

Язык и культура

№ 2 (30)

2015

Научный периодический журнал

*Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-30317
от 19 ноября 2007 г.*

Журнал «Язык и культура» входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии (решение Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6)

Томск
2015

Учредитель
**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Председатель редакционного совета: Гураль Светлана Константиновна, профессор, доктор пед. наук, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Члены редакционного совета:

Райлаардам Герт, профессор аспирантуры по педагогике при Амстердамском университете, профессор языкового образования в Утрехтском университете.

Кеишес Иштван, профессор лингвистики и коммуникации университета штата Нью-Йорк г. Олбани (США), главный редактор журнала «Intercultural Pragmatics» и «Chinese as a Second Language Research» соредатор журнала «Journal of Language Aggression and Conflict».

Гиллести Дэвид, доктор философии, профессор кафедры политологии и международных отношений университета г. Бат (Великобритания).

Митчелл Питер Джонович, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Патрик Дэннис Малони, старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет, магистр, проект менеджмент (в процессе, УАА, 70%), доктор права, Северо-западная школа права, Льюис и Кларк, магистр, электро и компьютерная инженерия, Орегонский государственный университет, магистр, механическая инженерия, Ренселер политехнический институт, бакалавр, механическая инженерия, университет Мэрилэнда.

Ким-Малони Александра Аркадьевна, доктор филологических наук, профессор, зав.каф. лингвистики и межкультурной коммуникации Томского государственного педагогического университета, кафедра антропологии университета Аляска Анкоридж, США.

Мильруд Радислав Петрович, доктор пед. наук, профессор, зав. каф. теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Сысоев Павел Викторович, доктор пед. наук, профессор, заместитель директора Института иностранных языков Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального Исследовательского Томского государственного университета.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Жиляков А.С., канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков (отв. секретарь); *Михалёва Л.В.*, канд. пед. наук, доц. зав. кафедрой романских языков факультета иностранных языков; *Морева А.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Нагель О.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Новицкая И.В.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Обдалова О.А.*, канд. пед. наук, доцент факультета иностранных языков; *Панова О.Б.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Разина И.Г.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков; *Темникова И.Г.*, канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков.

Адрес редакции: 634050, Томск, пр. Ленина, 36
ФГБ ОУ ВПО «Национальный исследовательский
Томский государственный университет»,
факультет иностранных языков
Телефон/факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Founder
FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER
PROFESSIONAL EDUCATION
“NATIONAL RESEARCH
TOMSK STATE UNIVERSITY”

EDITORIAL BOARD OF “LANGUAGE AND CULTURE”

Chairman of the Editorial Board, Prof. Svetlana Konstantinova Gural, doctor of pedagogical sciences, Head of the Department of English Philology, Dean of the Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

Members of the Editorial Board:

Prof. *Gert Rijlaarsdam*, professor of graduate studies in pedagogy, University of Amsterdam, professor of language education, University of Utrecht.

Prof. *Istvan Keckes*, professor of linguistics and communications, University of New York at Albany (USA), Editor ‘Intercultural Pragmatics’ and ‘Chinese as a Second Language Research’, co-editor of the journal ‘Journal of Language Aggression and Conflict’.

Prof. *David Gillespie*, professor of political science and international relations, University of Bath (UK).

Peter Mitchell Dzhonovich, Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University.

Patrick Dennis Maloney, Senior instructor of English, Tomsk State Pedagogical University, M.S. Project Management, University of Alaska Anchorage (Work in Progress ~70%), J.D. Lewis and Clark College Northwestern School of Law, M.S. Electrical & Computer Engineering, Oregon State University, M.S. Mechanical Engineering, Rensselaer Polytechnic Institute, B.S. Mechanical Engineering, University of Maryland.

Alexandra A. Kim-Maloney, Ph.D., D.Sc., Chair, Department of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (TSPU), Department of Anthropology, University of Alaska Anchorage (UAA).

Prof. *Radislav P. Milrud*, Head of the Department of Theory and Practice of Teaching English, G.R. Derzhavin Tambov State University.

Prof. *Pavel V. Sysoev*, deputy director of the Institute of Foreign Languages, G.R. Derzhavin Tambov State University.

Smokotin Vladimir M., DSs, PhD, associate professor, Head of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

EDITORIAL BOARD “LANGUAGE AND CULTURE”

Dr. *A.S. Zhilyakov*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages (executive secretary); Dr. *L.V. Mikhaleva*, Assoc. Prof., Head of the Department of Romance Languages, Faculty of Foreign Languages; *P.J. Mitchell*, Senior Lecturer and Deputy Dean for International Affairs, Faculty of Foreign Languages; Dr. *A.V. Moreva*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *O.V. Nagel*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *I.V. Novitskaya*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *O.A. Obdalova*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *O.B. Panova*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *I.G. Razina*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages; Dr. *I.G. Temnikova*, Assoc. Prof., Faculty of Foreign Languages.

Editorial address:
Faculty of Foreign Languages
National Research Tomsk State University
36 Lenina Avenue
Tomsk, 634050
Telephone / fax: 8 + (3822)52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Андреева И.В. О соотношении категорий «язык» и «бытие» в философии	6
Воробьева Е.Н. Структурно-коммуникативные типы недоуменного переспроса ...	16
Жукова Н.С. Особенности объективации неточного количества твердого вещества в русском и английском языках в аспекте переводческих проблем	28
Маругина Н.И. Концептуальная метафора в процессах естественнонаучного терминологического образования	40
Митчелл П.Дж., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Влияние корейской войны	51
Морозов Е.М. Язык современной церковной проповеди православного священнослужителя	58
Мурашова Е.А. Лексические прагматические маркеры темпорального позиционирования	64
Мурашова Л.П. Средства выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman»	76
Просвирнина Л.Г. Метафорические термины в английском экономическом дискурсе	84
Пятаева Н.В. Индоевропейский корень *dō- и праславянский теоним <i>Дажьбог</i> : этимология и семантика	89
Федосеева Л.Н. Символы в русском лингвокультурном сообществе	98

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Голев Н.Д. Электронная переписка как стратегия и тактика обучения иностранным языкам (лингводидактический проект)	105
Митчелл Л.А., Гураль С.К. Использование интернет-ресурсов в обучении иноязычной грамматике	117
Сорокина Е.И. Синергетический подход в мультилингвальном обучении	123
Сысоев П.В., Ежиков Д.А. Обучение студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации	129
Тагина Е.К., Тихонова Е.В. Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды Moodle	141
Korolyova L.Yu., Voyakina E.Yu. ESP Teaching Strategies Based on Language Learners' Beliefs	146
Информация об авторах	163

CONTENTS

LINGUISTICS

Andreeva I.V. THE CORRELATION OF THE CATEGORIES «EXISTENCE» AND «LANGUAGE» IN PHILOSOPHY	6
Vorobyeva E.N. STRUCTURAL-COMMUNICATIVE TYPES OF THE PUZZLED ECHO-QUESTION	16
Zhukova N.S. THE PECULIARITIES OF OBJECTIVE REPRESENTATION OF AN INEXACT MEASURE OF SOLIDS IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE ASPECT OF TRANSLATION PROBLEMS	28
Marugina N.I. CONCEPTUAL METAPHOR IN NATURAL-SCIENCE TERM FORMATION	40
Mitchell P.D., Kholdaenko I.S. AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE KOREAN WAR	51
Morozov E.M. LANGUAGE OF MODERN CHURCH SERMON OF AN ORTHODOX PRIEST	58
Murashova Ye.A. LEXICAL PRAGMATICAL MARKERS OF TEMPORAL POSITIONING	64
Murashova L.P. THE MEANS OF EXPRESSION OF THE CONCEPTUAL-COGNITIVE FRAME «WOMAN»	76
Prosvirina L.G. METAPHORICAL TERMS IN THE ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE	84
Pyataeva N.V. INDO-EUROPEAN ROOT *DŌ- AND PROTO-SLAVIC THEONYM ДАЖЬБОГ: ETYMOLOGY AND SEMANTICS	89
Fedoseyeva L.N. SYMBOLS IN THE RUSSIAN COMMUNITY LINGUOCULTURAL	98

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Golev N.D. E-MAIL CORRESPONDENCE AS STRATEGY AND TACTICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES (LINGUODIDACTIC PROJECT)	105
Mitchell P.D., Gural S.K. TEACHING FOREIGN GRAMMAR WITH THE HELP OF MODERN INTERNET TECHNOLOGIES	117
Sorokina E.I. SYNERGETIC APPROACH IN MULTILINGUAL EDUCATION	123
Sysoyev P.V., Ezhikov D.A. TEACHING STUDENTS VERBAL COMMUNICATION ON THE BASES OF SYNCHRONOUS VIDEO-INTERNET-TECHNOLOGIES	129
Tagina E.K., Tikhonova E.V. APPLYING THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT «MOODLE» IN THE ECONOMIC TRANSLATION TRAINING OF STUDENTS OF THE CHINESE DEPARTMENT	141
Korolyova L.Yu., Voyakina E.Yu. ESP TEACHING STRATEGIES BASED ON LANGUAGE LEARNERS' BELIEFS	146
Information about the authors	163

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 811.161.1

DOI 10.17223/19996195/30/1

О СООТНОШЕНИИ КАТЕГОРИЙ «ЯЗЫК» И «БЫТИЕ» В ФИЛОСОФИИ

И.В. Андреева

Аннотация. Бытие – это важнейшая категория философии, которая находит свое формальное выражение в языке. Поэтому соотношение категорий «язык» и «бытие» остается в центре научных интересов и лингвистов, и философов. В статье представлен обзор философских взглядов на соотношение категорий «бытие» и «язык», начиная с древнегреческой философии (Платон, Аристотель) и заканчивая современными аналитической философией, феноменологией и герменевтикой. Анализируются взгляды на язык крупнейших зарубежных и русских философов (И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Г.Г. Гадамера, Л. Витгенштейна, А.Ф. Лосева и др.). Отмечается, что феноменология и экзистенциализм, аналитическая философия и герменевтика пришли в своих исканиях к раскрытию сущности языка как к задаче мышления. Делается вывод о том, что при всем многообразии взглядов на бытие в философии не отрицается существенная связь категории бытия с языком: в языке воплощается наше осознание бытия. Поскольку основным средством анализа сущности категории бытия и способом выражения представлений о бытии является язык (в том числе и в философии), обосновывается необходимость выделения языковой категории бытия (бытийности).

Ключевые слова: философия; бытие; язык; сознание; онтология.

Бытие – основополагающая категория человеческого существования и человеческого сознания. Наиболее яркое, концентрированное выражение вопрос о бытии получает в философии, являясь центральной проблемой этой науки. Решая вопрос о сущности бытия, философия в качестве средства анализа и выражения использует язык, следовательно, сфера языка – это та сфера, в которой понятие бытия обнаруживает себя формально.

В философии бытие – «категория, обозначающая прежде всего существование, бытие в мире, данное бытие» [1. С. 56].

Отражение бытия в языке, соотношение человеческого сознания, языка и реальности оказывались в фокусе внимания философии в самые разные периоды ее развития.

Понятие «бытие» возникает в философии в период становления, самоопределения этой науки и получает развернутое толкование у Платона и Аристотеля.

Основой онтологических воззрений Платона является выделение особого слоя реальности, который может называться бытием, – реальности эйдоса, идеи [2]. Выражение идеи бытия в словесно-логической форме суждения Платон находит в предикате. Любой предмет сначала существует, а потом уже является носителем свойств или деятелем. Бытие, по мнению Платона, – не просто предикат, но первый из предикатов, основа и источник предикации: «...для Платона бытие – не заурядный предикат, который присоединяется к понятию наряду со многими другими, а первопредикат, порождающий своим наличием мир иного и, следовательно, впервые разделяющий сущность и ее существование...» [3. С. 96].

Иначе решает вопрос о бытии Аристотель. Сущее (бытие) в понимании Аристотеля многообразно, но упорядочено. Основой упорядоченности бытия является понятие сущности – первого сущего, способного существовать самостоятельно и отдельно. Аристотель говорит о сущности в нескольких значениях: сущность – это отдельный, единичный предмет, сущность – это род, сущность – это общее, суть бытия вещи, сущность – это субстрат, или подлежащее [4].

Сущности – это начала, то, о чем говорится все остальное и что само ни о чем не говорится, ни к чему в высказывании не присоединяется, т.е. подлежащее, субъект высказывания. В высказывании, по мнению Аристотеля, или постулируется какая-либо сущность, или связываются сущности в сфере существования. «Пожалуй, можно сказать, что существование – самое общее из высказываемого обо всем, но “самое” будет обозначать здесь переход в иное качество: существование – условие связи сущностей. Отсюда ясно, почему “есть” может выполнять функции связки в суждении» [3. С. 94].

В главном и первичном смысле сущностью называется то, что всегда является субъектом, подлежащим и никогда предикатом, сказуемым. В этом тезисе заключается принципиальное отличие концепции бытия Аристотеля от позиции Платона, связывающего бытие с предикатом суждения.

Значительным этапом в осмыслении категории бытия стала немецкая классическая философия. В этот период произошло переосмысление предшествующих концепций бытия и были заложены основы нового подхода к данной категории.

Философия Иммануила Канта – это преимущественно гносеология, ориентированная на понимание человека с его познавательными способностями и чувственным опытом. Поэтому вопрос о бытии ставится Кантом только в связи с вопросом о совпадении бытия и мышления.

Кант предлагает понимать бытие и существование в границах эмпирической реальности. Быть, утверждает он, значит действительно или потенциально присутствовать в опыте. Существование – это

опытная данность, и как таковое оно принципиально не совпадает с мышлением [5].

Существование рассматривается Кантом в составе его таблицы категорий, где оно отнесено к модальным категориям. Кант отмечает, что категории модальности не расширяют значение предложения, к которому относятся, а лишь выражают отношение к способности познания. Каждый из трех видов модальности – возможность, существование, необходимость – дает свою характеристику высказываемому. Возможно то, что совпадает с формальными условиями опыта. Действительно (существует) то, что связано с материальными условиями опыта. Необходимо то, связь чего с действительным определена общими условиями опыта.

Существование как категория модальности определяет отношение предмета к субъекту познания, не касаясь содержания предмета. Следовательно, бытие, с точки зрения Канта, не может быть ни субъектом, ни предикатом суждения. Бытие как полагание вещи или каких-то ее определений, как отношение есть только связка в суждении.

Несмотря на то что категория бытия не является основной категорией кантовской философии, она получает у Канта оригинальное понимание в рамках гносеологии.

В философской системе Гегеля категория бытия является основополагающей. Бытие в диалектике Гегеля – тезис триады. Следовательно, как всякий элемент диалектической системы, бытие подчиняется законам развития триад. Эта категория сохраняется на всех уровнях развития идеи, обогащается на каждом этапе, проходя путь конкретизации, цель которого – доказать тождество бытия и мышления [6].

