состоит в том, чтобы рассмотреть процесс локализации программного обеспечения с точки зрения направления «анализ требований» (Requirements Engineering) и отобразить требования к процессу локализации в виде, который нужен при использовании программ определённого класса, предназначенных для работы с требованиями.

В качестве объекта исследования рассматривается процесс локализации. Предметом исследования является применение технологий «Requirements Engineering» для локализации программного обеспечения.

Материалом для исследования послужили научные труды о «Requirements Engineering», а также техническое задание для локализации игры CSI: Hidden Crimes компании «Бюро переводов «Окей».

Ассоциация глобализации и локализации (Globalization and Localization Association, сокр. GALA) дает следующее определение локализации: локализация – это процесс адаптации продукта к определённому языку или культуре мира с целью сделать этот продукт понятным для носителей данного языка и культуры. Правильная локализация не ограничивается переводом, она учитывает не только язык и культуру, но и обычаи и прочие характеристики местности, для которой локализуется продукт. Локализация часто включает в себя изменения текста ПО, символов клавиатуры, шрифтов, форматов даты и времени, а также символов валюты. Графические изображения, цвета и звуковые эффекты также должны соответствовать культурным нормам страны [5].

Локализация, как и любой сложный процесс, имеет свои этапы. Однако единого мнения о том, на какие этапы должен быть разделён процесс локализации, нет. На сайтах переводческих агентств, представляющих услуги по локализации, часто можно обнаружить, что каждое агентство по-своему выделяет этапы локализации. Кроме того, ответственные за глобализацию и локализацию продуктов лица в крупных компаниях также имеют собственные мысли на этот счёт.

Эва Мюллер выделяет следующие этапы локализации:

Этап 1. Планирование.

Этап 2. Обучение переводчиков.

Этап 3. Определение терминологии.

Этап 4. Перевод пользовательского интерфейса.

Этап 5. Тестирование перевода пользовательского интерфейса.

Этап 6. Перевод документации.

Этап 7. Рецензирование перевода документации.

Этап 8. Завершающая обработка перевода документации.

Этап 9. Анализ результатов проекта [2].

В последние годы предпринимаются попытки стандартизировать процесс локализации с целью избежать разногласий в толкованиях терминов, используемых компаниями, предоставляющими переводческие услуги. Наличие такого стандарта позволило бы снизить риск различающегося понимания специалистом-переводчиком (или сотрудниками переводческой фирмы) и неспециалистом-заказчиком некоторых особенностей процесса локализации, которые способны вызвать разногласия между сторонами и привести к коммерческому провалу проекта. На данный момент уже разработан и применяется на практике стандарт ISO/TS 11669:2012 «Translation projects – General guidance», в котором даются рекомендации относительно взаимодействия локализатора и заказчика и установления требований к переводу, а также приводится толкование переводческих терминов, одинаково понятное для всех, кто вовлечён в процесс локализации. Данный стандарт внедряется в том числе

и российскими переводческими фирмами, занимающимися локализацией программного обеспечения [4].

Согласно стандарту IEEE 830-1993 «Recommended Practice for Software Requirements Specifications», требование определяется следующим образом: «Условие или возможность, необходимая пользователю для решения некоей проблемы или достижения некоей цели» [3].

Требования к проекту, как правило, фиксируются в некоем документе, который составляется в результате т. н. анализа требований. Лаврищева и Петрухин определяют анализ требований как «Инженерная дисциплина анализа и документирования требований к ПО, которая заключается в преобразовании предложенных заказчиком требований к системе в описание требований к ПО, их спецификация и верификация» [1].

Формируемые требования к системе Лаврищевой и Петрухина разделяют на две категории:

- функциональные требования, которые отображают возможности проектируемой системы, характеризуют функции системы или ее ПО, а также способы поведения ПО в процессе выполнения функций и методы передачи и преобразования входных данных в результаты;

- нефункциональные требования, которые отображают ограничения, определяющие принципы функционирования системы и доступа к данным системы пользователей, определяют условия и среду выполнения функций (например, защита и доступ к БД, секретность и др.) [5].

Идеальный процесс анализа требований выглядит следующим образом:

- Сначала ведутся переговоры с клиентом с целью согласования так называемой входящей информации для проекта;

- Полученная входящая информация анализируется, и команда пытается найти способ разработки требуемых результатов (часто этот процесс идёт параллельно с согласованием требований и почти всегда включает в себя создание одной или более моделей и ведёт к созданию документа с результатами анализа; всё вышеперечисленное даёт основу для деривации требований и создания квалификационных стратегий для них).

Для управления требованиями существует специальный класс программного обеспечения, который носит название «инструменты управления требованиями».

Одним из примеров таких программ является DOORS. Другой известной программой для управления требованиями является Borland CaliberRM. Ещё одним известным продуктом для управления требованиями является Rational RequisitePro от компании IBM, он предназначен для организации коллективной работы аналитиков и автоматизации их

деятельности в области управления требованиями при разработке программного обеспечения. Ещё один пример программного обеспечения для управления требованиями – это codeBeamer производства компании Inland, это средство управления жизненным циклом приложения, позволяющее покрыть все фазы процесса разработки, включая требования

Рассмотрим образец технического задания на локализацию IT-проекта, представляющего собой компьютерную игру для устройств на базе операционных систем iOS и Android, который составлен на базе стандарта ISO/TS 11669:2012.

В техническом задании «Бюро переводов «Окей», указаны (или являются основой для чего-либо) следующие параметры из перечисленных в стандарте ISO/TS 11669:2012:

- Язык оригинала (source language);
- Целевая аудитория оригинала (audience);
- Цель оригинала (purpose);
- Предметная область (subject field);
- Терминология (terminology);
- Язык перевода (target language);
- Целевая аудитория перевода (audience) и цель перевода (purpose);
- Регистр речи (register);
- Формат файлов (file format);
- Справочные материалы (reference materials);
- Соответствие контента (content correspondence);
- Разметка (layout) [3].

Требования на естественном языке способны принимать разнообразный вид, однако в зависимости от их типа они могут принимать форму, которую можно свести к некоему шаблону. Например, требования стейкхолдеров к возможностям продукта можно свести к шаблону:

*<Тип стейкхолдера> сможет <возможность продукта>*

Пример требования на базе этого шаблона:

*Оператор оружейных систем сможет производить запуск ракеты*

Очевидно, что «оператор оружейных систем» – это стейкхолдер, который будет пользоваться оружием, установленным на какой-либо военной технике, а «производить запуск ракеты» – это одна из возможностей некоего образца военной техники.

Как видно из примера, язык для написания требований формализован: нетерминальные слова (в угловых скобках) могут заменяться терминальными словами, которые подходят под соответствующий параметр. Очевидно, что такой язык будет иметь правила, описывающие, какое терминальное слово может заменять собой соответствующее нетерминальное слово, а также (возможно) иметь правила сочетаемости слов, основанные на соответствующих правилах английского языка.

На основе вышеизложенного сделаем некоторые рекомендации относительно возможного шаблона требований к локализации программных продуктов:

- Данный шаблон должен иметь в своей основе стандарт, регламентирующий процесс локализации и устанавливающий единую для всех вовлечённых в этот процесс сторон терминологию (например, упоминавшийся выше ISO/TS 11669:2012);

- В шаблоне должны быть указаны переводческие параметры, зависящие от требований заказчика (или другого владельца авторских прав на локализуемый продукт);

- Шаблон должен быть составлен на формализованном естественном языке, чтобы снизить временные затраты на его возможную адаптацию под конкретную программу управления требованиями;

- Требования в шаблоне рекомендуется делать неделимыми, т. е. одно требование должно соответствовать одному переводческому параметру;

- Шаблон требований должен иметь удобочитаемый вид (например, древовидный).