Таким образом, в системе Гегеля бытие является тезисом диалектической триады, абстрактным субъектом, получающим на каждом следующем этапе развития новый предикат: «Бытие уже тем, что оно есть бытие, порождает некоторое абстрактное поле, в котором происходит постоянное обогащение этого “скудного” понятия, пока оно не превратится в существование абсолютной личности» [3. С. 228]. Все тезисы всех триад диалектики Гегеля дают материал для определения и объяснения первотезиса, т.е. бытия, тождественного по своей сути Идеи. Следовательно, у Гегеля, как и у Аристотеля, бытие есть субъект, причем первый и всеобщий для всей диалектической системы.

В философии XX в. преодолевается кризис онтологии XIX в., вызванный преобладанием интереса к гносеологии, и увеличиваются удельный вес и число философских проблем языка. Это связано с развитием математической логики и разработкой метода формализации, становлением новых дисциплин – семантики, семиотики, математической лингвистики, кибернетики. Проблемы коммуникации и кризис оснований математики заставили ученых осознать, что любая проблема

прежде всего формируется в языке, поэтому его анализ – один из путей решения философских и научных затруднений. Информацию обо всем мире, эволюции человечества, системе человеческих отношений, законах природы хранит в себе язык.

Эдмунд Гуссерль – основоположник феноменологии – посвятил себя обоснованию человеческого знания, создавая науку о науке, «наукоучение». Хотя в феноменологических описаниях центральное место занимает не язык, а сознание, интересующая нас проблема соотношения языка и реальности получила в работах Гуссерля свое толкование.

Феноменология Гуссерля признает сознание, освобожденное от всех человеческих установок, наслоений, полаганием мира, реальность рассматривается только как коррелят сознания, производный от него: «Сознание, если рассматривать его “в чистоте”, должно признаваться замкнутой в себе взаимосвязью бытия, а именно взаимосвязью абсолютного бытия, в которую ничто не может проникнуть и изнутри которой ничто не может выскользнуть» [7. С. 4–5]. Мир (во всем его многообразии и целостности) дан мне через мое сознание, другому человеку – через его сознание и т.д. Гуссерль утверждает первичность сознания по отношению к миру. Ибо только сознанию можно приписать «безотносительность», «абсолютность». Ведь сознание может быть рассмотрено само по себе, а предметный мир может быть познан и понят только через посредство сознания и познания. Сознание обладает способностью осознавать и мыслить бытие. Язык связывается с бытием только через сознание, его интенциональность: каждое слово обладает «интенцией значения» (направленностью определенного звукового комплекса на конкретный предмет) [8].

Мартин Хайдеггер определяет свою философию как исследование Бытия. Исходным моментом осмысления всего сущего в работе Хайдеггера «Бытие и время» является человеческое существование, бытие человека, *Dasein*: «Когда бы человек ни раскрывал свой взор и слух, свое сердце, как бы ни отдавался мысли и порыву, искусству и труду, мольбе и благодарности, он всегда с самого начала уже обнаруживает себя вошедшим в круг непотаенного, чья непотаенность уже осуществилась, коль скоро она вызвала человека на соразмерные ему способы своего открытия» [9. С. 7]. Хайдеггер утверждает: ничто сущее, кроме человека, не знает о своей конечности, смертности, и потому только ему ведома временность, а вместе с нею и само бытие. На вопрос «Что есть бытие?» человек отвечает собственным существованием, «присутствием», которое является прежде всего исполнением или обнаружением бытия.

Бытие раскрывает себя по инициативе самого бытия – к такому выводу приходит Хайдеггер. В центре внимания оказывается проблема языка. «Поскольку мы, люди, чтобы быть тем, что мы есть, встроены в

язык и никогда не сможем из него выйти, чтобы можно было обозреть его еще и как-нибудь со стороны, то в поле нашего зрения существо языка оказывается всякий раз лишь в той мере, в какой мы сами оказываемся в его поле, вверены ему» [9. С. 272].

Давая слово «языку как языку», Хайдеггер стремится найти путь к истине Бытия, истине забытой и потерянной. Техническое освоение мира и массовый характер существования разрушают бытие, люди забывают его, и оно отворачивается от них. Возвращение к корням, к изначальной истине бытия возможно потому, что хотя современность и «забыла бытие», оно все же живет еще в самом сокровенном лоне культуры – в языке: «Язык – это дом бытия». И нужно только научиться «прислушиваться» к языку, нужно позволить ему говорить, чтобы услышать «голос бытия». Хайдеггер так описывает раскрытие бытия языком: «Язык говорит, поскольку весь он – сказ, т.е. показ... Язык говорит, поскольку, достигая в качестве каза [умершее, но действенное слово: выставленное для показа недавно называлось “казовым”] всех областей присутствия, он дает явиться или скрыться в них всему присутствующему» [Там же. С. 266].

У Хайдеггера не люди говорят языком, а язык «говорит» человеку и с «человеком». Определяя язык как «дом бытия», Хайдеггер стремится именно в нем услышать «тихий голос бытия». Человек «хранит» бытие в своем языке, и потому он не «господин», не «творец» бытия, а его «хранитель», «пастырь».

Г.Г. Гадамер, определяя свой философский метод как герменевтику (искусство толкования, понимания текстов), придает ей онтологический статус: она есть не только понимание и интерпретация того или иного текстового материала, но познание и самопознание человека и человечества, толкование определенной культурно-исторической ситуации и человеческого бытия вообще [10].

Язык в герменевтике оказывается исходным и окончательным объектом исследования, как в письменном (текст), так и в устном (речь) виде. Процесс понимания является прежде всего событием языка и протекает в виде разговора, диалога людей. В разговоре возникает некое общее поле, относящееся к какой-либо части действительности. Задача собеседников – понять друг друга, воссоздавая «языковую реальность». Ведь в языке становится видимой та действительность, которая возвышается над сознанием индивида. Сам по себе языковой мир абсолютен, он включает в себя наше конкретное бытие и охватывает любые отношения, любое бытие, в какой бы связи эти сущности не представляли перед нами. Языковой опыт предшествует всему тому, что мы познаем и высказываем. Язык выступает как среда герменевтического опыта, в которой осуществляется понимание человеком мира.

Лейтмотив новейшей герменевтической онтологии состоит в том, что выражение «быть» означает «быть понятым в языке», а «быть по-

нятым» значит «быть истолкованным». Следовательно, философ должен заниматься только тем бытием, которое «ухвачено» языком.

В своей основополагающей работе «Истина и метод» Гадамер пишет: «Понимание основывается вовсе не на попытках поставить себя на место другого или проявить к нему непосредственное участие. Понять то, что нам говорит другой, означает <...> прийти к взаимопониманию в том, что касается сути дела... Теперь мы обращаем внимание на то, что весь этот процесс языковой. Недаром собственная проблематика понимания, попытка овладеть пониманием как искусством – а это и есть тема герменевтики – традиционно принадлежит сфере грамматики и риторики. Язык есть та среда, в которой происходит процесс взаимного договаривания собеседников и обретается взаимопонимание по поводу самого дела» [10. С. 446–447].

Таким образом, язык у Гадамера является тем пространством, где осуществляется понимание человеком человека, а также понимание человеком бытия: «Основополагающая связь между языком и миром не означает, что мир становится предметом языка. Скорее то, что является предметом познания и высказывания, всегда уже окружено мировым горизонтом языка» [Там же. С. 452].

В аналитической философии развиваются наработанные в прежние века идеи и методы анализа человеческого опыта в тесной связи с исследованием языка, в котором выражается и осмысливается этот опыт. Характерная черта аналитического стиля философствования – детальный анализ языка (с учетом новейших достижений логики и лингвистики) с целью решения философских проблем.

Г. Фреге, анализируя роль языка в выражении логических понятий, приходит к выводу, что глагол *быть*, передающий в суждении значение бытия, выступая в роли связки, имеет три смысла: 1) «есть» предикации («Сократ – мудрый»); 2) «есть» тождества («Сократ – человек»); 3) «есть» существования («Сократ существует») [11].

Б. Рассел также считает основой анализа бытия не естественный, а формально-логический язык. Он проводит различие между атомарными и молекулярными высказываниями. Существуют простые объекты и неразложимые имена, которые обозначают объекты. Элементарные, или атомарные, предложения содержат лишь имена. Структура элементарного предложения в точности соответствует структуре элементарного факта. Молекулярные высказывания строятся из атомарных при помощи того, что Рассел называет связками (таких слов, как «и», «или», «если... то»). Например, молекулярное высказывание «Джон и Мэри собираются в кино» состоит из двух частей, каждая из которых сама есть высказывание: а) «Джон собирается в кино» и б) «Мэри собирается в кино» [Там же].

Предполагается, что здесь представлен набросок совершенного языка; этот язык совершенен, поскольку он логически отражает структуру действительного мира. Логические атомы действительности (факты) находят выражение в атомарных предложениях языка. Логический анализ структуры языка дает философу познание структуры мира.

Тезис о взаимно-однозначном соответствии языка и действительности находит наиболее яркое воплощение в «Логико-философском трактате» Л. Витгенштейна. Концепция Витгенштейна нацелена на решение единой задачи – формирование навыков и приемов корректного соотнесения двух «миров» – вербального и реального, речевого разума и реалий мира (событий, вещей) [12].

«Логико-философский трактат» раскрывает мысль Рассела о том, что логика есть сущность философии. Витгенштейн пытается найти предельно ясную модель знания – языка и общую форму его основной «ячейки» – предложения.

Предложение осмысливается в «Трактате» как универсальная форма логического представления («изображения») действительности.

Концепция «Трактата» базируется на трех положениях: предметные термины языка толкуются как имена объектов действительности, элементарные высказывания – как логические картины простейших ситуаций (конфигураций объектов), сложные высказывания – как логические комбинации элементарных предложений, соотнесенные с фактами. Совокупность истинных высказываний в результате мыслится как картина мира.

Согласно «раннему» Витгенштейну, язык есть «проективное изображение» реальности: «Граммофонная пластинка, музыкальная тема, нотная запись, звуковые волны – все они находятся между собой в том же внутреннем отношении отображения, которое существует между языком и миром» [Там же. С. 14]. Граммофонная пластинка и звуковые волны – элементы реальности; музыкальная тема и нотная запись – элементы языка. У Витгенштейна нет идеи, что они онтологически противоположны друг другу. Для него язык является отражением реальности, построен изоморфно по отношению к реальности, элементы языка и реальности взаимно отражают друг друга.

Язык для философов XX в. оказался реальностью, скрывающей тайны бытия. Феноменология и экзистенциализм, аналитическая философия и герменевтика пришли в своих исканиях к раскрытию сущности языка как к задаче мышления. Онтологические взгляды западноевропейских ученых XX в. нашли отражение в некоторых лингвистических концепциях, в частности в лингвопрагматике, генеративной и функциональной лингвистике, психолингвистике.

Проблема соотношения бытия и языка в русской философии XX в. нашла наиболее яркое отражение в работах А.Ф. Лосева. Этот

философ рассматривает слово и имя в контексте православно понимаемого неоплатонизма, используя в своем анализе феноменологические методы и основываясь на диалектическом понимании действительности. Система А.Ф. Лосева, развиваемая в «Философии имени», сводится к одной фразе: «мир как имя»: «И вот рассмотреть его [мир] как имя я и дерзаю в этой книге» [13. С. 20].

Лосев отталкивается от тезиса о том, что мышления не существует без слов. Значит, говорить и мыслить о бытии вне слова, имени невозможно: «То, что необходимо конструируется в мысле-слове как неизбежный результат его саморазвития, то и есть само бытие» [Там же. С. 215]. Можно сказать, что без слова нет вообще разумного бытия, осмысленной встречи с ним: «В слове и имени – встреча всех возможных и мыслимых пластов бытия... Здесь сгущена и нагнетена квинтэссенция как человечески-разумного, так и всякого иного человеческого, разумного и неразумного бытия и жизни» [Там же. С. 33]. Следовательно, слово, по Лосеву, часть бытия, сама вещь, понятая в разуме.

Наиболее соответствующим природе слова А.Ф. Лосев считает определение его как смысла – понимаемой, «разумеваемой» сущности. Ведь выше слова на земле не существует вещи более осмысленной, «дойти до слова и значит дойти до смысла» [Там же. С. 161]. Поскольку имя, слово – это сущность, то и «весь физический мир, конечно, есть слово и слова, ибо он нечто значит, и он есть нечто понимаемое» [Там же. С. 66]. Мир понимается Лосевым как совокупность разных степеней жизненности или «затверделости» слова, все бытие – то более мертвые, то более живые слова. «Мир – разная степень бытия и разная степень смысла, имени. Мир – разная степень слова» [Там же. С. 156]. Высшая степень словесности связана с Богом и человеком с их мышлением и интеллигенцией (самопознанием). Чем ниже спускаемся по «космической лестнице», иерархии бытия, тем более мертвым и застывшим становится слово (от Бога и человека – к животному миру с ощущением, растительному миру с раздражимостью и миру физических вещей, лишенных способности мышления, осознания и самосознания). Чем меньше способность к осознанию себя, тем меньше смысла в бытии и тем мертвее слово, осознающее это бытие. Ведь «быть» – значит ощущать себя как нечто сущее, отграничивать себя от неона – другого сущего, знать себя и знать окружающее сущее, и в итоге выражать свое понимание бытия в имени.

Таким образом, принимая тезис о тождестве бытия и мышления и неразрывной связи мышления с языком, А.Ф. Лосев трактует бытие как слово, а слово как бытие. Слово – необходимое условие человеческого существования, человеческого общения и человеческого взаимодействия со всем миром.

Подводя итог обзору философских взглядов на категорию «язык», отметим следующее:

1) при всем многообразии взглядов на бытие в философии не отрицается существенная связь категории бытия с языком: в языке воплощается наше осознание бытия;

2) основным средством анализа сущности категории бытия и способом выражения представлений о бытии является язык (в том числе и в философии), поэтому «сфера языка – эта та сфера, в которой понятие бытия обнаруживает себя формально» [14. С. 33]. Следовательно, категория бытия объективно может рассматриваться как языковая категория (бытийность). Под языковой категорией бытийности мы, вслед за В.В. Востоковым, понимаем «выраженное средствами языка значение существования в действительности предметов, процессов, признаков, явлений» [Там же. С. 41]. Указанная языковая категория является предметом наших научных интересов, ее исследование далеко не завершено [15].

Литература

1. **Философский** энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
2. **Платон**. Собрание сочинений : в 4 т. / под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. (Серия «Философское наследие»). М. : Мысль, 1990–1994.
3. **Доброхотов А.Л.** Категория бытия в классической западноевропейской философии. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. 248 с.
4. **Аристотель**. Сочинения : в 4 т. (Серия «Философское наследие»). М. : Мысль, 1975–1983.
5. **Кант И.** Сочинения в шести томах. М., 1964. Т. 3. 799 с.
6. **Гегель Г.В.Ф.** Феноменология духа. (Вступ. ст. и ком. Ю.Р. Селиванова). М. : Академический Проект, 2008. 767 с.
7. **Гуссерль Э.** Идеи чистой феноменологии. М. : АСТ, 1994. 540 с.
8. **Гуссерль Э.** Логические исследования. Картезианские размышления. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2000. 743 с.
9. **Хайдеггер М.** Время и бытие. М. : Республика, 1993. 445 с.
10. **Гадамер Г.Г.** Истина и метод: Основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 699 с.
11. **Козлова М.С.** Философия и язык. М. : Мысль, 1972. 256 с.
12. **Витгенштейн Л.** Философские работы. М. : Гнозис, 1994. 520 с.
13. **Лосев А.Ф.** Философия имени. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 269 с.
14. **Востоков В.В.** Система грамматических значений простого предложения в современном русском языке. Арзамас : Изд-во АГПИ, 2000. 284 с.
15. **Тихонова И.В.** Семантико-синтаксическое поле бытийности в прозе Л. Андреева: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 24 с.

THE CORRELATION OF THE CATEGORIES «EXISTENCE» AND «LANGUAGE» IN PHILOSOPHY

Andreeva I.V. PhD., Associate Professor, Russian Language and Methods of Teaching, History and Philology, Arzamas branch of the N.I. Lobachevskiy Nizhny Novgorod State University (Arzamas, Russia). E-mail: andreev-vn-arz@yandex.ru

Abstract. Existence is the most important category of philosophy, which finds its formal expression in the language. That is why the correlation of the categories «existence» and «language» remains in the center of scientific interest of linguists and philosophers. In the article the author presents the overview of philosophical views on the correlation of the categories «existence» and «language» since ancient Greek philosophy up to modern analytical philosophy, phenomenology and hermeneutics. The author analyzes the leading foreign and Russian philosophers' (I. Kant, G.W.F. Hegel, E. Husserl, M. Heidegger, H.G. Gadamer, L. Wittgenstein, A.F. Losev) views on language, gives proofs of necessity of language category of existence allocation. It is noted that phenomenology and existentialism, analytic philosophy and hermeneutics came in their research to reveal the essence of language as to the task of thinking. It is concluded that, with all the variety of views on the existence of a philosophy the substantial connection between the category of existence and language is not denied: language is embodied in our awareness of existence. As a language is the primary mean of analysis of the essence category of existence and a way of expression of ideas about existence (including philosophy), it is necessary to mark out the language category of being existence.

Keywords: philosophy; existence; language; mind; ontology.

DOI 10.17223/19996195/30/1

СТРУКТУРНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТИПЫ НЕДОУМЕННОГО ПЕРЕСПРОСА

Е.Н. Воробьева

Аннотация. На современном этапе развития лингвистики было показано, что язык не ограничивается вопросами со стандартной интеррогативной семантикой. Среди предложений, употребленных во вторичной функции (не связанной с запросом информации), выделяются и вопросительные высказывания с добавочными эмоционально-имплицативными оттенками. Недоумение является наиболее близким эмоционально-оценочным значением, сопутствующим собственной семантике вопроса. Недоуменная реакция выражает сомнение, несогласие с мнением говорящего. В речи недоумение нередко сочетается с родственными эмоциями удивления и изумления. В статье рассматривается один из структурно-коммуникативных типов недоуменного вопроса – переспрос. Выделяются два типа недоуменного переспроса – частичный и полный. Частичный (эллиптический) переспрос может осуществляться относительно подлежащего, предиката или его части, конструкции «сказуемое + дополнение», дополнения. Выделению подвергается наиболее значимый, рематичный компонент стимулирующего высказывания. В большинстве случаев экспрессивное выражение эмоционально-оценочного отношения к высказыванию собеседника выходит на первый план, о чем свидетельствуют дополнительные маркеры эмоциональности (парцелляция, фонетико-графическое выделение, повторение). Наиболее типичной структурной разновидностью полного переспроса является конструкция с неинвертированным порядком слов, обладающая большим потенциалом для выражения различных эмоциональных реакций. Недоуменный вопрос анализируется в контексте других предложений высказывания-диктемы. Наряду с ними он может служить и средством формирования общей эмоциональности диктемы. Переспрос-недоумение является высокоэкспрессивным средством выражения эмоционального отношения к речи собеседника. Структурное разнообразие недоуменного переспроса и его эллиптичность затрудняют классификацию данного типа вопросительных высказываний (отнесение к одному из традиционно выделяемых типов). Актуальное членение предложения позволяет проанализировать функционирование переспроса в каждом конкретном случае. Наиболее точные выводы помогает сделать рассмотрение цельных вопросно-ответных ситуаций.

Ключевые слова: вопросительное предложение (высказывание); диктема; добавочное эмоциональное значение; недоумение; эллиптический и полный переспрос; актуальное членение.

В рамках современной парадигмы развития лингвистической науки была пересмотрена точка зрения на коммуникативный потенциал вопросительного предложения. Так, традиционно утверждалось, что свойство вопроса заключается в его направленности на получение не-

известной информации. Данная коммуникативная цель и послужила основанием выделения вопросительного предложения и его отграничения от повествовательного и побудительного [1. С. 258–259; 2. С. 353–367; 3. С. 144–151; 4. С. 67–71 и др.].

Однако многие исследователи значительно изменили подобное понимание функционального содержания вопросительного предложения, рассмотрев также его невопросительные аспекты (А.М. Пешковский, Н.И. Жинкин, П. Рестан, Ф. Кифер, Р. Конрад, Е.В. Падучева, М.М. Поздеев, О.Г. Почепцов, Н.Н. Колесова, И.М. Кобозева, Л.А. Остроухова, Е.П. Хиндели и др.). К таким невопросительным значениям относятся и различные добавочные эмоционально-оценочные оттенки. По замечанию П. Рестана [5], с точки зрения семантики могут быть выделены вопросы информативные, задаваемые с целью получения неизвестной информации, и неинформативные, эмоционально-экспрессивные.

Н.И. Жинкин на примере русского языка отмечал, что «под вопросом разумеют один из видов цели общения, а именно побуждение собеседника ответить на обращенную к нему речь. Если принять эти определения, тогда окажется, что значительная группа вопросительных предложений не содержит в себе значение вопроса» [6. С. 23]. Вопросительное предложение может передавать и информационный поиск, и такие речевые действия, как предположение, недоумение, просьбу. Л.А. Остроухова на материале немецкого языка, в частности, выделяет вопросительные предложения, выражающие эмоциональную реакцию на предшествующее высказывание или действие собеседника (удивление, радость, страх, негодование, разочарование и т.д.) [7. С. 6]. Е.В. Падучева называет вопросительные предложения, выражающие собственно вопрос, предложениями со стандартной семантикой (в противоположность разного рода идиоматическим вопросительным предложениям). К предложениям с нестандартной семантикой она относит риторические вопросы, вопросы-просьбы, вопросы-предложения, вопросы-обсуждения, переспросы, рефлексивные вопросы и вопросы эмоциональные (вопросы-удивления) [8. С. 81].

Наиболее близкое основному значению вопроса – эмоциональное состояние недоумения, поскольку оно выражает недоверие, сомнение, незнание, являющиеся для вопроса категориальными. В конкретных ситуациях общения недоумение нередко сочетается с родственными эмоциями удивления и изумления.

Одним из структурно-прагматических типов недоуменного вопроса наряду со специальным и альтернативным вопросами (в дихотомической классификации вопросительных предложений на основе специфики их актуального членения, предложенной профессором М.Я. Блохом) является недоуменный переспрос, составляющий 15% от

общего числа рассмотренных примеров. Местоименное (специальное) вопросительное предложение характеризуется открытостью ремы, а вопросительно-рематический пик в нем выражается словом или словосочетанием вопросительно-местоименной природы. Рематическая открытость неместоименного (альтернативного) вопроса состоит в том, что его рема предъявляет точно указанный набор смыслов для выбора в требуемом ответном высказывании. Иначе данная рема выделяется открытым характером предлагаемой ею альтернативы. Согласно данной теории общий вопрос выражает подобную же альтернативу в скрытом виде, в силу чего предложение является неразвернуто-альтернативным [9. С. 18].

Переспрос, по выражению Л.П. Чахоян, «представляет собой речевое действие, связанное с психической реакцией собеседника на предыдущее высказывание» [10. С. 83]. Данная психическая реакция может выражать недоумение, удивление, недоверие.

М.В. Рыбакова называет переспрос «эмоциональным грамматическим дескриптором», который, в том числе, может выражать и недоумение [11. С. 76]. Тот факт, что повтор может передавать эмоционально-оценочное значение удивления, недоумения и т.д., был справедливо отмечен и русскими грамматистами [12]. В частности, выделяется так называемый «вопрос-уяснение, повторяющий словесный состав предшествующей реплики и обычно осложненный эмоциональной окраской удивления, недоумения, беспокойства, неодобрения» [Там же. С. 395]. Использование переспроса для передачи таких эмоционально-оценочных значений, как недоумение, несогласие, недоверие, удивление, отмечается и другими исследователями (Е.М. Кутянина, Г.А. Вейхман, Р.П. Аведова).

Сложность толкования термина «переспрос» объясняется различными подходами к его описанию и неоднородностью структуры. Общей тенденцией исследования переспроса является выделение его структурных разновидностей наряду с попыткой выявления их коммуникативных функций.

По мнению Л.П. Чахоян, переспрос как особый тип вопросительного высказывания может выступать в двух коммуникативных разновидностях: *переспрос-уточнение*, т.е. переспрос, касающийся семантической структуры предыдущего высказывания (предикативных или непредикативных элементов), и *полный переспрос*, т.е. переспрос, повторяющий полностью семантическую структуру предыдущего высказывания [10. С. 84].

Е.М. Кутянина на материале немецкого языка выделяет *переспрос-эллипсис*, *переспрос-инверсию*, *переспрос-перифраз* и *переспрос – модально-оценочный индекс*. При этом автор отмечает, что переспрос-эллипсис в значительной степени утрачивает вопросительность ради

выражения эмоциональных реакций. Переспрос-инверсия служит средством экспрессивного воздействия на собеседника. Третья синтаксическая форма – переспрос-перифраз носит метафорический характер. Четвертый тип переспроса содержит модальные слова и представляет модальную оценку денотативного содержания инициирующего высказывания [13. С. 7].

Р.П. Аведова относит к вопросам-переспросам также слова-предложения типа *Really?* и его эквиваленты *Indeed?*, *Yes?*, *So?*, *Is that so?*, *Seriously?*; вопросы-переспросы *Well?*, *Uh-huh?*, *Yes?*, *Yeah?* и реплики типа *Beg your pardon?*, *Sorry?*, *Excuse me?*. Данные структуры относятся ко всему высказыванию в целом. Хотя они и отличаются в структурном плане от традиционно выделяемого исследователями вопроса-переспроса, но обладают схожими семантическими свойствами и характеризуются общей прагматической направленностью [14. С. 11].

Итак, в центре нашего внимания находится недоуменный переспрос, направленный на выражение эмоциональной реакции на реплику собеседника. Нами выделяются структурные типы недоуменного переспроса – частичный и полный. По замечанию Р. Арштайна, сложность анализа структурных форм переспроса объясняется тем, что переспрашиваться могут произвольно выбираемые части предложения [15. С. 98]. В данной работе рассматриваются наиболее типичные варианты переспроса с добавочным эмоционально-оценочным значением.

Рассмотрим примеры, где переспрос делается в отношении отдельных членов предложений и конструкций:

1. В отношении подлежащего:

(1) He looked at his watch. “Why the devil are women always late?” he said peevishly. “She ought to have been here long ago. I’ve told her over and over again that if there’s one thing that makes Uncle Joe furious, it’s being kept waiting for his soup”.

This introduction of the sex motif puzzled me.

“**She?**”

“Florence. She’s meeting me here. We’re dining with my uncle” [16].

(2) John: The boy’s room is something super. There’s a special closet for fishing rods and authentic equipment and even a bar.

Paris. **A bar?**

John. Where you can chin yourself [17].

Недоумение в первом примере вызвано упоминанием некой особы женского пола, о которой собеседник Дживса отзывается как о девушке, с которой у него достаточно близкие и давние отношения. Однако ранее он не сообщал приятелю о совместных с ней планах на вечер. В данном переспросе семантика уточнения, подтверждаемая ответной поясняющей репликой, сочетается с выражением эмоциональной реакции на высказывание собеседника (лексический дескриптор-

спецификатор *puzzled*). Во втором примере недоуменная реакция мальчика объясняется упоминанием его отцом наличия бара в детской комнате, куда он собирается привести сына, что, безусловно, показалось мальчику странным и неуместным. Можно предположить, что здесь недоумение сочетается с удивлением.

2. а) В отношении сказуемого или его части.

(3) Clive (looking off L.). Yes. He's sitting down under the apple tree.

Louise. **Sitting?** In this weather! Without an overcoat? He'll catch his death. Tell him to come in at once.

Clive. Perhaps he prefers it outside [18].

(4) BASHO. You Westerns are inscrutable. Let me tell you another Japanese proverb: people who raise ghosts become haunted.

GEORGINA. **Haunted?** I don't understand that. **Haunted?**

(BASHO goes out.) [19].

(5) "Yes. She's in the film classes".

Barney looked puzzled. "**Film classes?** We don't have any film classes. You sure you got the right place? Stage Two is strictly an acting workshop, with the emphasis on stage work. Ted thinks TV and movies are mostly commercial crap. Of course we'd all starve to death without it, but he's right. The stage is the only medium for an actor to really find himself, stretch himself to the limit. You must have the wrong workshop" [20].

(6) Dorothy. I'm going to knock out all four walls.

Mrs. Dull. **Knock out – what – ?** Incredible!

Dorothy. Yes, to accommodate some brand-new merchandise. Things I never kept in store before [21].

В данной статье мы обращаемся к понятию диктемы для комплексного описания функционирования переспроса среди других предложений высказывания. Высказывание (в широком смысле) или фраза как законченный акт выражения коммуникативных целей говорящего является именно диктемой. Диктема – это элементарная тематическая единица связной речи. Она обладает четырьмя знаковыми функциями: номинацией, тематизацией, предикацией и стилизацией. В диалогической речи диктема представлена целой репликой-высказыванием. Диктема может быть выражена и одним предложением, и союзом предложений. В рамках аспекта стилизации осуществляет такое коннотационное представление содержания, которое реализует ситуативно-обусловленное воздействие на слушающего, соответствующее коммуникативной цели говорящего [22. С. 63].

В третьем вопросительном высказывании недоумение окрашено тревогой и возмущением вследствие беспокойства за судьбу близкого человека, который может простудиться. В данном примере переспросу подвергается часть сказуемого – причастие первое смыслового глагола, обозначающее действие, которое вызывает обеспокоенность героини.

Недоуменный переспрос маркирован курсивным написанием, которое показывает интонационное выделение предложения в речи. Данный переспрос служит одним из средств формирования общей эмоциональности высказывания-диктемы наряду с восклицательным предложением, вторым недоуменным вопросом (*Without an overcoat?*) и идиомой *catch one's death*. Четвертый пример также демонстрирует собственно недоуменную реакцию. Непонимание слов собеседника сигнализируется контекстом реплики (*I don't understand that*). Повторение вопроса в начале и конце диктемы нельзя считать информативно-избыточным, так как этот повтор повышает эмоциональность речи говорящего. В пятом высказывании переспрос вызван недоумением героя (лексический дескриптор-спецификатор *puzzled* в словах автора). В примере (4) переспрос выполняется относительно именной части сказуемого, выраженной причастием вторым. В примере (5) повторяемая именная часть является предложным словосочетанием. В шестом диалогическом единстве переспрашивается инфинитив в составе составного глагольного модального сказуемого. Однако этот элемент конструкции не является рематичным. Здесь происходит замена дополнения на вопросительное местоимение *what*. Именно словосочетание *all four walls* и вызвало недоуменную реакцию. Данный пример отличается высоким эмоциональным накалом, о чем свидетельствуют графическое выделение местоимения *what* и второе восклицательное предложение диктемы, содержащее оценочное прилагательное. Таким образом, можно сделать вывод о том, что недоуменный переспрос формирует общую эмоциональность диктемы. Во всех представленных вопросительных структурах переспрашивается та часть предложения, которая вызвала у коммуниканта недоумение, несогласие и сомнение.

b). Сказуемое + дополнение:

(7) Pip. Because you like me, that's why.