«Requirements Engineering» остаётся сравнительно новым направлением для России, однако потребность в программных продуктах на русском языке (и соответственно, необходимость в правильном составлении требований к локализации программ) возрастает. Поэтому методы «Requirements Engineering» могут быть применимы к локализации программного продукта.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лаврищева, Е.М., Петрухин, В.А. Методы и средства инженерии программного обеспечения : учебное пособие. – М. : МФТИ, 2006. – 304 с. – Режим доступа: <http://cyb.univ.kiev.ua/library/books/lavrishcheva-4.pdf> (дата обращения 27.11.16).

2. Мюллер, Эва, Пошаговая стратегия локализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.logrus.ru/pages/ru-article\\_07072.aspx](http://www.logrus.ru/pages/ru-article_07072.aspx) (дата обращения 20.11.16).

3. IEEE 830-1998 Recommended Practice for Software Requirements Specifications. – Режим доступа: <https://standards.ieee.org/findstds/standard/830-1993.html> (дата обращения 25.11.16).

4. ISO/TS 11669:2012 Translation projects – General guidance. – Режим доступа: [http://www.iso.org/iso/catalogue\\_detail.htm%3Fcsnumber=50687](http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm%3Fcsnumber=50687) (дата обращения 25.11.16).

5. Localization (L10N) | Globalization and Localization Association [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gala-global.org/localization-term/localization-110n-0> (дата обращения 25.11.16).

*Пирогова Н. Г., кандидат педагог. наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Университета ИТМО, г. Санкт-Петербург (Россия)*

## **СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация. Статья посвящена реализации семиотического подхода в процессе обучения иностранным языкам. Автор кратко рассматривает историю семиотики и ее связь с другими науками. Особое внимание уделяется формированию ключевых навыков и умений студентов, а также развитию социолингвистической компетенции на занятиях по иностранному языку на базе семиотического подхода.*

*Ключевые слова: семиотика, иностранный язык, знаковая система, культура, наглядность, умения.*

*Pirogova N. G., Ph.D. in Pedagogics, Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, ITMO University, St. Petersburg (Russia)*

## **SEMIOTIC APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRACTICES**

*Abstract. The article is devoted to the implementation of semiotic approach in teaching foreign languages. The author gives a brief overview of semiotics history and its correlation with other sciences. Special attention is given to the formation of key skills among students, as well as to the development of sociolinguistic competence in foreign language learning settings within the semiotic approach.*

*Key words: semiotics, foreign language, sign system, culture, visual aid, skills.*

Семиотика как наука появилась уже во времена таких философов как Аристотель, Платон, Сократ, которые описывали язык как «систему знаков». Основы семиотики были заложены представителями европейского структурализма 1920–1930-х гг. – Пражской лингвистической школы и Копенгагенского лингвистического кружка (Н. С. Трубецкой, Р. О. Якобсон), русской «формальной школы» (Ю. Н. Тынянов, Б. М. Эйхенбаум). Основоположником семиотики является американский ученый Чарльз Сандерс Пирс, который ввел и самый термин. Позднее, в 1977г., С. Лидделл установил взаимосвязь между семиотическим и лингвистическим подходами. В 1986 г. С. Лидделл и Р. Джонсон изучили связь между такими науками как фонология и семиотика, что до сих пор находит практическое применение на занятиях по иностранному языку. Отметим, что семиотике как науке посвящен целый ряд исследований как отечественных, так и зарубежных ученых, но немногие из них затрагивают вопрос взаимосвязи данной науки и процесса обучения иностранному языку.



Семиотический подход, который нашел подробное описание в работах К. Леви-Штросса и М. Силверштейна, рассматривающих культуру как систему знаков, играет важную роль в процессе обучения иностранным языкам, в котором широко используются различные знаки, символы, иллюстрации или их комбинация. Данный подход базируется на такой науке как семиотика, которая изучает язык знаков, необходимый для обмена сообщениями в процессе коммуникации. Семиотика подчеркивает функции знаков, которые мы используем в процессе вербального, невербального и визуального общения. Швейцарский лингвист Ф. Соссюр был первым, кто ввел понятие «знак» в лингвистику. Знаки и знаковая система могут быть рассмотрены с трех точек зрения. Во-первых, как символы, такие как: буквы алфавита, пунктуационные знаки, слова, фразы, предложения, числа, азбука Морзе и т. д. Во-вторых, как образы, к примеру, портрет, масштабная модель, ономотопея (звукоподражание такое как «buzz»), аудиотрек и другие. В-третьих, знак как указатели, например, вывески с инструкциями, видеозаписи, и даже почерк конкретного человека. Более того, специалисты в области антропологической лингвистики рассматривают язык через призму ключевого для их науки понятия – культуру, и ищут значения в процессе использования, неправильного использования и неиспользования языка, его различных форм, регистров и стилей [2, р. 3]. Язык рассматривается авторами с точки зрения его социального и культурного контекста, что помогает установить разницу между родным и изучаемым языками. Культурные различия помогают изучающим английский язык понять культурные ценности и их влияние на языковую систему. Для успешной реализации подхода, важно, чтобы преподаватель иностранного языка не только в совершенстве владел языком, которому обучает студентов, но и имел разносторонние знания о культуре страны изучаемого языка для ознакомления с ними своих учащихся.

Следует отметить, что этнолингвистика как наука непосредственно связана с семиотическим подходом, реализуемым в методике обучения иностранным языкам. Она изучает языки представителей разных национальностей. Этнолингвистика помогает преподавателям английского языка понять взаимосвязь между культурами, языком, обществом, этническими группами, что позволяет избежать проблем в коммуникации на иностранном языке. Преподаватели в свою очередь могут помочь студентам осознать культурные различия посредством использования таких семиотических материалов как наглядность, иллюстрирующую особенности культуры страны изучаемого языка или диалогов, взятых из реальной жизни носителей языка. При обучении культуре эффективной является техника «культурного ассимилятора», которая может быть использована в процессе дополнительных тренингов студентов на

иностранным языке. Она включает в себя три компонента: краткое описание ситуации, в которой произошло недопонимание участников в процессе их кросс-культурного общения, выдвижение нескольких гипотез о его причинах, поиск и обсуждение студентами решения проблемы.

Рассмотрим основные принципы, которые легли в основу семиотического подхода и играют важную роль в методике обучения иностранным языкам.

6. Знаки и языки взаимосвязаны друг с другом. Они являются средствами общения.

7. Изучение языка это знаковый процесс. Язык включает в себя знаки, символы, жесты, используемые для передачи идей и чувств. К примеру, если на занятии преподаватель вводит такое слово как «rain», он может указать студентам на облака за окном и сказать «It is going to rain», или же использовать зонт для иллюстрации значения слова.

8. Изучение языка представляет собой изучение знаковой системы, где сами знаки являются элементами передаваемого сообщения. В. Лидз-Хурвитц утверждает, что «язык функционирует, поскольку говорящие на нём владеют определенными знаками (слова это знаки) и кодом (каждый язык объединяет слова посредством грамматических структур), а также знают как использовать код для передачи значения (нормы использования конкретного языка)» [3, p. 14]. Все знаки интегрированы в крупные системы, они являются частью цепочки. К примеру, крест символизирует христианство, христианство отражает религию.