Chas. *Like you? Like you?* You're the lousiest rotten snob I know.

Pip: And you like snobs [23].

Вышеприведенный вопрос окрашен сильным возмущением и недоумением. Эмоциональность переспроса усилена благодаря повторению конструкции с ее различным интонационным оформлением (попеременное эмфатическое выделение сказуемого и дополнения в двух последовательных вопросах). Необходимо подчеркнуть, что при переспросе мы, как правило, сталкиваемся с заменой одной из структурных частей переспрашиваемого предложения. Обычно замещаются личные и притяжательные местоимения. В данном тексте личное местоимение в объектном падеже *me* заменяется на местоимение *you*. Чэз изумлен и раздосадован суждением сослуживца о том, что он ему симпатизирует. Общий эмоциональный тон диктемы задается и эмоционально-оценочным характером повествовательного предложения.

Конструкция эмоциональной оценки очень выразительна благодаря использованию превосходной степени оценочного прилагательного и бранного слова *rotten*.

Понять эмоциональную семантику следующего вопроса помогает лексический дескриптор в словах автора *puzzled*. Эмоции героини вызваны непониманием смысла вопроса, поскольку муж на самом деле никогда ее не бил:

(8) She was pulling the curtain to cut off the lights that smashed right into her visitor's eyes when she said, "Your husband. Does he hurt you?"

"**Hurt me?**" Violet looked puzzled.

"I mean he seemed so nice, so quiet. Did he beat on you?" [24].

В следующем примере предикат и дополнение разделены графически. Дополнение выделено логическим ударением (на письме – курсивное написание). Все это свидетельствует о сильном душевном волнении героини. Переспрос является недоуменной реакцией Дженни на известие о том, что муж женился на ней не потому, что она составляла выгодную партию, а из жалости и симпатии. Недоумение здесь сочетается с сильным неприятным удивлением:

(9) "... 'm sure he loves the fact that you have personality and your own opinions, but he also married you because he thought you were a beautiful, sweet girl who was completely sympathetic... to *him*. He feels like he rescued you..."

"**Rescued? Me?** Did he actually say that?"

"Not in so many words, but... let's face it, Janey, you didn't always have the best reputation" [25].

3. В отношении дополнения:

(10) "I think I figured out how we can get Boozy off our backs and still win you your Nobel Prize", he said. "**Boozy?**" She looked puzzled. "What's Boozy got to do with anything?" This was one of those moments when the only way out was straight through. "He saw us back by the pond", Ken said [26].

Первый вопрос реплики-диктемы представляет собой недоуменный переспрос (дескриптор-спецификатор *puzzled*). Повтор дополнения передает непонимание героини, которой сообщают о причастности их общего знакомого Бузи к данной проблемной ситуации.

Перейдем к анализу полных недоуменных переспросов. С точки зрения семантики недоуменные вопросы – полные переспросы выражают недоумение в сочетании с удивлением как впечатлением от чего-то странного, неожиданного. Причем очевидно, что у автора полного переспроса недоумение вызывает не какая-то часть сообщения, как в случае с частичными переспросами, а суждение собеседника в целом.

Приведем пример недоуменного вопроса, где переспрос делается относительно всего повествовательного предложения:

(11) Eddie: Catherine, I don't want to be a pest, but I'm tellin' you're walking wavy.

Catherine: **I'm walking wavy?**

Eddie: Now don't aggravate me, Katie, you are walkin' wavy! I don't like the looks they're givin' you in the candy store. And with them new high heels on the sidewalk – clack, clack, clack. The heads are turnin' like wind-mills [27].

В вышеприведенном примере переспрос сочетает в себе семантику недоумения, непонимания и возражения Катерины, оскорбленной ложными обвинениями влюбленного в нее мужа ее старшей сестры. Обвинения не являются справедливыми, они вызваны тайной страстью мужчины к своей свояченице.

Следующим вопросом участник диалога выражает свое недоумение. Эмоциональность вопросительной диктемы интенсифицирована паузой, переданной на письме многоточием:

(12) "I followed you here, Lance".

"You... followed me?"

"That's right" [28].

Переспрос в нижеследующем отрывке отражает крайнюю степень недоумения, непонимания говорящего как результат впечатления от чего-то в высшей степени неожиданного и неподдающегося объяснению. Опускание части сказуемого (вспомогательного глагола *was*) свидетельствует о крайне взволнованном состоянии коммуниканта. Из разговора с женой рассказчик узнает об аресте их общей близкой знакомой, однако личность арестованной совсем не вяжется с образом преступницы:

(13) "She was arrested," she said.

"Donna... arrested?" I was astounded. Donna was mouselike. Organized. Gentle. Apologetic. Anything but likely to be in trouble with the police.

'She is home now,' Sarah said... [29].

Недоумение Артура в следующей ситуации вызвано тем, что его друг Тони полагает, что причина его позиции по определенному вопросу состоит в том, что он влюблен в жену Тони, что последнему очень льстит:

(14) Tony. Now Arthur. Don't make a fool of yourself over this.

Arthur. **I... make a fool?**

Tony. It's quite reasonable [30].

Во всех приведенных текстах вопросы имеют неинвертированный порядок слов, который с грамматической точки зрения нехарактерен для вопросительного высказывания. Тем не менее структурная разновидность вопроса с прямым порядком слов обладает значительным потенциалом для передачи различных эмоциональных реакций. М.С. Саидова отмечает, что «выражение невопросительных коммуни-

кативных смыслов в большой степени характерно для вопросительных предложений с прямым порядком слов» [31. С. 1].

Однако при рассмотрении переспроса в рамках настоящего исследования встает вопрос о структурно-семантическом статусе данного функционального типа вопроса, поскольку формальная структура подобных вопросительных предложений нередко отличается эллиптичностью. В этой связи представляется логичным изучить его с позиций актуального членения предложения. Очевидно, что переспрос в зависимости от типа открытости ремы можно отнести либо к местоименному, либо к альтернативному типу вопросительного предложения. При этом возникает необходимость рассмотреть предшествующую и ответную реплики. Например:

(15) Kay [confusedly]... Anyhow, you came into it, I think, Alan.

Alan [amused and puzzled]: **Came into what?**

Kay: I can't remember. And I know I was listening to mother singing all the time [32].

В данном примере вопрос строится на основе уточняемого элемента семантической структуры предыдущего высказывания. Наряду с уточняющей семантикой вопрос также обладает эмоциональной оттеночностью, выражая недоумение. Данный переспрос можно отнести к местоименному типу вопроса на основании того, что вопросительное слово, содержащееся в нем, вполне конкретно намечает программу заполнения рематической позиции ответного предложения. Героиня не дает на него конкретного полного ответа лишь по той причине, что не обладает данной информацией. Своеобразие вопросительной формы данного варианта переспроса, при которой вопросительное местоимение помещено в логически выделенную позицию, делает излишним ее субъектно-предикатное приведение.

Однако даже когда вопросительное слово отсутствует, переспрос может подразумевать местоименный вопрос:

(16) Boyle. An' now, Mr. Bentham, you'll have to have a wet.

Bentham. **A wet?**

Boyle. A wet – a jar – a bowl! [33].

В случае эллиптических конструкций, которые, по утверждению М.Я. Блоха, можно рассматривать как закономерный компонент системы актуального членения [9. С. 16–17], целесообразно применять метод «синтагматического восполнения» [34. С. 180–188]. Недоуменный переспрос, приведенный выше, выражает непонимание героя, вызванное употреблением окказионализма (от *to wet one's whistle* «выпить»). В данном случае, исходя из полученного ответа, можно сделать вывод, что *A wet?* эквивалентен специальному вопросу *What is it (a wet)?*, поскольку намечает рематическую перспективу ответного высказывания. Данный вывод справедлив и для примеров (1) и (2).

Альтернативный вопрос (как развернутый, так и неразвернутый) требует либо подтверждения, либо опровержения информации. Полный переспрос в примере (12) эквивалентен альтернативному вопросу и наряду с эмоциональным значением передает семантику уточнения, связанную с запросом подтверждения полученной информации. Чтобы показать это более наглядно, воспользуемся рематическим тестированием. Субъектно-предикатное приведение высказывания *You... followed me?* выглядит следующим образом:

Вопрос: *You... followed me?* = *You... followed me – not followed me?*

Ответ: *That's right.* = *Yes, I followed you.*

С помощью этой трансформации мы видим, что ответ заполняет предложенную альтернативу согласно вопросительно-рематической программе, заложенной в вопросе. Но следует отметить, что отнесение определенного структурного вида переспроса к одному из типов вопросительного предложения не является однозначным. При этом требуется проводить анализ каждого конкретного случая в ситуативном контексте.

Как видно из представленных примеров, переспрос может быть как реагирующей репликой на повествовательное предложение, что наиболее типично, так и на вопросительное и повелительное (примеры (8) и (14)). Анализ показал, что примеры, где повторной номинации подвергаются только отдельные структуры предшествующего высказывания, являются наиболее многочисленными. Повторная номинация может осуществляться относительно подлежащего, предиката и его части, конструкции «предикат + дополнение», дополнения. Повторение реализуется относительно той части, которая вызвала у автора недоуменного вопроса наиболее сильное сомнение, непонимание или несогласие. Другими словами, выделению подвергается наиболее значимый, рематичный компонент стимулирующего высказывания. В данных вопросительных предложениях собственно уточнительная семантика сочетается с выражением эмоционального отношения к получаемой информации. В большинстве случаев можно говорить о том, что экспрессивное выражение эмоционально-оценочного отношения выходит на первый план, что особенно ярко выявляется в примерах (3), (4), (6), (7), (9), (12)–(14). Данные примеры имеют дополнительные маркеры эмоциональности: парцелляция (разделение предиката и дополнения на отдельные вопросительные предложения), фонетико-графическое выделение, повторение вопроса. При переспросе происходит замена отдельных частей переспрашиваемого предложения (притяжательных местоимений, смена лица у личных местоимений). В случае полного переспроса сохраняется неинвертированный порядок слов с интонационным оформлением вопросительности и возможными фонетико-графическими маркерами эмоциональности (многоточием) для передачи сильного душевного волнения персонажей.

Переспрос-недоумение является высокоэкспрессивным средством выражения эмоционального отношения к высказыванию собеседника. Недоуменный переспрос наряду с другими предложениями высказывания-диктемы может служить и средством формирования общей эмоциональности.

Литература

1. **Смирницкий А.И.** Синтаксис английского языка. 2-е изд., испр. М. : Изд-во ЛКИ, 2007. 296 с.
2. **Грамматика** русского языка («Грамматика-60»). Т. II : Синтаксис. М. : Изд-во АН СССР, 1960. 704 с.
3. **Богуславский А.С.** О коммуникативных типах предложения // НДВШ: Филологические науки. 1964. Вып. 4. С. 144–151.
4. **Валгина Н.С.** Синтаксис современного русского языка. М. : Высш. шк., 1978. 438 с.
5. **Рестан П.** Вопросительное предложение, его формы и функции // Scando-Slavica. 1966. Vol. XII. С. 132–148.
6. **Жинкин Н.И.** Вопрос и вопросительное предложение // Вопросы языкознания. 1955. № 3. С. 22–23.
7. **Остроухова Л.А.** Структура и семантика неместоименного вопросительного предложения в современном немецком языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1983. 19 с.
8. **Падучева Е.В.** Вопросительные местоимения и семантика вопроса // Разработка формальной модели естественного языка. Новосибирск, 1981. С. 80–105.
9. **Блох М.Я.** Коммуникативные типы предложения в аспекте актуального членения // Иностранные языки в школе. 1976. № 5. С. 14–23.
10. **Чахоян Л.П.** Синтаксис диалогической речи современного английского языка. М. : Высш. шк., 1979. 166 с.
11. **Рыбакова М.В.** Эмоциональность в системе коммуникативных типов предложения (на материале англ. языка) : дис. ... канд. филол. наук. М., 1985. 167 с.
12. **Русская** грамматика («Грамматика-80»). Т. II : Синтаксис. М. : Изд-во АН СССР, 1980. 712 с.
13. **Кутянина Е.М.** Системное моделирование переспроса в немецком диалогическом синтаксисе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 1998. 17 с.
14. **Аведова Р.П.** Вопрос-переспрос как реактивная реплика в англоязычном диалогическом единстве: функционально-семантический и прагматический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2012. 23 с.
15. **Artstein R.** A focus semantics for echo questions, in Agnes Bende-Ferkas and Arndt Riester (eds.), Workshop on Information Structure in Context. IMS, University of Stuttgart, 2002. P. 98–107.
16. **Wodehouse P.G.** Jeeves and the Feudal Spirit. England : Penguin Books, 1999. 212 p.
17. **McCullers C.** The Square Root of Wonderful // Современные американские пьесы : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранные языки» / И.В. Ступникова. Л. : Просвещение, 1981. 150 с.
18. **Shaffer P.** Five Finger Exercise. London : Samuel French Ltd., 1959. 100 p.
19. **Bond E.** Narrow Road to the Deep North. London : Heinemann Education Books, 1988. 59 p.
20. **Murray W.** The Getaway Blues. N.Y. : Bantam Books, 1990. 218 p.
21. **Williams T.** The Case of the Crushed Petunias // Plays for Reading: Using Drama in EFL Published by the Materials Development and Review Branch English Language Programs Division Washington D.C., 1996. 179 p.

22. **Блох М.Я.** Диктема в уровневой структуре языка // Вопросы языкознания. 2000. № 4. С. 56–67.
23. **Wesker A.** Chips with Everything New English Dramatists. London : Penguin Books, 1963. 221 p.
24. **Robbins P.I.** Nights of Summer, Nights of Autumn. Finnish Americana, Inc., New Brighton, 1992.
25. **Bushnell C.** Trading up. London : Abacus, 2003. 548 p.
26. **Fantasy & Science Fiction** // The Corpus of Contemporary American English (Корпус современного американского английского языка). URL: <http://www.americancorpus.org>
27. **Miller A.** A View from the Bridge. N.Y. : The Viking Press, 1966. 86 p.
28. **Goddard R.** Dying to tell. Corgi Books, 2002. 548 p.
29. **Francis D.** Twice shy. London ; Sydney : Pan Books, 1983. 269 p.
30. **What Shall We Tell Caroline?** // Mortimer J. A Voyage Round My Father: Penguin Books, 1986. 185 p.
31. **Саидова М.С.** Коммуникативная функция вопросительного предложения в современном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ташкент, 1988. 16 с.
32. **Priestley J.B.** Time and the Conways. Пьеса на английском языке. М. : Менеджер, 1997. 208 с.
33. **O'Casey S.** Juno and the Paycock. Macmillan Education Ltd. Printed in HongKong. 154 p.
34. **Бархударов Л.С.** Структура простого предложения современного английского языка. М., 1966. 200 с.