9. В культуре каждой страны знак является кодом. Эти коды содержатся как в лексической, так и грамматической системе. Культура включает в себя символы и другие знаки, которые используются людьми для передачи значения. Различные виды рукопожатия при встрече в разных странах – яркий пример знаковых систем разных культур.

10. Знаки несут определенное значение. Существует несколько видов знаков. Во-первых, иконки-символы, напоминающие обозначаемое понятие. К примеру, в языке это могут быть такие слова как crash, boom, splash. Во-вторых, это сами символы, которым мы присваиваем определенные значения. К примеру, это могут быть бренды, ассоциирующиеся с престижем и богатством.

Преподаватели английского языка, знакомые с семиотикой, могут использовать знаки на занятиях, проводимых в рамках коммуникативного подхода, посредством вербального, невербального и визуального общения. Это помогает студентам понять разницу между родным и изучаемым языками в процессе выполнения таких коммуникативных заданий как диалоги, ролевые игры, моделирующие реальные жизненные ситуации.

В таких заданиях также уделяется внимание паралингвистическим средствам общения на иностранном языке.

Преподаватели, опирающиеся на семиотический подход, умело проводят занятия, используя элементы невербального общения. Невербальное общение является эффективным способом обучения иностранному языку. К примеру, преподаватель английского может визуально давать инструкции обучая интонационным моделям. Студенты могут также овладеть основными функциями в изучаемом языке. К примеру, педагог поздравляет студента, правильно ответившего на вопрос, так как это бы сделал носитель языка. Отметим, что в процессе такого обучения у студентов повышается мотивация, информация переходит в их долгосрочную память благодаря использованию наглядности.

Важно отметить, что семиотический подход помогает преподавателям английского в обучение лексике и грамматике. Обучение языку можно считать успешным, если впоследствии студенты могут легко вспомнить то как протекал процесс их ознакомления с тем или иным словом или грамматическим явлением. Учащийся легко усваивают значения лексических единиц, или грамматические правила с опорой на наглядность и язык жестов. К примеру, преподаватели могут эффективно использовать иллюстрацию или предмет для ознакомления учащихся со словом «box». Можно принести небольшую коробку на занятие или нарисовать ее на доске. Используя пальцы рук, преподаватель также может показать значение слова. Помимо этого значение таких прилагательных как *upset*, *nervous*, *happy* могут быть проиллюстрированы на основе языка жестов. Аналогичным образом преподаватель может использовать наглядность и язык жестов при обучении грамматике. Так, педагог может принести на занятия изображения с читающим или спящим человеком при ознакомлении с настоящим продолженным временем. А также подойти и открыть окно, сопроводив действие фразой «*I'm opening the window*». Такой вид представления грамматического материала вызывает интерес у студентов и способствует его запоминанию.

Семиотический подход помогает студентам развивать как продуктивные умения – говорение и письмо, так и рецептивные – аудирование и чтение на иностранном языке. Современные учебно-методические комплексы по английскому языку содержат разнообразные символы, которые играют сигнальную функцию [1, p. 85]. Так знак диска рядом с заданием говорит о том, что студентам предстоит выполнить задание на аудирование, а знаки «галочка» и «крестик» свидетельствует о том, что представлено задание в формате True/False. Преподаватель может сделать процесс обучения языку более эффективным благодаря использованию наглядности, аутентичных материалов и языка жестов.

К примеру, учащимся предлагается прослушать общение носителей языка в радиоэфире, а затем они должны обсудить затронутую тему. Кроме того, студенты могут дома написать небольшие эссе по теме, а затем прочитать их на занятии. Таким образом, развиваются все виды деятельности – аудирование, говорение, письмо и чтение. Данный процесс может протекать не только за счет использования аутентичных материалов, но и наглядности. К примеру, учащиеся могут описать картинку, подробно рассказав о том, что происходит. Студенты изучают язык, наблюдая за различными знаками (иллюстрациями, картами, графиками, таблицами, схемами и т. д.) и сигналами (жестами, мимикой, движениями тела), а также выполняя различные действия, при этом задействуя различные каналы восприятия (визуальный, тактильный, аудиальный). Отметим, что просмотр небольших видеофрагментов является наиболее эффективным способом развития умений аудирования, т.к. помимо аудиального канала задействуется визуальный канал восприятия. Для успешной реализации семиотического подхода важно, чтобы занятие проходило в небольшой группе до 15 человек, чтобы все студенты могли видеть преподавателя. Аудитория может быть декорирована плакатами, постерами, картами и т. д. – всеми теми элементами, которые имеют отношение к стране изучаемого языка и ее культуре. Все эти материалы способствуют развитию социолингвистической компетенции учащихся.

Несмотря на то, что семиотический подход имеет ряд преимуществ в обучении английскому языку как иностранному, следует отметить такой его недостаток как исключение коррекции преподавателем языковых ошибок у студентов на занятиях. Педагоги, используя элементы вербального, невербального и визуального общения на занятиях для повышения эффективности процесса обучения, иногда не уделяют должного внимания исправлению фонетических, лексических и грамматических ошибок. К примеру, когда студенты прослушивают радиоэфирную запись носителей языка, они больше обращают внимание на смысл (содержание) высказывания, и забывают о произношении слов. Следовательно, преподавателю, в конце прослушивания аудиозаписи, следует отдельно предложить учащимся несколько тренировочных фонетических или лексических упражнений.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Erton, I. Semiotic Nature of Language Teaching Methods in Foreign Language Learning and Teaching. – Journal of Language and Linguistic Studies, 2006. – Vol. 2., №1. – Pp.73-76.
2. Folley, A.W. Anthropological Linguistics: An introduction. – Oxford. – Blackwell Publishers. – 1997. – 514 p.
3. Leeds-Hurwitz, W. Semiotics and Communication: Signs, Codes, Cultures. – Hillsdale, NJ. – Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – 256 p.

*Подлесных А. А., старший преподаватель кафедры «Иностранные языки» Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва (Россия)*

## **НАПИСАНИЕ ДНЕВНИКА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация. Обучение иностранному языку включает овладение целым рядом письменных жанров. Вместе с тем, в практике обучения может оказаться, что студенты не знакомы с базовыми литературными формами, например, с дневником. На примере данного жанра в работе представлены методы обучения, позволяющие студентам усвоить особенности и овладеть конкретным литературным стилем, выразить свои мысли в конкретной литературной форме.*

*Ключевые слова: обучение литературным жанрам, дневниковые записи, развитие навыков письма на иностранном языке, изучение иностранного языка в неязыковом вузе.*

*Podlesnykh A., senior lecturer of the Department of Foreign Languages, School of Public Policy, Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of Russia, Moscow (Russia)*

## **DIARY AS A WRITTEN PRACTICE**

*Abstract. Learning a foreign language includes competences in different genres. At the same time, during practical studies it may appear that students are not familiar with basic literature forms, like diary. Basing on this genre as an example we demonstrate training methods allowing students to learn the principles and practice of this literature style, express own thoughts in a specific literature form.*

*Key words: learning literature genres, diary, development of writing skills in a foreign language, learning a foreign language in a non-linguistic university.*

Написание текстов на иностранном языке, наряду с говорением – один из самых сложных речевых навыков. Особенно много трудностей задания такого рода вызывают на начальном и промежуточном уровнях овладения языком. Но закладывать навыки письменной речи важно именно на этом этапе, причем важно научить студентов видеть разницу между текстами разных жанров. К сожалению, в настоящее время некоторые жанры письменной речи утрачивают свою актуальность, либо студенты оказываются с ними не знакомы из-за глобализации, замены живого общения общением в Интернете, потери интереса к чтению. Одним из таких жанров оказывается жанр личного дневника и более частный его вид – дневник путешественника.

В статье будет рассмотрен случай тренировки написания такого дневника на примере работы с группой уровня Intermediate второго курса при прохождении темы «Путешествие».

Международные программы иностранного языка определяют компоненты, которые изучающие английский язык должны усвоить за время обучения. Так, про письменные навыки говорится, что необходимыми компетенциями являются возможность продуцировать тексты разной длины с использованием соединительных слов, включение и переработка чужих идей в свой текст, составление текста со сложными синтаксическими структурами и лексикой продвинутого уровня и, наконец, написание текстов разных жанров – описание, повествование, аргументированное эссе и т. д. [1, с. 35]. Это означает, что за курс английского языка в университете студенты должны не только выучить лексику и грамматику по программе, но и использовать их в собственных текстах разных жанров.

Учебник, выбранный в качестве основного для работы со вторым курсом направления Liberal Arts в Академии народного хозяйства и государственной службы – Language Leader[2]. В 2016–2017 учебном году группа осваивает уровень Intermediate этого учебника. Второй его юнит посвящен теме путешествий и включает биографии известных путешественников из разных стран мира. Грамматика юнита предполагает тренировку времен Present perfect и Past simple.

В качестве письменного задания после прохождения темы студентам было предложено выбрать одного из путешественников, о котором не упоминалось в учебнике, и описать два дня его путешествия в жанре дневника. Предложенными путешественниками были Федор Конюхов, Лора Деккер и руководитель российской команды «Камаз» в ралли Париж-Дакар, а два дня из их жизни включают день отправления в путешествие и день, наполненный важными событиями в ходе путешествия. В тексте необходимо было использовать наречия и обозначения времени already, while, during, after, before, this week, а также продемонстрировать знание времен Present perfect и Past simple. Необходимо было задействовать активную лексику урока, связанную с путешествиями – из учебника и из дополнительных проработанных материалов (например, explore new places, destination, broaden horizon, фразовые глаголы, и т. д.).

Несомненно, выбор одного из известных путешественников и попытка вжиться в роль персонажа, возможность почувствовать себя путешественником и выбор места, в которое «путешественник» отправляется, были мотивирующими факторами при выполнении задания.

Однако при проверке работ выяснилось, что большинство студентов не знакомо с жанром дневника. Студенты определили жанр задания как блог и использовали, например, такие приветствия: “Hello everyone, my

name is Laura Decker and I will tell you about my trip to Spain”. Это помогло понять, что для поколения студентов дневники – скорее уходящий жанр, а ближайший соответствующий ему современный жанр – интернет-блоги.

Тем не менее, усвоение разных стилей – необходимое условие изучения языка. Дневники – известный и широко используемый тип текстов, который стал феноменом культуры, литературным жанром. Это памятник прошлого, с помощью которого потомки могут узнавать о жизни и культурном мире отдельных людей и общества; это и воспоминания, и автобиографии, и путевые записки [3, с. 127]. Несомненно, образованный человек должен распознавать вид читаемого текста и быть способен воспроизвести его. Синтез текста разного уровня сложности на иностранном языке показывает степень владения этим языком. Следовательно, студентов необходимо научить навыку написания текста с гибкой структурой, но с набором необходимых элементов.

После проверки задания группа студентов получила разбор работ и презентацию со сводом правил написания дневниковой записи. Для презентации был выбран адаптированный дневник одного из участников экспедиции в Антарктику 1910–1913 годов под руководством капитана Скотта [4]. На странице дневника представлены фотографии Фрэнка Дэбенема, автора дневника, и корабля экспедиции – Терра Нова. Также приведена дата записи – 28 мая 1911 года, все вместе дает полное понимание, что перед нами – личный дневник путешественника.

Кроме того, на странице можно прослушать эту запись – ее читает носитель языка. Так, целое задание состояло из следующего – студенты получают несколько текстов, один из которых – описанный выше дневник Фрэнка Дэбенема от первого лица с фотографией и датой написания, два других – открытка из отпуска и имейл, и должны выбрать из них дневник. Следующий шаг – прослушать записанный диктором текст и ответить в парах на вопросы – например, что ели участники экспедиции? Каков был их распорядок дня?

Такое комплексное задание позволяет не только сформировать представления о жанре текста, но и развить навыки аудирования, анализа, работы в команде. Это необходимая тренировка основных видов речевой деятельности, без которой невозможно овладеть языком [5, с. 199]. Для освоения студентами стратегии составления текста важно показать этапы его создания, обсудить его содержимое, оформление, дать им время обсудить задание в паре, вербализовать мысли, показать им модели письменного задания, и, наконец, предоставить студентам время для

самостоятельного написания текста [1, с. 38]. В качестве текстов-моделей необходимо использовать аутентичные тексты и сочетать их в форме заданий на чтение и письмо, что и было сделано в отработке с презентацией по дневнику арктической экспедиции.

После того, как задание было отработано на занятии, совместно со студентами были выделены основные компоненты дневника путешественника, или так называемых путевых заметок, такие как: ведение дневника от первого лица, использование неформального стиля, наличие даты написания и др.

Студенты дома имели возможность пересмотреть проработанные на занятии материалы, вернуться к тексту дневника Фрэнка Дэбенема и заново написать дневник от лица выбранного ими в первый раз путешественника, теперь уже включая все необходимые компоненты.

Сочетание разных видов речевой деятельности, игровой компонент на занятии, работа в парах и мотивирующий выбор персонажа позволяют сделать тему учебника интересной и не только отработать лексику и грамматику, предусмотренную авторами учебника, но и познакомить студента с базовым литературным жанром, с важными историческими событиями вроде известной арктической экспедиции, отличать один литературный жанр от другого.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Barkaoui, Kh. Teaching writing to second language learners: insights from theory and research // TESL Reporter. – 2007. – 40 (1). – Pp. 35–48.
2. Cotton, D., Falvey, D., Kent, S. Language Leader Intermediate. – Pearson Education Limited : Essex, England. – 2008. – Pp. 16-25.
3. Георгиева, Н.Г. Мемуары как феномен культуры и как исторический источник // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: История России, 2012. – Вып. 01. – С. 126-138.
4. Discovering Antarctica. Explorer's diaries [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://discoveringantarctica.org.uk/science-and-exploration/journey-south/explorers-diaries/#> (дата обращения: 08.12.16). – Загл. с экрана.
5. Малинина, И.А., Фролова, Н.Х. К вопросу о повышении мотивации обучения / под науч. ред. Т.В. Соколова // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах : материалы межфакультетской научно-методической конференции. – М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012. – С. 199-203.