STRUCTURAL-COMMUNICATIVE TYPES OF THE PUZZLED ECHO-QUESTION

Vorobyeva E.N. PhD., Associate Professor, Department of English of the Vologda State University (Vologda, Russia). E-mail: helenvorobyova@mail.ru

Abstract. In modern linguistics it was shown that the language is not limited to questions with standard semantics of interrogation. Among the interrogative sentences used in the secondary functions one can find inquiries with additional emotional colouring. Perplexity is the closest emotional-evaluative meaning accompanying the interrogative semantics of the question. In the article one of the structural-communicative types of the baffled question (an echo-question) is considered. Two structural types of a puzzled echo-question are distinguished. Detailed classification of an elliptical echo-question type is given. An elliptical query can repeat the following structures: a subject, a predicate, part of a predicate and an object. The most meaningful center of the stimulus utterance (its rheme) is emphasized. In most cases the expressive meaning of the emotional-evaluative attitude to the interlocutor's statement is moved to the forefront as evidenced by additional emotive markers (parcellation, graphical expressive means, and repetition). The most typical structural-communicative form of an echo-question that repeats the whole utterance is a construction with the direct word order, having the greater potential for expressing various emotional reactions. The structural variety of the puzzled echo-questions and their elliptical form make it difficult to categorize them according to the existent classification (pronominal – non-pronominal types). The theory of actual division allows us to consider the functioning of the echo-question in every single case.

Keywords: interrogative sentence / utterance; dicteme; additional emotive meaning; puzzle-ment; elliptical and complete echo-questions; actual division.

ОСОБЕННОСТИ ОБЪЕКТИВАЦИИ НЕТОЧНОГО КОЛИЧЕСТВА ТВЕРДОГО ВЕЩЕСТВА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ В АСПЕКТЕ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Н.С. Жукова

В статье рассматриваются средства объективации неточной меры твердого вещества в русском и английском языках, а именно лексемы со значением «кусок», репрезентирующие в анализируемых языках антропоцентрический способ измерения человеком неопределенного количества твердой субстанции. На материале словарей русского языка и словарей английского языка Macmillan Dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary, а также на конкретных примерах из художественной и публицистической литературы Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса выявляются отличия в репрезентативности данных лексем в сопоставляемых языках. Эти отличия свидетельствуют, с одной стороны, о том, что представители русского и английского этносов по-разному воспринимали окружающий их мир, оценивали его в количественном отношении и объективировали неопределенные меры измерения твердого вещества в языке. С другой стороны, наличие разного числа когнитивных классификаторов в сознании представителей русского и английского этносов и, соответственно, различное количество лексем со значением «кусок» в русском и английском языках вызывают определенные трудности при переводе подобных слов с русского языка на английский, тем более, что в двуязычных русско-английских словарях не представлен детальный анализ семантики и сочетаемости анализируемых лексем. В этой связи в данной статье предлагаются конкретные стратегии перевода русской лексемы «кусок» на английский язык, которые вырабатываются на основе сравнительно-сопоставительного анализа особенностей сочетаемости и семантики лексем со значением «кусок» в русском и английском языках.

Ключевые слова: антропоцентрические средства; неточная мера твердого вещества; лексемы «кусок»; «piece»; «bite»; «slice»; «fragment»; «chunk»; «slab»; «splinter»; «stub»; «scrap»; «dollop»; «block».

Путь к осознанию того, что антропоцентризм языка требует антропоцентрически ориентированной лингвистики, был достаточно долгим и сложным. Одним из первых, кто в системоцентричное описание языка, в котором все объяснялось особенностями самой языковой системы, ввел автора и адресата в качестве необходимых компонентов, был французский ученый Э. Бенвенист. Одну из частей своего фундаментального труда «Общая лингвистика» он назвал «Человек в языке» [1. С. 257–328].

В отечественном языкознании еще в 1970-е гг. Ю.С. Степанов отнес антропоцентризм к числу главных принципов современной линг-

вистики: «Язык создан по мерке человека, и этот масштаб запечатлен в самой организации языка; в соответствии с ним он и должен изучаться. Поэтому в своем главном створе лингвистика всегда будет наукой о языке в человеке и человека в языке...» [2. С. 15]. Эта «мерка человека» особенно ярко проявляется, как будет показано в данной статье, при объективации в языке категории меры.

Анализ материала различных языков свидетельствует о том, что человек всегда оценивал окружающий мир, отождествляя его с самим собой. Так, например, «...практически во всех языках мира обнаруживаются соответствующие формы “там” и “здесь”, отражающие степень удаленности объекта от говорящего» [3. С. 85]. Животных человек оценивает, соотнося их с размерами своего тела [4. С. 9]. То же самое касается и размеров фруктов. Если *яблоко* неудобно держать в руке, то оно *большое* [5. С. 13]; если *вишню* нельзя целиком положить в рот, то она будет восприниматься как *гигантская* [6. С. 53] и т.д.

Это в научном познании важны точные измерения количества, для чего используются специальные приборы и принятые единицы измерения. При практическом, бытовом подходе применяются не столько точные цифровые данные, сколько, в некотором роде, их оценочные аналоги. В обыденном сознании количество «опредмечивается», а не исчисляется, оценивается, измеряется. Количественные отношения осваиваются практическим сознанием через их психологизацию, формирование отношения к ним, и основываются на следующих процедурах: 1) сравнение предметов между собой и их количественная градация; 2) сравнение с собственными размерами (ср. *трава по колено, куст с меня ростом*) и использование их в измерении (*локоть, аришин, фут, дюйм*); 3) измерение подручными средствами (*стакан сахара, ведро воды*); 4) выделение особо значимых точек: нормы «ни много, ни мало», минимума и максимума, которые оказываются наиболее эмоционально окрашенными, ведь они обозначают пределы, границы вещи и мира, особо выделенные точки пространства [7. С. 126–127].

Практически во всех индоевропейских языках представлены лексемы, репрезентирующие неточные меры измерения, такие как, например, *кусок, глоток, шаг* и другие антропоцентрические средства. (Подробнее об антропоцентрических средствах измерения и их вербализации в английском, немецком и русском языках см. [8, 9].)

Анализ примеров из художественной и публицистической литературы Национального корпуса русского языка [10] свидетельствует о высокой частотности употребления лексемы «кусок», объективирующей в языке антропоцентрический способ измерения человеком неопределенного количества твердого вещества. Например:

(1) «Коль сладок тот **кусок хлеба**, который мы честным трудом приобретаем!» (Львов).

(2) «Он взял сахарницу и, размочив в чае **кусоч сахара**, приклеил его внутри на дно: “Чтобы жизнь твоя была сладкой”» (Спивакова).

(3) «Но дед Иван, прежде чем приступить к еде, отрезал небольшой **кусоч торта** у самой короны, и отнес его в кукольный домик, где поставил на стол перед своей Машей» (Петрушевская).

(4) «Тогда увлекшийся бурильщик буквально “просверлил” сверху тубинг тоннеля, и на пути вместе с землей упал приличный **кусоч металла** – тяжелой аварии не произошло лишь благодаря мастерству машиниста» («Вечерняя Москва»).

(5) «Иногда я прошу **кусоч мыла**, лампочку, нитку с иголкой, чистую тетрадку, клей, и все это находится в доме Язгуль» (Трифонов).

Как видно из приведенных выше примеров, русская лексема «кусоч» используется для выражения неточного количества и сочетается с существительными, вербализующими твердое вещество, независимо от его состава.

Однако данная лексическая единица может употребляться для выражения приблизительного расстояния или части какого-либо пространства:

(6) «Но это потом, а покамест **кусоч дороги** сам напоминал не большое болото – поперек пути расплылась необъятная лужа густой черной грязи» (Семенова).

(7) «За этими размышлениями совсем незаметно прошел тяжелый **кусоч пути** до домика матери доктора Ли» (Шпанов).

(8) «Однако уже тогда определился **кусоч территории**, за пределы которого семья не отлучалась: Донецкий бассейн» (Лимонов).

(9) «Засыпая, Дмитриев думал о старом акварельном рисунке: **кусоч сада**, забор, крыльцо дачи и собака Нельда на крыльце» (Трифонов).

Следует отметить, что лексема «кусоч» в русском языке употребляется также в значении «отрывок», «часть текста». Например:

(10) «Один **кусоч из его статьи** я уже цитировал» (Домбровский).

(11) «Однажды на сцене он забыл **кусоч текста**, и даже не понял, что забыл» (Спивакова).

(12) «Чтобы не сбить его с ритма, когда конкретный **кусоч рассказа** мне не нужен, а переделывать вроде неудобно, я все же не перестаю писать в блокноте...» (Аграновский).

Анализ Национального корпуса русского языка позволил установить употребление лексической единицы «кусоч» для обозначения неопределенной части абстрактных понятий. Например:

(13) «Раньше мне казалось: вот-вот дела в институте наладятся, и я получу свой большой **кусоч времени**» (Грекова).

(14) *«Профессионал очень хорошо видит один **кусок** жизни и может не видеть других вещей, которые его профессии не касаются»* (Улицкая).

(15) *«Плывущий облик – это вообще **кусок** моего **восприятия**»* («И снова брак»).

(16) *«Мало получить какой-то **кусок информации**, надо еще, чтобы этому куску дали ход»* (Слаповский).

Примеры художественной и публицистической литературы из Национального корпуса русского языка показывают, что лексема «кусок» в сочетании с конкретизирующими ее прилагательными может объективировать более точное количество твердого вещества. Например:

(17) *«Бабка Дарья отступила от лестницы, посмотрела на него, подняла с земли **небольшой кусок** каменной соли, зализанной козами до сверкающей гладкости, неловко замахнулась и бросила его вверх»* (Геласимов).

(18) *«Мне, старухе, много не надо, сохраню себе **малый кусок**, авось, буду сыта»* (Амфитеатров).

(19) *«Так туча, закрываяшая небо целый день, внезапно уходит и обнажает **огромный кусок** пронзительной синевы»* (Геласимов).

(20) *«И только потом добавляем в нее **приличный кусок** сливочного масла»* («Поварские байки. Про манную кашу»).

(21) *«Все мы прожили **значительный кусок** жизни в годы застоя, и большинство из нас – не лучшим образом»* (Дудинцев).

Из рассмотренных выше примеров следует, что такие прилагательные, как «огромный», «приличный», «значительный», в сочетании с лексемой «кусок» выражают значение «большой кусок» (19)–(21). Это значение в русском языке могут объективировать также отдельные лексемы: разговорная лексема «кусище» [11] и просторечная лексическая единица «кусман» [11]. Например:

(22) *«Старшему – большой **кусище**, среднему – поменьше, а младшему – небольшой: “Грызите!”»* (Писигин).

(23) *«Когда сегодня Белоглаз на завтраке порции делил, кто первый себе самый большой **кусман** оттяпал?»* (Логинов).

(24) *«Тогда, недолго поразмыслив, купил в какой-то затхлой лавке картонный параллелепипед кефира, **кусман** колбасы да полбуханки хлеба – и поехал к Павлову дому»* (Волос).

Значение «маленький кусок» в русском языке может выражаться с помощью словосочетаний «существительное + прилагательное в значении “маленький”» (17)–(18). Однако для объективации данного значения в русском языке кроме подобных словосочетаний существует отдельная лексема «кусочек» [11], образованная деривационным способом. Она может сочетаться как с вещественными, так и с абстрактными существительными. Например:

(25) «Тома как-то влезла в чулан, нашла завернутый в тряпочку хлеб, попробовала **кусочек** – он был совершенно безкусный» (Улицкая).

(26) «Но зоопарк – это крошечный **кусочек другого мира** в самом центре Москвы» (Баринов).

Анализ примеров публицистической и художественной литературы из Национального корпуса русского языка показал, что лексемы «кусок» и «кусочек» могут объективировать не только неопределенное количество твердого вещества, но также употребляться в функции обстоятельства образа действия. Например:

(27) «Если **штукатурка вываливается кусками**, ее надо менять» (Волкова).

(28) «Картофель, морковь, свеклу, баклажаны, сладкий перец – целиком, капусту – **крупными кусками**» (Володина).

(29) «Я решаю уважить актера – снимаю его **одним куском**, как хотел. Но затем, по просьбе артиста – снимаю то же самое, но более **крупно**» (Нахапетов).

(30) «За ним остаются бело-мокрые следы – снег забился в протектор подошв и теперь вываливается при ходьбе **маленькими кусочками**» (Гладов).

(31) «Неделя прошла **одним куском** – неделимым на дни и часы» (Новикова).

Проведенное исследование позволило установить, что русская лексема «кусок» может употребляться для выражения:

- неточного количества твердого вещества;
- приблизительного расстояния или части пространства;
- значения «отрывок», «часть текста»;
- неопределенной части абстрактных понятий;
- более точного количества вещества или более определенной части абстрактного понятия в сочетании с конкретизирующими прилагательными «огромный», «приличный», «значительный», «малый», «небольшой» и др.;
- функции обстоятельства образа действия.

В русском языке существуют отдельная лексема «кусочек» для объективации значения «маленький кусок», а также разговорная лексема «кусище» и просторечное слово «кусман» для выражения значения «большой кусок».

Анализ Британского национального корпуса [12], а также словарей Cambridge Dictionary [13], Macmillan Dictionary [14], Oxford Dictionary [15] и электронного словаря abbylingvo.com [16] позволил выявить целый ряд лексем со значением «кусок» в английском языке: *piece, bite, slice, fragment, chunk, slab splinter, stub, scrap, dollop, block*.

Примеры из художественной и публицистической литературы Британского национального корпуса свидетельствуют о том, что упо-

требление той или иной английской лексемы со значением «кусок» как репрезентанта антропоцентрического способа измерения зависит от того, с каким существительным сочетается данная лексема, т.е. необходимо учитывать кусок какой формы и какого размера она объективирует. Например:

(32) «*The beer was at that time customarily garnished with a slice of lemon (долька лимона)*» (Albans). (Дословно: В то время пиво обычно подавалось с кусочком лимона.)

(33) «*Breakfast is something that sounds healthy such as a whole-wheat cereal with no sugar added, or a thin slice of unbuttered toast (ломтик тоста без масла) with a free-range egg on top*» (Ashcroft). (Дословно: Завтрак – это то, что должно быть здоровым и состоять, например, из цельнозерновых каш без добавления сахара, или тонкого кусочка тоста без масла с яйцом наверху.).

(34) «*I was still chewing on the chunk of meat Taff had given me*» (Millin). (Дословно: Я все еще жевал тот кусок мяса, который дал мне Тафф.)

(35) «*He wiped round his plate with a chunk of bread, emitted a satisfied sigh and looked around for his coffee*» (Murray). (Дословно: Он вытер тарелку куском хлеба, удовлетворенно взглянул и осмотрелся в поисках кофе.)