*Рюмина В. А., преподаватель кафедры романо-германских языков, факультет иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск (Россия)*  
*Маркелова Н. Ю., топ-менеджер, член совета директоров компании Leroy Merlin Восток, г. Ульяновск (Россия)*

## **ТЕСТИРОВАНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (TEAMWORK)**

*Аннотация. В данной статье речь идет о значении компетенции Teamwork, о роли тестирования умений работать в команде. В качестве примера приводится профессионально ориентированный немецкоязычный тест „Wie gut sind Sie im Team?“, использование которого в практике работы способствует реализации компетентностного подхода.*

*Ключевые слова: модели компетенций, работа в команде, тестирование, тест.*

*Ryumina V. A., Lecturer of the Department of Romano-Germanic Languages, Faculty of Foreign Languages of Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)*  
*Markelova Natalya Ju., Top-Manager, Member of the Board of Directors Company Leroy Merlin Vostok. Ulyanovsk (Russia)*

## **TESTING OF A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH (TEAMWORK)**

*Abstract. In this article we are talking about the importance of Teamwork competence, the role of testing skill «Work in a team». In the example of professionally oriented German language test «Wie gut sind Sie im Team?», the use of which in practice contributes to the realization of the competence approach.*

*Key words: competency model, teamwork, testing, test.*

В рамках компетентностного подхода в разных сферах деятельности разработаны свои модели компетенций – набор компетенций, которые необходимы сотрудникам в той или иной сфере деятельности, в той или иной компании.

В большинстве работ в контексте данной тематики компетенции делятся на профессиональные (технические знания и умения) и универсальные (личностные, общекультурные). Наличие модели позволяет создать единые стандарты, что важно для подготовки, отбора, оценки, дальнейшего продвижения сотрудников. Работа в команде является одной из 20 компетенций, выявленных в результате исследования компании DeTech [7, 8].

С. О. Календжян, исследуя ключевые факторы успеха работы в команде, четко расписал обязанности и права членов команды, преимущества и недостатки работы в команде, также основные факторы успеха для эффективной командной работы [6].

Одним из этапов отбора сотрудников является тестирование их универсальных компетенции, к которым относится и умение работать в команде. Разумеется, результаты тестирования не являются единственным источником получения информации. Они обязательно дополняются материалами резюме, данными, полученными в ходе собеседования. Но как важная информационная составляющая, тестирование показывает уровень выраженности каких-либо измеряемых свойств. Поэтому уже в вузе следует использовать профессионально направленные тесты как один из инструментов профессионального становления будущих специалистов.

Знание иностранных языков является важной составляющей профессиональной подготовки современного специалиста [1-4]. В специальной литературе, а также on-line представлены профессионально направленные тесты не только на русском, но и на иностранных языках. Используя в процессе обучения бакалавров интегрированный подход, на занятиях по немецкому языку студентам предлагаются профессионально ориентированные тесты, в том числе тесты на умение работать в команде.

Тестирование наряду с другими составляющими (резюме, собеседование) является одним из важных условий *при трудоустройстве* в отечественные или зарубежные компании с целью определения профессиональной пригодности соискателей.

*После трудоустройства* также проводится тестирование (аттестация) сотрудников с последующим анализом/самоанализом полученных результатов, что позволит тестируемому увидеть и скорректировать те личностные характеристики, которые не способствуют эффективной работе в команде, а также получить несколько советов относительно дальнейшего совершенствования своей профессиональной компетенции.

Ниже представлен тест на немецком языке, при выполнении которого тестируемые получают информацию о том, могут ли они работать в команде. Для менеджеров, не владеющих немецким языком, можно предложить переводной вариант данного теста.

### **TEST: Wie gut sind Sie im Team?**

Teamarbeit hat Vorteile: Aufgaben können sinnvoll aufgeteilt werden, das Wissen der Teammitglieder addiert sich zu einem Pool von Kompetenzen, nicht einer allein trägt die Verantwortung. Die Voraussetzung ist eine Teamfähigkeit, die man nicht automatisch besitzt, aber trainieren kann. Dieser Test verrät Ihnen: Sind Sie Teamworker oder Einzelgänger? Sie können das bestimmen, wenn Sie wahrheitsgetreu die folgenden Fragen beantworten. Beantworten Sie jede Frage, ohne lange nachzudenken.

1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt ein wenig, 3 = stimmt weitgehend, 4 = stimmt vollkommen.

1. Ich mag es, Situationen zu analysieren und so viele Alternativen wie möglich abzuwägen. **1, 2, 3, 4**

2. In Streitgesprächen kann ich leicht ungehalten werden, manchmal sogar „aufbrausen“. **1, 2, 3, 4**

3. Ich finde es interessant, meine Kollegen näher kennen zu lernen. **1, 2, 3, 4**

4. Ich lasse mich nicht so gerne von anderen „in die Karten“ schauen. **1, 2, 3, 4**

5. Mir fallen spontan viele Ideen ein, um die gestellten Aufgaben zu lösen. **1,2,3,4**

6. Mir fällt es eher schwer, die Begeisterung der Kollegen zu teilen. Ich wäge neue Vorschläge sehr genau ab. **1, 2, 3, 4**

7. Ich glaube, dass mein Beurteilungsvermögen einen wichtigen Beitrag liefert, um zu richtigen Entscheidungen zu kommen. **1, 2, 3, 4**

8. Meine Kollegen meinen, dass ich mich über Details unnötig aufrege. **1, 2, 3, 4**

9. Ich kann mit einem breiten Spektrum von Menschen gut zurechtkommen. **1,2,3,4**

10. In der täglichen Zusammenarbeit vermeide ich eher Konflikte mit den Kollegen. **1, 2, 3, 4**

11. Ich gebe darauf acht, dass in Besprechungen keine Zeit vergeudet wird und dass die Hauptziele nicht aus dem Blickfeld geraten. **1, 2, 3, 4**

12. In drei Jahren möchte ich eine führende Position erlangen. Dazu nutze ich die Gelegenheit, mein Können zu zeigen. **1, 2, 3, 4**

13. Ich kann Menschen ganz gut koordinieren und in eine Richtung steuern, ohne sie unter Druck zu setzen. **1, 2, 3, 4**

14. Ich zögere damit, meine Gedanken in der Gruppe zu äußern, wenn ich damit viel Opposition hervorrufe. **1, 2, 3, 4**

15. Ich habe die Fähigkeit, Dinge zu Ende zu bringen, auch wenn der „Endspurt“ anstrengend ist. **1, 2, 3, 4**

16. Manchmal bin ich ungeduldig in Bezug auf die Kollegen, die dem Fortgang der Sache im Wege stehen. Es geht einfach nicht voran. **1, 2, 3, 4**

17. Man kann sich auf mich verlassen, dass ich alle wichtigen Punkte auch zu dem geplanten Termin ausführe. **1, 2, 3, 4**

18. Wenn ich mit einer neuen schwierigen Aufgabe betraut werde, würde ich mich am liebsten in eine Ecke zurückziehen, um darüber nachzudenken, wie ich aus der Sackgasse komme. **1, 2, 3, 4**

**Zählen Sie bitte Ihre Punktzahlen zusammen.** A. Summe Punkte (ungerade Zahlen)= --- B. Summe Punkte (gerade Zahlen) = ---

**Jetzt bitte abziehen:** Summe A. minus Summe B. = ---

(Ihr persönliches Ergebnis)

### **Teamworker oder Einzelkämpfer?**

**5 bis 27 Punkte: Teamworker:** Bei Ihnen überwiegen eindeutig die Merkmale für Teamfähigkeit.

**4 bis -4 Punkte: Teamworker / Einzelkämpfer:** Ihre Qualitäten als Teamworker einerseits und als Einzelkämpfer andererseits sind gleichmäßig verteilt. Machen Sie es sich leichter, indem Sie gelassener das Teamziel verfolgen. Vielleicht entdecken Sie auch bei dem einen oder der anderen positive Eigenschaften, die für die Teamarbeit von Nutzen sind.