(36) «*But the paper was so damp that his pen merely furrowed it, as if he were writing on a slab of butter (кусок, плоский по форме)*» (Farrell). (Дословно: Но бумага была настолько влажной, что его ручка только сморщивала ее, как будто он писал на куске масла.)

(37) «*A second slab of beef has crawled out of bed and found his doorknob*» (James). (Дословно: Второй кусок говядины упал с кровати к дверной ручке.)

Приведенные выше примеры, а также другие проанализированные материалы из Британского национального корпуса и указанных выше английских словарей позволяют сделать конкретные выводы об особенностях семантики и сочетаемости лексем со значением «кусок» в английском языке. Эти особенности зависят от значения соответствующей лексемы, объективирующей в английском языке куски различной формы. Другими словами, форма денотата является тем когнитивным классификатором, который определяет его специализацию и, соответственно, специфику его вербализации в языковой системе, тем самым, особенности семантики и сочетаемости, объективирующего данный денотат имени существительного со значением «кусок».

Таким образом:

– лексема «*slice*» объективирует значение «долька» и указывает на то, что «кусок» плоский и тонкий;

– лексема «*chunk*» выражает значение «большой и толстый кусок»;

– лексема «*slab*» вербализует значение «плоский и толстый, часто прямоугольный кусок».

Особенно следует подчеркнуть, что различные размеры куска могут объективироваться отдельными лексемами. Например:

(38) «*He could see a tiny backyard with a scrap of lawn and a few flowers*» (Patty). (Дословно: Он видел маленький задний дворик, **кусочек лужайки** и несколько цветов.)

(39) «*They investigate, interrogate, sift every scrap of evidence (маленький кусок доказательства) until they narrow down the field*» (Brown). (Дословно: Они расследуют, тщательно анализируют и опрашивают о каждом **мельчайшем доказательстве**, пока они спускаются к площадке.)

(40) «*You squeeze a dollop of special paste (здоровый кусок) into a small cup at the base of the burner and light it*» (Hawker). (Дословно: Выдавите **большое количество** специальной пасты в маленькую чашку, поставьте на горелку и подожгите.)

(41) «*It's amazing to think that this huge statue was carved from a single block of marble*» (www.macmillandictionary.com). (Дословно: Невозможно поверить, что эта огромная статуя была вырезана из **одного огромного куска мрамора**.)

(42) «*The altar, if you could call it that, was as a block of ice to him*» (Healy). (Дословно: Алтарь, если его можно так назвать, был для него подобно **глыбе льда**.)

Данные примеры позволяют констатировать, что английские лексемы «*scrap*», «*dollop*» и «*block*» вербализуют конкретный размер куска, а именно:

– лексема «*scrap*» выражает значение «очень маленький, мельчайший, мизерный кусок»; «кусочек»;

– лексема «*dollop*» является разговорным вариантом и обозначает здоровый, большой кусок;

– лексема «*block*» имеет значение «глыба», «огромный кусок».

Наряду с указанными выше лексемами, в английском языке размер куска может конкретизироваться с помощью словосочетаний «существительное + прилагательное». Например:

(43) «*A little piece of the mainstream Amazon in my living room*» (Peterborough). (Дословно: **Маленький кусочек** реки Амазонки в моей гостиной.)

(44) «*Beside the feather was a small piece of paper, with torn edges*» (Kelly). (Дословно: За папой был **маленький кусок бумаги** с рваными краями.)

(45) «*Take a small bite and think about the taste*» (Markham). (Дословно: **Откуси немного** и подумай о вкусе.)

(46) «*Juliet wasn't really hungry, but she politely accepted a small slice*» (Grey). (Дословно: Джулиет не была голодна, но вежливо согласилась съесть **кусочек**.)

Таким образом, английские лексемы «*piece*», «*bite*», «*slice*» для выражения значения «маленький кусок» сочетаются с прилагательными «small», «little» и т.д.

На основе анализа материалов Британского национального корпуса было установлено, что для объективации значения «большой кусок» некоторые английские лексемы сочетаются с прилагательными. Например:

(47) «*Clients are given a huge piece of paper and paints with which they can unlock the feelings welling up inside them*» (Ipswich). (Дословно: Клиентам раздали **много бумаги и красок**, с помощью которых они могут раскрыть свои внутренние чувства.)

(48) «*I think I'd just like to add that I think that this could possibly be a very big piece of work*» (Ellis). (Дословно: Я думаю, мне бы просто хотелось добавить, что я думаю, что это, возможно, будет **очень большой объем работы**.)

(49) «*Other viruses have a complex structure in which many different proteins are arranged in a highly ordered way around a large piece of DNA or RNA*» («New Scientist»). (Дословно: Другие вирусы имеют сложную структуру, в которой различные белки строго организованы вокруг **большого куска** ДНК или РНК.)

(50) «*This partnership – a trade unionist, a civil servant, and an engineer – now had a large slice of Britain's economic future in their hands*» (Hannah). (Дословно: Это партнерство – члена профсоюза, госслужащего и инженера – на сегодняшний день составляет **большую часть** будущего экономики Британии, сосредоточенную в их руках.)

(51) «*A big slice of ham, or grilled bacon, or a few sausages, and they could put a few extra on Benny's plate in case she felt the need of it*» (Binchy). (Дословно: **Большой кусок ветчины**, бекона на гриле или несколько сосисок, и они могут поставить еще одну тарелку для Бенни, если она ему понадобится.)

(52) «*He cut another slice of bread and spread the butter on it from edge to edge very carefully before he took a big bite*» (Seely). (Дословно: Он отрезал еще один кусок хлеба и очень аккуратно намазал его маслом от края до края, прежде чем откусил **большой кусок**.)

Как видно из приведенных выше примеров, английские лексемы «*piece*», «*bite*» и «*slice*» могут сочетаться с прилагательными «large», «huge» и «big» со значением «большой», вербализируя размер куска.

Проведенный анализ примеров из Британского национального корпуса позволяет констатировать, что английские лексемы «*chunk*» и «*block*» могут объективировать значение «отрывок», «часть текста». Например:

(53) «*The chunk of text may be inserted into several different places in the hyperdocument*» (Chichester). (Дословно: **Кусок текста** можно вставить в различные места в гипердокументе.)

(54) «*You can move blocks of text on-screen using the mouse*» (www.macmillandictionary.com). (Дословно: Вы можете перемещать **куски текста** на экране, используя мышь.)

Было также установлено, что английская лексема «*piece*» может вербализовать неопределенную часть абстрактного понятия. Ср. примеры:

(55) «*The investiture went ahead on 1 July and was a splendid and dramatic piece of pageantry; it was also strangely moving*» (Junor). (Дословно: Ратификация состоялась первого июля и это событие явилось неотъемлемой **частью** представленной **мистификации (обмана)**; к тому же, все происходило довольно странно.)

Следует подчеркнуть, что английская лексема «*piece*» может также объективировать значение «часть территории» или «неопределенное расстояние». Например:

(56) «*In a clearing on a flatter piece of land is my village*» (Darke). (Дословно: На просеке, на пологом **куске земли** располагается моя деревня.)

(57) «*Of particular note is a piece of railway line which, at normal water levels, stand vertically exposed approx 4 inch above the surface*» (Appleford). (Дословно: Особенно стоит отметить тот **кусок железной дороги**, который при нормальном уровне воды располагается на 4 дюйма над поверхностью воды.)

Анализ примеров из Британского национального корпуса свидетельствует о том, что английская лексема «*piece*» может употребляться в функции обстоятельства образа действия, выражая значение «целиком», «полностью». Ср. примеры:

(58) «*This shirt is put on over the head and does not surround the body in one piece but is fastened at the back*» (Litten). (Дословно: Эта рубашка надевается через голову и закрывает тело не **полностью**, а застегивается на спине.)

(59) «*The design shown in the drawing is to be cut out of cardboard in one piece*» (Harley). (Дословно: Дизайн, показанный на картине, должен быть вырезан из шкафа **целиком**.)

Проведенное исследование позволяет заключить, что английская лексема «*piece*» наиболее близка по своей семантике и особенностям сочетаемости русской лексеме «*кусок*», так как она может объективировать неточное количество твердого вещества, независимо от его размера и формы, обозначать часть целого, выражать значение «часть пу-

ти», «неопределенное расстояние», а также выражать неопределенную часть абстрактных понятий.

Сравнительно-сопоставительный анализ особенностей семантики и сочетаемости русской лексемы «кусок» и ряда лексем со значением «кусок» в английском языке позволил предложить конкретные стратегии перевода русской лексемы на английский язык:

1. В зависимости от формы куска лексема «кусок» будут переводиться на английский язык:

- лексемой «*slice*» при объективации значения «долька», «ломтик»;
- лексемой «*chunk*», если речь идет о большом и толстом куске;
- лексемой «*slab*», когда нужно подчеркнуть, что кусок плоский и толстый.

2. В зависимости от размера куска лексема «кусок» переводится на английский язык следующими лексемами-эквивалентами:

- лексемой «*scrap*» при объективации значения «маленький кусок», «кусочек»;
- лексемой «*dollop*» при вербализации значения «кусман», «кушище»;
- лексемой «*block*» в значении «большой кусок», «глыба».

3. Лексема «кусок» в сочетании с прилагательными в значении «маленький» передается на английский язык либо лексемами «*piece*», «*bite*», «*slice*» в сочетании с прилагательными «*small*» и «*little*», либо отдельной лексемой «*scrap*».

4. Лексема «кусок» в сочетании с конкретизирующими прилагательными со значением «большой» будет переводиться на английский язык словосочетаниями, состоящими из лексем «*piece*», «*bite*», «*slice*» с прилагательными «*large*», «*huge*», «*big*» либо отдельными лексемами «*dollop*» и «*block*».

5. Лексема «кусок», объективирующая значение «отрывок», «кусок текста», передается на английский язык лексемами «*chunk*» и «*block*».

6. Лексема «кусок» в значении «часть территории», «неопределенное расстояние» будет переводиться на английский язык лексемой «*piece*».

7. Лексема «кусок» в функции обстоятельства образа действия, выражающая значение «постепенно», «по кусочкам», на английский язык переводится лексемой «*piece*» в сочетании с числительным «*one*» («один»).

8. Лексема «кусок», выражающая неопределенную часть абстрактных понятий, будет передаваться на английский язык лексемой «*piece*».

Обобщая проведенный сравнительно-сопоставительный анализ русских и английских словарей [11, 13–16], а также Национального корпуса русского языка [10] и Британского национального корпуса [12], можно заключить, что лексеме «кусок», объективирующей в русском языке неточную меру твердого вещества, неопределенную часть пространства (часть территории или расстояние), значения «отрывок», «часть текста»; неопределенную часть абстрактных понятий или выступающей в функции обстоятельства образа действия (ср. примеры (1)–(31)) в английском языке соответствует целый ряд лексем с аналогичной семантикой (ср. примеры (32)–(59)).

С одной стороны, это демонстрирует, как представители русского и английского этносов воспринимали окружающий мир, оценивали его в количественном отношении и по-разному объективировали категорию меры в языке. С другой стороны, наличие различного числа когнитивных классификаторов в сознании представителей русского и английского этносов и, соответственно, разное количество лексем со значением «кусок» в русском и английском языках вызывает определенные трудности при переводе с русского языка на английский. В этой связи переводчику следует учитывать различную степень репрезентативности данных лексем в сопоставляемых языках и руководствоваться предложенными в данной статье переводческими стратегиями.

Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 447 с.
2. Степанов Ю.С. Методы и принципы современной лингвистики. М. : Наука, 1975. 311 с.
3. Еришова Г.Г., Черношвилов П.Ю. Наука и религия: новый симбиоз? Моделирование картины мира: исторический, психологический, системный и информационный аспекты. СПб. : Альтейя, 2003. 308 с.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов // Язык. Семиотика. Культура. Малая серия. М. : Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
5. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М. : Русские словари, 2000. 460 с.
6. Мостовая А.Д. Лексическое значение и языковая интуиция // Язык и когнитивная деятельность. М. : Институт языкознания АН СССР, 1989. С. 52–58.
7. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. М. : Academia, 2005. 640 с.
8. Жукова Н.С. Проблемы перевода русской и немецкой лексем «ШАГ» и «SCHRITT» на английский язык // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Вып. 4 (145). С. 126–128.
9. Жукова Н.С. Лексемы со значением «глоток» в английском, немецком и русском языках: особенности объективации и проблемы перевода // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2014. Вып. 10 (151). С. 102–105.
10. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>

11. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1999. 944 с.
12. **British National Corpus.** URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>
13. **Cambridge Advanced Learner's Dictionary.** 3rd ed. N.Y. : Cambridge University Press, 2010. 1798 p.
14. **Macmillan English Dictionary for Advanced Learners** / editor-in-Chief M. Rundell. 2nd ed. Oxford : Macmillan, 2007. 1748 p.
15. **Oxford English Reference Dictionary.** Second Edition, Revised / ed. by Judy Pearsall and Bill Trumble. Oxford : University Press, 2002. 1765 p.
16. **ABBY Lingvo 11 «Шесть языков».** Электронный словарь.

THE PECULIARITIES OF OBJECTIVE REPRESENTATION OF AN INEXACT MEASURE OF SOLIDS IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE ASPECT OF TRANSLATION PROBLEMS

Zhukova N.S. Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Cybernetics of the National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia).

E-mail: shukovans@mail.tu

Abstract. The article deals with the means of representing an inexact measure of solids, namely, a lexeme expressing the meaning of «кусок» in Russian and English languages. The concrete language material of Russian dictionaries and English dictionaries such as Macmillan Dictionary, Cambridge Dictionary, Oxford Dictionary, electronic dictionary abbylingvo.com as well as the data of Russian National Corpus and British National Corpus taken into consideration, differences in representation of the given lexemes in the compared languages were defined and the peculiarities of their combinability and semantics revealed. On the basis of the contrastive and comparative analyses of these peculiarities the difficulties emerging in the process of the Russian lexemes expressing the meaning of «кусок» being translated into English have been ascertained and the specific methods of their translation suggested.

Keywords: anthropocentric means; inexact measures of solid material; lexemes «кусок»; «piece»; «bite»; «slice»; «fragment»; «chunk»; «slab»; «splinter»; «stub»; «scrap»; «dollop»; «block».

DOI 10.17223/19996195/30/3

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА В ПРОЦЕССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ

Н.И. Маругина

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования метафоры в процессах номинации естественнонаучных терминов. Английская и русская терминосистемы физики плазмы используются в качестве примера для демонстрации моделирования терминологического аппарата при помощи концептуальной метафоры. Проводится фреймовый анализ терминосистемы физики плазмы, который позволяет выделить опорные концепты логико-понятийной структуры. Выделяются основные концептуальные метафоры, участвующие в процессах порождения терминов.

Ключевые слова: концептуальная метафора; термин; физика плазмы; терминообразование.