**-5 bis -27 Punkte: Einzelkämpfer:** Ihre Qualitäten als Einzelkämpfer überwiegen gegenüber den Merkmalen des Teamworkers. Ihre persönliche Leistungsfähigkeit geht weit über das „Normalmaß“ hinaus. (Nach Dr. Christoph von Quast working@office 10/2006).

### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.urora.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer> (дата обращения 27.11.16).

2. Рюмина, В.А. Использование профессионально направленных тестов при обучении студентов-менеджеров // Актуальные проблемы образования в России и за рубежом: лингвистический, методический, педагогический аспекты: Материалы VIII Международной научно-практической заочной конференции. – Ульяновск : ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2015. – С. 135-138.

3. Рюмина, В.А., Забурдаева, Г.А. Роль тестов на иностранных языках при обучении студентов-бакалавров // Актуальные проблемы образования в России и за рубежом: лингвистический, методический, педагогический аспекты: Материалы VIII Международной научно-практической заочной конференции. – Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2015. – С.139-145.

4. Рюмина, В.А. Формирование профессиональной компетенции у студентов неязыковых вузов на основе иноязычных текстов // Германистика в современном глобальном мире: поликультурное измерение изучения и преподавания немецкого языка : материалы Международной научно-практической конференции. – Ульяновск, 2011. – С.161-166.

5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учебное пособие для преподавателей и студентов. – 3-е изд. – М. : Филоматис, 2007.

6. Работа в команде: ключевые факторы успеха – Элитариум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/komanda-rabota-sotrudnik-dostizhenie-cel-upravlenie> (дата обращения 27.11.16).

7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/компетенция> (дата обращения 27.11.16).

8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.smart-edu.com./index.php/professionalnye> (дата обращения 27.11.16).

*Зелимова А. Р., студентка 4 курса факультета физико-математического и технологического образования Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск (Россия)*

*Рюмина В. А., преподаватель кафедры романо-германских языков, факультет иностранных языков Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск (Россия)*

## **О ПОЛИГЛОТАХ И ПРИНЦИПАХ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ**

*Аннотация. В статье рассматриваются возможности изучения нескольких иностранных языков на основе принципов и советов известных полиглотов прошлого и современности.*

*Ключевые слова: иностранные языки, причины, известные полиглоты, принципы.*

*Zelimova A.R., bachelor student, course 4, Faculty of Physics, Mathematics and Technology Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)*

*Rumina V.A., Lecturer of the Department of Romano-Germanic Languages, Faculty of Foreign Languages, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, Ulyanovsk (Russia)*

## **ABOUT POLYGLOTS AND PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING**

*Abstract. The following article presents information about opportunities of learning several languages by using principles and advices of famous polyglots of past and present.*

*Key words: foreign languages, reasons, famous polyglots, principles, advices.*

В мире, судя по многочисленным исследованиям, существовало во все времена и существует сегодня огромное количество людей, которых называют полиглотами.

Общеизвестно, что полиглот (от греч. *poly* «много» и *glotta* «язык») – это человек, владеющий многими языками. Уже знание 3-х языков позволяет считать человека полиглотом [9]. Современные исследователи

говорят и о суперполиглотах/гиперполиглотах— людях, в арсенале которых около ста и более иностранных языков.

Изучение нескольких языков связано, на наш взгляд, со следующими причинами:

- профессиональная направленность (лингвисты, переводчики, секретари-референты, преподаватели ИЯ, журналисты-международники),
- жизненные обстоятельства (переселенцы, туристы, путешественники),
- хобби.

В современном поликультурном мире особенно велика необходимость владения ИЯ: чем большим количеством языков владеет человек, тем более он востребован на рынке труда [2]; это помогает его адаптации в другой стране; знание языков всегда считалось признаком образованности и культуры, что также может являться причиной изучения нескольких языков.

В качестве примера приводим имена некоторых знаменитых полиглотов прошлого и современности.

Первым известным в истории полиглотом считается **Митридат VI Евпатор**, царь Понта (132–63 г. до н.э.). Со своей многонациональной армией, он долго и успешно сражался с Римской империей. Считают, что Митридат знал 22 языка, на которых он вершил суд над своими подданными. Возможно, это легенда. Но издания с параллельными текстами на многих языках (особенно Библии) называют «митридатами» [7].

Самой известной женщиной-полиглотом древности была царица Египта **Клеопатра** (69–30 до н.э.). Наряду с греческим и латинским Клеопатра знала не менее 10 языков. По сведениям лишь с очень немногими варварами она говорила через переводчика, а чаще всего сама беседовала с чужеземцами: эфиопами, евреями, арабами, сирийцами, мидийцами, парфянами и т.д. [7].

Наиболее выдающимся полиглотом считается итальянский кардинал **Джузеппе Меццофанти** (1774–1849). Он изучал языки, не покидая Италию, самостоятельно. По разным источникам он знал от 30 языков (в совершенстве) до 100 [3,7].

**Кристиан Расмус Рарка** (1787–1832). Самый великий зарубежный лингвист. Он свободно говорил на 230 языках. И, как пишут, в память о себе он оставил несколько составленных им словарей на разных языках [7].

**Александр Грибоедов** (1795–1829), русский дипломат, поэт, драматург, композитор, знал 9 языков [5,7].

**Генрих Юлий Шлиман** (1822–1890) – немецкий предприниматель и археолог-любитель, прославившийся своими находками в Малой Азии, на

месте, которое он считал античной (гомеровской) Троей. Он меньше чем за три года освоил голландский, английский, французский, итальянский и португальский языки, занимаясь совершенно самостоятельно. В возрасте 24 лет он начал изучать русский язык. Всего через полтора месяца Шлиман уже мог писать в Россию деловые письма [4, 7].

Немецкий ученый **Йоханн М. Шлейер** (1831–1910) знал сорок один язык. Возможно, именно это позволило ему создать волапюк – язык международного общения, ставший предшественником эсперанто.

**Лазарь Заменгоф** (1859–1917), врач-окулист, лингвист, знал 8 языков, известен как создатель эсперанто, наиболее успешного из сконструированных международных языков.

**Александра Коллонтай** (1872–1952), советский дипломат, публицист, владела английским, немецким, французским, шведским, норвежским, финским и другими иностранными языками.

Нарком просвещения **Анатолий Васильевич Луначарский** (1875–1933), советский государственный деятель, писатель, переводчик, публицист, критик, искусствовед. Когда его избрали действительным членом Академии наук, свое выступление он начал на русском языке, продолжил на немецком, французском, английском, итальянском и закончил по традиции классической латынью [7].

**Поль Робсон** (1898–1976), певец и актёр, исполнял песни и говорил на более чем 20 языках.

**Като Ломб** (1909–2003), переводчица, писательница, одна из первых синхронных переводчиков в мире знала 16 языков. При этом все языки она выучила, будучи уже взрослой и состоявшейся личностью и за очень короткий срок. Например, на изучение испанского ей потребовался всего месяц. В гимназии Като отнюдь не считалась способной ученицей. Она продолжала изучение языков на протяжении всей жизни. В своей книге «Как я изучаю языки» она изложила свой метод овладения языком.