Введение

Метафора признается наиболее продуктивным способом порождения языковых единиц. Дискуссия о допустимости использования метафорического переноса в научной терминологии и роли метафоры в научном дискурсе зародилась раньше самой науки терминоведения, в рамках философии науки. В отношении использования метафоры в научной терминологии существуют два диаметрально противоположных подхода. Один из них предполагает строгость научной терминологии и освобождение ее от всего эмпирически необоснованного. Эта позиция восходит к позитивистам XIX в. и в настоящее время развивается в рамках западной аналитической философии. Второй подход предполагает когнитивную и лингвистическую свободу научного дискурса от жестких терминологических рамок рационального языка [1. С. 5–8]. Современное понимание роли метафоры в процессе номинации сводится к тому, что она является когнитивным механизмом, при помощи которого абстрактные понятия осмысливаются в терминах более конкретных. Потребность в метафоре возникает всякий раз, когда необходимо при наименовании объекта или явления «установить определенные отношения между тем фрагментом действительности, которому мы хотим дать название, и тем, с которым мы его сравниваем» [2. С. 108].

Методология исследования

В XX в. естествознание подошло к таким предельным вопросам и глубинным процессам, описание которых выходит за границы тради-

ционных человеческих понятий, более того, теоретическое описание этих процессов вообще не вписывается в рамки всего исторического опыта человечества. В это время, к примеру, физика начинает применять квазиметафизическую терминологию, в которой наглядный чувственный образ-символ тесно связан с рациональным термином («электронные облака», «цветность кварков», теория «суперструн», «расширяющаяся» Вселенная и др.). Символизация и метафоризация языка становятся общими тенденциями постклассической науки [1. С. 5–8]. Современный естественнонаучный идеал можно обозначить как редукцию изменчивого физического мира до нескольких теоретических законов, до «окончательной теории». Как отметила Л.В. Суркова, высший предел науки как теории – это *существование теории на грани метафоры* [3. С. 51]. Признавая важную роль метафоры для научного познания, К. Юнг, Б. Грин и М. Талбот выделяют два способа ее функционирования в научном дискурсе: в качестве фигуры речи, способствующей эффективной трансляции знаний, и в качестве инструмента их построения [4. С. 58].

При когнитивном подходе интеллект рассматривается как набор когнитивных операций. Абстрактным интеллектом называется умение рассуждать о вещах с помощью символов [5. С. 9]. Создание ментальных схем классификации для обобщения и разъяснения фактов, относящихся к окружающей среде или межличностным отношениям, требует нахождения сходных черт в функциях и значениях разных элементов, игнорируя различия между ними. Таким образом, понятие концептуальной метафоры соотносится с понятием научной модели. Модель в науке в целом можно определить как объект-заместитель объекта-оригинала, инструмент для познания, предназначенный для передачи форм или структур из одной области в другую [6. С. 224]. Успех в одной научной области порой представляется обусловленным использованием верной научной модели, которая вполне может оказаться универсальной. Более того, существует достаточно много успешных примеров оперирования абстрактными моделями, заимствованными из других, на первый взгляд, не схожих дисциплин. Возможно, это вызвано тем, что многие проблемные ситуации выходят за границы своего практического разрешения и служат если не инновационной методикой для иной дисциплины, то хотя бы формой эстетического выражения. Так, Ч. Дарвин для своей концепции происхождения видов и роли естественного отбора воспользовался принципами экономической теории Риккардо и Смита. Представление Нильсом Бора атома как миниатюрной солнечной системы является классическим историческим примером того, как более известная область (механика Ньютона) может быть использована для понимания менее известной, такой как субатомные частицы.

С. Пинкер считает, что ключ к разгадке лежит в психолингвистическом явлении, которое можно обозначить как метафорическая абстракция. Значение метафорической абстракции состоит не в определении поэтического сходства, но в том, что некоторые логические отношения, применимые к пространству и стихиям, могут быть эффективно перенесены на абстрактные суждения [7. С. 89]. Р. Джекендофф, Дж. Лакофф и Л. Талми [8] давно заметили, что конструкции, обозначающие конкретные сценарии, часто распространяются по принципу аналогии на более абстрактные понятия [9, 10].

Приведем также пример исследования М. Фрайс [11], основанного на корпусе англоязычных научных статей, посвященных использованию ионов гадолиния при получении изображений методом ядерного магнитного резонанса. М. Фрайс пришла к выводу, что абстрактное понятие *молекула* осознается через аналогию с человеческим телом, поскольку молекулам, как и людям, приписывается наличие рук, лиц и позвоночника. Таким образом, концептуальная метафора *Молекула – это Человек* моделирует производство частных терминологических единиц («*phosphinate oxygen face*», «*acetate arms*», «*lysine backbone*») [Там же].

Когнитивная лингвистика, изучающая закономерности развития языка, его связи с деятельностью человека, особенности сознания и мышления, не могла не оказать значительное влияние на трактовку понятия термина, интерпретацию процессов терминообразования и формирования терминологических полей. Основными принципами когнитивных исследований в данном направлении являются: принцип *равноправия двух основных функций языка* (когнитивной и коммуникативной); принцип *многофакторности* при анализе языкового явления; принцип *системности*, согласно которому изучаемое явление должно быть описано не только по его месту относительно самой языковой системы, но и относительно систем более высокого уровня, частью которых является сам язык; принцип *междисциплинарности*, предполагающий учет и обобщение данных, полученных в области философии, когнитивной психологии, психолингвистики, логики, теории информации, теории познания, физиологии, нейронауки и др.; и принцип *антропоцентричности* [12].

Термин в настоящее время рассматривается как особая языковая единица, основное средство выражения научного понятия (Д.С. Лотте, М.Н. Володина, А.С. Герд, В.А. Звегинцев, В.М. Лейчик, В.А. Татарinov, С.Д. Шелов, С.В. Гринев-Гриневич). Принадлежность терминологической единицы знаковой системе языка подтверждается тем, что термин может быть словом или словосочетанием и обладать такими семантическими и формальными признаками единиц языка, как денотативное, сигнификативное, синтагматическое, категориальное и грам-

матическое значения. Р.Ю. Кобрин с соавт. отмечают устойчивость и полезность термина, частоту встречаемости, семантическую целостность [13. С. 36].

Н.В. Клепиковская [14], проанализировав английские термины, образованные путем семантической деривации, установила, что исходными лексическими единицами общего языка, значение которых переосмыслялось в процессе терминообразования, были слова, обозначающие тело человека и животных, одежду, кухонную утварь и другие предметы, используемые человеком. Таким образом, метафоры заложены в самой понятийной системе мышления человека и представляют собой особого рода схемы, по которым человек думает и действует. Структуры знаний, вовлеченные в метафорическую проекцию, асимметричны. Например, физические события никогда не понимаются через абстрактные. Метафоры могут функционировать на разных уровнях конкретности. Чем выше уровень функционирования метафоры, тем более универсальной она является. Метафоры сосредоточивают внимание лишь на избранных аспектах сравнения, т.е. актуализируются лишь определенные признаки источника.

Результаты исследования

Терминосистема «Физика плазмы» является одной из относительно новых областей науки. *Плазма* – это узловое понятие терминосистемы физики плазмы. Плазма (от греч. *plasma* – вылепленное, оформленное) – это ионизованный газ, в котором концентрации положительных и отрицательных зарядов равны [15]. Оксфордский словарь английского языка датирует первое появление этого слова в англоязычных письменных источниках XVIII в. в ныне устаревшем значении «форма, образец» [16]. Современный физический термин «плазма» для обозначения ионизированного газа был введен Ирвингом Ленгмюром в 20-х гг. XX в. Если учесть, что все звезды и значительная часть межзвездного вещества – плазма, то получается, что во Вселенной в таком состоянии находится более 99% материи. Следовательно, исследование свойств плазмы необходимо для проникновения в тайны космоса. Современные исследования в области нейропсихологии свидетельствуют о том, что наше интуитивное понимание физики соответствует средневековой теории импульса, а не механике Ньютона [17]. Наша политическая философия основана на родственности и клановом сознании, а не на теории общественного договора [18. С. 56], а наше наивное представление об экономике – на бартере, а не на деньгах, процентах и прибыли [19. С. 34].

Согласно современным когнитивным исследованиям формирование системы знаний об окружающем мире, идущее от чувственного

восприятия к абстрактному мышлению, происходит в два этапа: 1) формируются ощущения, восприятия и представления; 2) формируются общие понятия, которые и образуют систему знаний. Причем на всех этапах формирования понятий, в свою очередь, можно выделить две стадии: а) выделение в процессе познания предмета / явления его наиболее существенных свойств и признаков и б) установление между ними закономерных связей и отношений [20]. Формирование системы знаний, ее упорядоченность можно проследить через фреймовый анализ, который позволяет обнаружить базовые элементы системы и их связи.

Фреймовый анализ терминосистемы дает возможность проникнуть в сущность ментальных процессов, предшествующих акту номинации, и выявить системность изучаемой терминологии. Выявление элементов фреймовой структуры терминосистемы начинается с определения ее ключевых концептов. Выделение базовых концептов терминосистемы «физика плазмы» невозможно без опоры на источники экстралингвистического характера. При моделировании логикопонятийной структуры был использован признанный на международном уровне указатель PACS (Physics and Astronomy Classification Scheme), разработанный Американским институтом физики (AIP). В результате термины были разбиты на следующие категории: основные свойства плазмы, удерживание плазмы магнитным полем и равновесие плазмы, источники высокоинтенсивных пучков частиц и излучения, применение плазмы, моделирование плазмы, волны, колебания и неустойчивости в плазме и высокоинтенсивных пучках, электрические разряды и инерциальное удержание плазмы.

Предварительный анализ позволил обозначить следующие направления группирования номинативных единиц терминосистемы физики плазмы, которые мы обозначим как опорные концепты: *низкотемпературная плазма, высокотемпературная плазма, неидеальная плазма, управляемый термоядерный синтез (УТС), колебания и волны в плазме, движение заряженных частиц в плазме, процессы переноса, диагностика плазмы, экспериментальные методы в физике плазмы, космическая плазма и кинетические процессы*. В результате реализации терминами физики плазмы способности вступать в отношения синонимии и омонимии, в английской и русской терминологии данной отрасли выявляется большое разнообразие типов варьирования: 1) формально-структурные графические варианты (*z-пинч – зет-пинч*); 2) ономаσιологические варианты: композитное варьирование (*сферический токамак – сферомак*), позиционное варьирование (*вакуумная дуга – дуга в вакууме*), аббревиация (*ICF – inertial confinement fusion*), абсолютные синонимы или дублиеты (*interchange instability – Rayleigh-Taylor instability*). Как и единицы общеупотребительной лексики, термины могут иметь несколько значений, однако терминологическая полисемия

обусловлена экстралингвистическими причинами – применением одного и того же термина в разных областях науки. Данное явление подается в словарях указанной отрасли как разные значения одного и того же термина.

Опорные концепты позволяют получить общее представление о понятийном аппарате терминосистемы физики плазмы. Приведем определения ряда этих концептов:

Низкотемпературная плазма – это плазма, у которой средняя энергия электронов меньше характерного потенциала ионизации атома (< 10 эВ). Ее температура обычно не превышает 10^5 К. Плазму с более высокой температурой называют горячей или высокотемпературной.

Неидеальная плазма – это плазма, в которой потенциальная энергия взаимодействия между частицами сопоставима с их кинетической энергией или превышает ее.

Управляемый термоядерный синтез – это процесс слияния легких атомных ядер, проходящий с выделением энергии при высоких температурах в регулируемых управляемых условиях.

Волны в плазме – это электромагнитные волны, самосогласованные с коллективным движением заряженных частиц плазмы.

Диагностика плазмы – это определение значений параметров плазмы, характеризующих ее состояние.

Процессы переноса – это неравновесные процессы, приводящие к выравниванию пространственных распределений параметров плазмы – концентраций, среднемассовой скорости и парциальных температур электронов и тяжелых частиц.

Космическая плазма – это плазма в космическом пространстве и космических объектах [15].

В рамках этих опорных концептов, составляющих основу терминосистемы физики плазмы, можно выделить ряд субконцептов. Рассмотрим эту структуру на примере опорного концепта низкотемпературной плазмы.

Формирование терминов средствами естественного литературного языка носит название *семантической деривации*. В терминологии физики плазмы присутствуют примеры так называемых семантических терминов: *wave* – волна, *instability* – неустойчивость. Термины – семантические дериваты считаются омонимами по отношению к исходным словам, так как функционируют в различных сферах: слово – в естественном языке, а термин – в языке для специальных целей. В.М. Лейчик называет исходную лексическую единицу *естественно языковым субстратом* термина. Термин, будучи похожим на свой естественно языковой субстрат формальной структурой, противопоставляется ему по содержательной структуре, так как обозначает спе-

циальное понятие. Научное понятие, обозначаемое термином, составляет его *логический суперстрат* [21].

В основе семантической деривации лежат различные причины как экстралингвистического, так и лингвистического свойства. В рамках настоящего исследования особый интерес представляет перенос наименования, зависящий от типа связей между денотатом и его наименованием [22. С. 72]. Связь может быть имплицитной (при этом подразумевается связь между целым и частью) и квалификационной (на основе выявления общего признака у разных денотатов). К имплицитному типу относятся метонимия, а также синекдоха, к квалификационному типу – метафора. В ряде научных работ функциональный перенос рассматривается в качестве разновидности метафорического. Подобной точки зрения придерживается В.Н. Прохорова на основании того, что в большинстве случаев его применения обнаруживается «переплетение дифференциальных признаков формы, местоположения, структуры с признаком сходства функций» [23. С. 46]. В английской естественнонаучной терминологии изобилие терминов семантического образования во многом объясняется спецификой английского языка.

Проводя аналогию между плазмой крови и ионизированным газом, И. Ленгмюр применил функциональный перенос для образования нового термина. Рассмотрим более подробно метафору *Вселенная – это Человек*, основанную на переносе проводящей функции плазмы живого организма на свойства ионизированного газа. Особый интерес в этом контексте представляют следующие терминологические единицы:

1) *micro-capillary plasma* – *микрокапиллярная плазма* – плазма, образованная в тонких трубках, микрокапиллярах;

2) *plasma confinement* – *удержание плазмы* – осуществление условий, при которых высокотемпературная плазма сохраняет в заданном объеме свои плотность и температуру в течение длительного времени;

3) *strongly coupled plasma* – плазма с электростатическими силами, намного превосходящими тепловые эффекты;

4) *skin depth plasma* – *глубина скин-слоя*, поверхностного слоя плазмы.

Приведенные термины иллюстрируют дальнейшее развитие антропоморфной и физиологической метафоры. Ионизированный газ, как и плазма крови, течет по капиллярам. К нему применяется термин «confinement». В естественном языке это слово означает лишение свободы, ограничение в передвижении, тюремное заключение и, прежде всего, применяется по отношению к человеку.

Рассмотрим применение термина «strongly coupled plasma». Исходным значением слова «couple», согласно Оксфордскому словарю, было «ремень для связывания двух борзых вместе», поэтому вскоре под

данным словом стали понимать пару животных или людей, кроме этого, слово могло также обозначать «связь между двумя частями тела». В современном английском языке глагол «to couple» означает «связывать, сцеплять». Таким образом, проводится аналогия свойств плазмы с хорошо знакомыми человеку действиями и явлениями.