**Вилли Мельников** (1962–2016) – российский полиглот, научный сотрудник Института вирусологии, который, по собственному утверждению, владел более чем 100 языками. Он – номинант Книги рекордов Гиннеса.

Инженер-архитектор из Бельгии **Йохан Вандевалле** в свои 40 с небольшим лет знает 31 язык. За исключительные достижения в изучении иностранных языков специальное европейское жюри, в состав которого вошли известные западноевропейские лингвисты, присвоило бельгийцу почетную «Вавилонскую премию». Он категорически отрицает, что у него есть какие-то особые лингвистические способности.

Профессор-лингвист из Италии **Альберто Тальнавани** вполне свободно общается на всех языках стран Европы. Ежегодно римский профессор овладевает двумя-тремя языками! На одном из лингвистических

конгрессов (в 1996 году) он выступал с приветствием на пятидесяти языках.

**Дмитрий Петров** (1958) – переводчик, преподаватель Московского лингвистического университета, его языковой багаж насчитывает 30 языков [1, 5–8].

Самым главным полиглотом планеты на 1997 год признан сорокалетний **Зияд Фавзи**, бразилец ливанского происхождения, который владеет пятьюдесятью восемью языками, преподает иностранные языки в университете Сан-Паулу, переводит с любого из пятидесяти восьми языков, готовит к изданию учебники по нескольким языкам, используя свой метод быстрого усвоения материала [5–7].

Список полиглотов, отечественных и зарубежных, можно продолжать до бесконечности.

Как видно из примеров, это люди разных эпох, разных профессий. Очевидно, что изучение языков – это не только профессиональная необходимость, но и интерес к познанию нового, стремление к самосовершенствованию.

Авторы обобщили принципы, которыми руководствовались при изучении языков всемирно известные полиглоты [1–9].

#### **Като Ломб** и ее принципы изучения языков

1. Знакомство с языком с помощью словаря: изучения правил чтения, чтение слов, анализ словосочетаний, важно почувствовать язык на «вкус».

2. Выполнение упражнений с ключами, работа над ошибками, параллельное чтение художественной литературы, начиная с адаптированной.

3. Восприятие на слух речи носителей языка по радио с предварительной работой над аналогичными текстами на родном языке, тщательная работа над словами.

4. Общение с носителями языка.

5. Выполнение письменных упражнений на перевод с родного на изучаемый ИЯ, привлекая к контролю носителя языка.

Основные принципы изучения языков от **Генриха Шлимана** (некоторые исследователи назвали бы их советами.)

1. Заниматься изучением языка нужно ежедневно (хотя бы 15–30 мин.)

2. Использовать все возможные ресурсы, любую возможность для изучения языка: учебники, художественную литературу, общение с носителями языка.

3. Не бояться говорить на изучаемом языке.

4. Следует развивать даже хорошую память: заучивание наизусть текстов, их пересказ, написание сочинений.

5. Применять полученные знания на практике как можно раньше.



6. Знать разнообразную лексику.
7. Ставить себе четкие цели.
8. Читать как можно больше, использовать параллельное чтение (книга на родном языке, а рядом книга на изучаемом).

Принципы, которыми руководствовался при овладении ИЯ **кардинал Меццофанти**.

1. Не бояться говорить.
2. Слушать и повторять за носителями языка.
3. Читать книги, запоминать прочитанное и использовать это на практике.
4. Думать на изучаемом языке.
5. Работать над мотивацией.

Анализ вышеперечисленных принципов позволяет сделать вывод о том, что некоторые положения работают и сегодня, но полиглоты последующих поколений дополняют, перерабатывают их, учитывая требования времени и современные условия.

Несколько советов, которые дают современные опытные лингвисты начинающим полиглотам.

1. Изучая новый язык, начинайте с восприятия речи на слух, т. к. слушание первично. Современная техника дает большие возможности в этом плане.
2. Используйте любую возможность говорить на ИЯ между собой, с носителями языка, в т. ч. с использованием возможностей Интернета.
3. Занимайтесь регулярно, желательно ежедневно.
4. Читайте как можно больше, идя от простого к сложному.
5. Имейте всегда при себе компактные материалы, например, таблицы, разного рода карточки, аудиоматериалы на мобильном телефоне и т. д., что позволит в поездках, в условиях ожидания постоянно практиковаться в языках [1].

В Интернете огромное количество материалов по данной теме, но среди исследователей феномена полиглотов до сих пор много разночтений относительно количества языков, которыми владеет тот или иной полиглот, сколько языков может выучить человек, относительно качества их владением и др. Нельзя не согласиться с Р. Р. Абдулхаковым, что эта тема интересная, увлекательная, порой противоречивая, требующая дальнейшего детального научного исследования [1].

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулхаков, Р.Р. Практическое владение языками или феномен полиглотов [Текст] // Современная филология : материалы II междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). – Уфа : Лето, 2013. – С. 57-59.

2. Ломакина, Г.Р., Скоробогатова А.С. О требованиях к результатам обучения иностранному языку в современном информационном обществе // Молодой ученый. – 2013. – № 12. – С. 491-493.
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://engles.ru/how-mezzofanti-learnt-languages> (дата обращения: 18.12.16).
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://engles-ru/shliman-wau-of-learning-languages> (дата обращения: 18.12.16).
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://englex.ru/the-secrets-and-myths-about-polyglots/> (дата обращения: 18.12.16).
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://flight-attendant.ru/8\\_znamenit\\_poliglotty/](http://flight-attendant.ru/8_znamenit_poliglotty/) (дата обращения: 18.12.16).
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://oneself2.blogspot.ru/p/blog-page\\_18.html](http://oneself2.blogspot.ru/p/blog-page_18.html) (дата обращения: 18.12.16).
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.flarus.ru/?topic=1079> (дата обращения: 18.12.16).
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tehread.ru/poliglotti-kak-im-stat-html> (дата обращения: 18.12.16).

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
Новоженова З.Л. ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ТЕОРИИ ДИСКУРСА .....	6
Басыров Ш.Р. ВТОРИЧНЫЕ НАИМЕНОВАНИЯ В СФЕРЕ ОРНИТОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ .....	19
Шустова С.В., Платонова Е.А. МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА .....	27
Лобина Ю.А. ФУНКЦИИ МЕТАФОР В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СТАТЬЯХ.....	32
Марченко Е.А. МЕТАФОРИЗАЦИЯ ГЛАГОЛОВ С РЕФЛЕКСИВНЫМ КОМПЛЕКСОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО АРГО) .....	40
Александрова Т.Н АСПЕКТУАЛЬНО-ТЕМПОРАЛЬНАЯ СТРУКТУРА В НЕМЕЦКОМ НОВОСТНОМ МЕДИАТЕКСТЕ.....	45
Бурдаева Т.В. ПРЕДЛОЖЕНИЕ КАК ЗНАК СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА) .....	51
Торжок А.Г. К ВОПРОСУ О СТРУКТУРНОМ СОСТАВЕ СЛОЖНОГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ЦЕЛОГО .....	60
Tumanova E.O. WAS HAT DIE DEUTSCHE SPRACHE DER ENGLISCHEN ANZUBIETEN.....	66
Popelkova I. BESONDERHEITEN DER ÖSTERREICHISCHEN STRAFRECHTSBEGRIFFE (SPRACHVARIETÄTEN DES DEUTSCHEN AUS TRANSLATOLOGISCHER SICHT) .....	71
Пуник И.А. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭМОТИВНО-КОННОТАТИВНЫХ ЗНАЧЕНИЙ ИНТОНАЦИИ В АКТЁРСКОЙ РЕЧИ .....	80
Кананович Т. ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ПЕРЕВОД: ЕДИНИЦЫ И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА .....	85

Леонтьева В.А., КОНЦЕПТ «ПРОСТРАНСТВО» В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКЕ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОДИДАКТИКИ .....	95
Любанец И. И., Копытич И. Г. ПОЧЕМУ ФРАНЦУЗЫ НИКОГДА НЕ ПОЙМУТ АНГЛИЧАН .....	103
Черняк Н.В. ТРЕХМЕРНАЯ МОДЕЛЬ ОЦЕНИВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	111
Данилова А.С., Акимова Д.А. ПРИНЦИП 4U В МАРКЕТИНГЕ. ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРЫ И СЕМАНТИКИ В КОНТЕНТЕ .....	117
Данилова А.С., Латыпова Я.А. ЛИТЕРАТУРНЫЙ КОД КАК ПРОЯВЛЕНИЕ МЕНТАЛЬНОСТИ. ЗАГАДКИ АНГЛИЙСКОЙ ДУШИ .....	123
Данилова А.С., Миронова К.Д. ВЛИЯНИЕ ЯЗЫКА НА ПРОЦЕСС МЫШЛЕНИЯ: ГИПОТЕЗА СЕПИРА-УОРФА .....	129
Фефилов А.И. АНАЛИЗ ТЕНДЕНЦИЙ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	135
Филиппова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	148
Белогурова М.Ю., Данилова В.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА .....	154
Доборджгинидзе Д.Т. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ .....	157
Климкевич А. ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛЬШЕ .....	163
Мотайло Л.А., РОЛЬ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ .....	176
Жукова Ю.В. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА .....	180

Петрова Л.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ INSERT ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	183
Арзамасцева И.В, Шашкин А.Е. ПРИМЕНЕНИЕ АНАЛИЗА ТРЕБОВАНИЙ ДЛЯ ЛОКАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ .....	187
Пирогова Н.Г. СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	192
Подлесных А.А. НАПИСАНИЕ ДНЕВНИКА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ.....	197
Рюмина В.А., Маркелова Н.Ю. ТЕСТИРОВАНИЕ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА (TEAMWORK) .....	201
Зелимова А.Р., Рюмина В.А. О ПОЛИГЛОТАХ И ПРИНЦИПАХ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ.....	205

## CONTENTS

FOREWORD .....	5
Novozhenova Z. COGNITIVE ASPECTS OF THE THEORY OF DISCOURSE .....	6
Basyrov Sh. SECONDARY NAMES IN ORNITHONYMIC TERMINOLOGY AS EXEMPLIFIED IN DIFFERENTLY STRUCTURED LANGUAGES .....	19
Shustova S., Platonova E. METAPHORICAL POTENTIAL OF ADVERTISING TEXT .....	27
Lobina Yu. FUNCTIONS OF METAPHORS IN LINGUISTIC ARTICLES IN ENGLISH .....	32
Marchenko E. THE METAPHORISATION OF VERBS WITH REFLEXIVE COMPLEX (ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN ARGOT) .....	40
Alexandrova T. ASPECTUAL AND TEMPORAL STRUCTURE IN GERMAN NEWS TEXTS .....	45
Burdaeva T. SENTENCE AS SIGNIFICANT OF THE SITUATION (BASED ON THE COMPLEX SENTENCE OF MODERN GERMAN LANGUAGE) .....	51
Torzhok A. ON THE STRUCTURAL COMPOSITION OF THE COMPLEX SYNTACTIC WHOLE .....	60
Tumanova E. WHAT HAS THE GERMAN LANGUAGE ENGLISH TO OFFER .....	66
Popelková I. SPECIAL FEATURES OF THE AUSTRIAN CRIMINAL LAW TERMINOLOGY .....	71
Punik I. EMOTIVE CONNOTATIVE MEANING IN THE ACTOR'S INTONATION .....	80
Kananowicz T. LITERARY TRANSLATION: TRANSLATION UNITS AND STRATEGIES .....	85
Leonteva V. CONCEPT OF SPACE IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES IN THE ASPECT OF LANGUAGE TEACHING .....	95

Liubanets I., Kopytsich I. WHY THE FRENCH WILL NEVER UNDERSTAND THE ENGLISH?.....	103
Chernyak N. A THREE-DIMENSIONAL MODEL OF INTERCULTURAL COMPETENCE ASSESSMENT.....	111
Danilova A., Akimova D. PRINCIPLE 4U IN MARKETING. CORRELATION BETWEEN STRUCTURE AND SEMANTICS IN CONTENT .....	117
Danilova A., Latypova Y. LITERARY CODE AS A REFLECTION OF ENGLISH MENTALITY. MYSTERIOUS BRITISH SOUL .....	123
Danilova A., Mironova C. INFLUENCE OF LANGUAGE ON PROCESS OF THINKING: THE HYPOTHESIS OF SAPIR-WHORF .....	129
Fefilov A. TRENDS ANALYSIS IN LINGUISTIC EDUCATION.....	135
Filippova E. PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE CULTURE COMMUNICATION AT THE ENGLISH LESSONS .....	148
Belogurova M., Danilova V. NUANCES OF THE PROFESSIONALLY FOCUSED EDUCATION IN THE REALITIES OF THE CONTEMPORARY MARKET.....	154
Doborjginidze D. COMPLEX APPROACH IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE .....	157
Klimkevich A. INTERNET RESOURCES IN TEACHING AS RUSSIAN LANGUAGE IN POLAND .....	163
Motaylo L. THE ROLE OF INNOVATIVE METHODS IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE.....	176
Zhukova Yu. PROBLEMS AND PROSPECTS OF MACHINE TRANSLATION .....	180
Petrova L. ACTIVE AND INTERACTIVE METHODS IN LANGUAGE TEACHING .....	183

Arzamastseva I., Shashkin A. USE OF REQUIREMENTS ENGINEERING FOR SOFTWARE LOCALIZATION .....	187
Pirogova N. SEMIOTIC APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING PRACTICES .....	192
Podlesnykh A. DIARY AS A WRITTEN PRACTICE .....	197
Ryumina V., Markelova N. TESTING OF A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE COMPETENCE APPROACH (TEAMWORK).....	201
Zelimova A., Rumina V. ABOUT POLYGLOTS AND PRINCIPLES OF LANGUAGE LEARNING .....	205



Научное электронное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ЛИНГВИСТИКИ, ЛИНГВОДИДАКТИКИ  
И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

VII Международная научно-практическая конференция  
(Россия, г. Ульяновск, 17 января 2017 года)

Сборник научных трудов  
Ответственная за выпуск Н. С. Шарафутдинова

Технический редактор Ю. С. Лесняк

ЭИ № 866. Объем данных 1,94 Мб.

ЛР №020640 от 22.10.97.

Печатное издание

Подписано в печать 09.03.2017 г. Формат 60×84/16.

Усл. п. л. 12,78. Тираж 100 экз. Заказ № 204.

Ульяновский государственный технический университет  
432027, Ульяновск, Сев. Венец, 32.

ИПК «Венец» УлГТУ, 432027, Ульяновск, Сев. Венец, 32.

Тел.: (8422) 778-113

E-mail: [venec@ulstu.ru](mailto:venec@ulstu.ru)

<http://www.venec.ulstu.ru>