Поверхностный слой плазмы, «skin» – «кожа», характеризуется некой глубиной «depth». Сочетаемость терминов аналогична естественному языку, что видно на примере поговорки о том, что нельзя судить о характере человека по его внешности: «beauty is only skin-deep». Существует также термин «*plasma core*» – ядро плазмы. Несмотря на неясную этимологию, слово «core» издавна ассоциировалось носителями английского языка с латинским «cor» – сердце, что может указывать на очередной антропоморфный метафорический перенос. Кожа человека преимущественно состоит из соединительной ткани, что подводит нас к следующей когнитивной метафоре терминосистемы физики плазмы: *Плазма – это Ткань*. Проиллюстрировать ее развитие можно, в частности, такими терминами, как «*current sheet*» (токовый слой в плазме) и «*solar filament*» (солнечное волокно).

Рассмотрим следующую когнитивную метафору терминосистемы *Плазма – это Жидкость*, в которой смысловое наполнение второго концепта метафоры зафиксировано типологическими контекстами в языке (жидкость может течь, образовывать потоки, волны и быть помещена в бутылку). Данная концептуальная метафора способствует порождению новых физических терминов: *counter streaming plasma* – плазма со встречными потоками, *drift wave* – дрейфовая волна, *Langmuir wave* – плазменная волна, ленгмюровская волна, *magnetic bottle* – магнитная бутылка, конфигурация магнитных полей, используемая для удерживания плазмы в плавильном реакторе или опытном устройстве, *plasma outflow* – истечение плазмы. Этот метафорический перенос соотносится с тем фактом, что плазма крови также является жидкостью.

Однако терминосистема физики плазмы характеризуется также наличием *архитектурной метафоры*, развитие которой можно проследить на примере таких терминологических единиц, как «*plasma window*» (плазменное окно), «*arc plasma*» (плазма дугового разряда), «*plasma cell*» (плазменный элемент), «*plasma slab*» (плазменный слой). Изначально слово «slab» означало «плоский, широкий и достаточно толстый кусок металла», но затем это значение распространилось и на камень, дерево и другие твердые материалы. Таким образом, в рамках архитектурной метафоры плазма сравнивается с *твердым* телом. Вспомним, что выделяют три основных агрегатных состояния: твердое тело, жидкость и газ. Плазму же иногда называют четвертым агрегатным состоянием, так как она отличается от газа большей степенью

ионизации атомов. В то время как основные агрегатные состояния нам легко себе представить, даже если мы никогда не задумывались над их качественными свойствами, понятие плазмы выходит далеко за границы нашего обыденного опыта и наивного понимания физики. В естественных условиях мы можем наблюдать плазму лишь на расстоянии в таких явлениях, как молния, огни святого Эльма и языках пламени. Возможно, именно поэтому, обнаружив новое состояние вещества, ученые, тем не менее, описывают его по аналогии с наиболее знакомыми состояниями. Таким образом, можно утверждать, что терминология физики плазмы не укладывается в жесткие рамки рационального языка.

Во времена Античности существовало представление, что мир состоит из четырех стихий: земли, воды, воздуха и огня. Если соотносить это учение с современным понятием агрегатных состояний, то плазме соответствует огонь. Эта аналогия также закреплена в терминологии в форме когнитивной метафоры *Плазма – это Огонь* (*plasma flare* – плазменная вспышка, *spark* – искровой разряд, *plasma heating* – нагрев плазмы, *plasma furnace* – плазменная печь).

Несмотря на широкие возможности применения плазмы в мирных целях (плазменные панели, люминесцентные, неоновые, плазменные лампы, дуговая сварка и т.д.), в материале терминологии физики плазмы также четко прослеживается порождающий потенциал концептуальной метафоры *Плазма – это Оружие*, причем либо колющее или режущее, либо огнестрельное: *Debye sheath* – дебаевский слой, *Debye shielding* – дебаевское экранирование, *plasma gun* – плазмотрон, техническое устройство, в котором при протекании электрического тока через разрядный промежуток образуется плазма, используемая для обработки материалов или как источник света и тепла, *plasma discharge* – плазменный разряд.

Заключение

Метафора способна выполнять функцию термина, так как может содержать большой объем информации и передать по возможности более точно и детально существенные признаки предметов и объектов реальной действительности. Нередко метафора становится единственной номинацией определенного объекта или предмета для языка специальной области знаний. На основе проведенного анализа концептуальной метафоры как способа терминообразования в физике плазмы была выявлена метафора высшего порядка, *Вселенная – это Человек*, образованная по принципу функционального переноса характеристик плазмы крови на ионизированный газ. Был также выделен ряд порождающих концептуальных метафор: *Плазма – это Ткань*, *Плазма – это Жидкость*, *Плазма – это Твердое Тело* и *Плазма – это Оружие*. Наличие

такой разнообразной и порой противоречивой метафорической трактовки понятия *плазма* указывает на его многогранность и удаленность от обыденного человеческого сознания. Проведенный концептуальный анализ метафорических терминов позволил выявить 13 основных областей – источников заимствования слов и словосочетаний для метафорической номинации объектов, явлений, свойств и процессов, характерных для физики плазмы. Следует отметить, что процессы метафоризации проявляются как в области предметно-ориентированной терминологии физики плазмы, так и сфере абстрактной терминологической лексики.

Литература

1. **Аблеев С.Р.** Дискурсивные позиции в исследованиях сознания: термин против метафоры // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. 2010. № 1. С. 5–8.
2. **Кубрякова Е.С.** Номинативный аспект речевой деятельности. М. : Наука, 1986. 159 с.
3. **Суркова Л.В.** Сознание в квантовом мире: новый диалог философии и науки // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2007. № 6. С. 50–68.
4. **Baake K.** Metaphor and knowledge: the challenges of writing science. State University of New York Press, Albany. 2003. 245 p.
5. **Ауэрбах А., Корсини Р.** Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб. : Питер, 2006. 1095 с.
6. **Black Max.** Models and archetypes. In Models and Metaphors. Ithaca, New York : Cornell University Press, 1962. P. 219–243.
7. **Pinker S.** The cognitive niche: Coevolution of intelligence, sociality, and language. Cambridge, MA : MIT Press, 2010.
8. **Jackendoff R.** Grammar as evidence for conceptual structure. Linguistic Theory and Psychological Reality. Cambridge, MA : MIT Press, 1978.
9. **Lakoff G., Johnson M.** Metaphors We Live By. Chicago ; London : The University of Press, 1980.
10. **Talmy L.** Force Dynamics in Language and Cognition // Cognitive Science. 2000. Vol. 12, iss. 1. P. 49–100.
11. **Fries M.** «A clear magnetic light» – can metaphors help with scientific models in ESP? The case of gadolinium // LSP and Professional communication. October 2006. Vol. 6, № 2. P. 8–32.
12. **Беседина Н.А.** Методологические аспекты современных когнитивных исследований в лингвистике // Научные ведомости. Сер. Философия. Социология. Право. 2010. № 20 (91), вып. 14. С. 31–37.
13. **Кобрин Р.Ю., Бычкова М.Л.** [и др.] Экспериментальное исследование терминологичности элементов текста // Научно-техническая информация. Сер. 2. М., 1979.

14. **Клепиковская Н.В.** Метафорический перенос как средство формирования технических терминосистем // Вестник Поморского университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 1. С. 85–88.
15. **Физическая** энциклопедия. М. : РМГ Мультимедиа ; Большая Российская энциклопедия, 2003.
16. **Oxford** English Dictionary Second Edition on CD-ROM (v. 4.0). Oxford University Press, 2009.
17. **McCloskey M., Washburn A., Felch L.** Ituitive physics: The straight-down belief and its origin // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory & Cognition. 1983. № 9. P. 636–649.
18. **Daly M., Wilson M.** Homicide. N.Y. : Aldine de Gruyter, Hawthorne, 1988.
19. **Fiske A.P.** Four modes of constituting relationships: Consubstantial assimilation; space, magnitude, time, and force; concrete procedures; abstract symbolism. Relational Models Theory: A Contemporary Overview. Mahwah, NJ : Erlbaum Associates, 2004.
20. **Абдильдин Ж.М.** Логика конкретного понятия. Институт философии. Алматы, 2005. 130 с.
21. **Leitchik V.M., Shelov S.D.** Terminology: Where is Russian science today? // LSP and Professional Communication April 2003. Vol. 3, № 1. URL: <http://www.rauli.cbs.dk/index.php/LSP/index> (дата обращения: 06.01.2010).
22. **Арнольд И.В.** Основы научных исследований в лингвистике : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1991. 140 с.
23. **Прохорова В.Н.** Русская терминология (лексико-семантическое образование). М. : Филологический факультет, 1996. 125 с.

CONCEPTUAL METAPHOR IN NATURAL-SCIENCE TERM FORMATION

Marugina N.I. PhD, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Institute of Cybernetics, Tomsk Polytechnic University; Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: marugina_nadya@mail.ru

Abstract. This paper considers the role of metaphor in the processes of natural-science term formation. English and Russian terminological systems are analyzed of how conceptual metaphors model and generate formation of the terminological units in the natural-science system. The paper also presents initial findings of the frame analysis of physics of plasma terminology, examining the key concepts of the logical conceptual structure. The main conceptual metaphors generating physics of plasma terminology are described.

Keywords: conceptual metaphor; term; physics of plasma; term formation.

АМЕРИКАНСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ. ВЛИЯНИЕ КОРЕЙСКОЙ ВОЙНЫ

П.Дж. Митчелл, И.С. Холдаенко

Аннотация. Рассматривается развитие американского военного сленга в ходе войны в Корее; проанализированы лексические единицы военного сленга; произведены их тематическая классификация. Делается вывод о влиянии корейской войны на развитие американского военного сленга.

Ключевые слова: военный сленг; военный жаргон; военный термин; английский язык; корейская война; лингвокультурология.

Известно, что войны приводят к изменениям в языке, в том числе и в военной лексике стран-участниц [1]. Корейская война – вооруженный конфликт второй половины XX в., задействовавший свыше 2 миллионов военнослужащих из более чем 20 государств. Корейская война представляет нам интерес в качестве военно-политического конфликта, создавшего подходящую обстановку для заимствований в бытовой и военной лексике, ровно как и для появления военных сленгизмов, тем самым внесшего вклад в развитие американского военного сленга. В данной статье будут рассмотрены сленговые выражения, появившиеся в американском военном лексиконе в этот период.

Немало исследований указывает на отсутствие общеустановленного толкования понятий «сленг» и «военный сленг» у ведущих ученых отечественной и зарубежной лингвистики [2–6]. В данной статье мы, как и И.В. Арнольд [2], будем считать сленгом лексический слой, находящийся вне пределов литературного языка и обладающий ярко выраженными оценочными, экспрессивными и эмоциональными коннотациями. Вслед за Г.А. Судзиловским, в качестве военного сленга «мы условимся понимать ту часть (слой) сленга в лексике английского языка, которая употребляется прежде всего для обозначения **военных** понятий, в первую очередь в Вооруженных силах США и Англии» [4. С. 13].

Изучению военного сленга и пониманию влияния военного конфликта на определенные сферы жизни военнослужащего способствует тематическая классификация военного сленга. Одним из авторов данной статьи предложена тематическая классификация [7], которая, на наш взгляд, адекватно передает особенности английского военного сленга; именно ее мы и используем для анализа сленгизмов, появившихся в период корейской войны. Согласно данной классификации ан-

глийский военный сленг разделяется на нижеприведенные тематические группы и подгруппы:

I. Межличностные отношения:

- 1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;
- 2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;
- 3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

- 1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;
- 2) деятельность во время боевых действий и учений;
- 3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

- 1) пища;
- 2) одежда и обмундирование;
- 3) вооружение и боевая техника;
- 4) состояние здоровья, части человеческого тела;
- 5) настроение, психическое состояние.

Материал для анализа взят из известного словаря американского военного сленга П. Диксона [8]. Сленгизм приводится вместе с его определением или переводом на русский язык.

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:
 - Debbie chop – толстый военнослужащий (заимствование из корейского языка);
 - Plumber – несовременный человек;
 - Pongo honcho – тот, кто часто и громко выпускает газы (сочетание корейских слов «pongo» (газ) и «honcho» (босс));
 - Rotatee – военнослужащий, временно не принимающий участие в боевых действиях.
2. Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:
 - Chair corps – военнослужащие на небоевых должностях;
 - Circuit-riding chaplain – военный священник, передвигающийся от одного корабля к другому на вертолете;
 - First shirt – первый сержант (звание «first sergeant»);
 - Helitrooper – военнослужащий, который прыгает с парашютом из вертолета;
 - Honcho – командир (заимствование из японского языка);
 - Jet jockey – пилот реактивного истребителя;
 - Oil king – старшина на должности заведующего складом горючего;
 - Pipe jockey – пилот реактивного истребителя.

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

- Carrier pigeon – кореец, который служил посыльным в то время, когда не поддерживалась радиосвязь;
- Chicom – китаец коммунист;
- Chinat – китаец националист;
- Chink – пренебрежительное название китайцев;
- Gook – кореец (презрительно);
- Hey, Kim – дружеское обращение к корейскому союзнику;
- Horde – китайские или северокорейские войска;
- Line jumper – китайский или северокорейский шпион, которому удастся пересечь границу территории, занимаемой войсками ООН;
- Little friends – южнокорейцы (из-за относительно маленького роста).

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

- Nyakoo – быстрее, скоро (заимствование из японского языка);
- Hooch – места расквартирования (заимствование из японского языка);
- Tombi – сигарета (заимствование из корейского языка);
- Word, the – последние слухи;
- Zombie job – ночной дозор.

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

- Air strike – воздушный удар (впоследствии вошедшее в литературный язык);
- Butt stroke – удар прикладом в рукопашном бою;
- K-day – первый день участия в боевых действиях;
- Pull combat time – участвовать в бою;
- Real estate – территория (занятая или утерянная);
- Snapping in – огневая подготовка.

3. Увольнение и свободное время:

- B&B – «бухло и девки» (booze and broads), шутливая интерпретация официального R&R (см. ниже R&R);
- Naykoo – быстро, очень скоро (заимствование из японского языка);
- I&I (intercourse and intoxication), еще одна шутливая интерпретация официального R&R (см. ниже R&R);
- Ichiban – лучший, первоклассный (заимствование из японского языка);
- Moose – подруга (искажение слова «женщина» на японском языке);
- R&R – отдых и развлечения (rest and relaxation);

– Skoshi / skosh – небольшой, маленький (заимствование из корейского языка, вошедшее в широкий обиход в последующем);

– Toksan – много, в большом количестве (заимствование из корейского языка).

III. Военнослужащий и окружающий его мир.

1. Пища:

– Chop-chop – принимать пищу;

– Gohong – еда (заимствование из корейского языка, буквально «рис»);

– Korean sauerkraut – корейское блюдо из капусты.

2. Одежда и обмундирование:

– Boondockers – полевые ботинки с высокими берцами;

– Brain bucket – защитный шлем пилота;

– Daniel Boone cap – зимняя шапка;

– Teddy bear suit – зимняя верхняя одежда для танкистов.

3. Вооружение и боевая техника:

– Angry Nine – средство радиосвязи AN/GR-9;

– Blast furnace – реактивный самолет;

– Bloodmobile – мобильная станция переливания крови;

– Chopper – вертолет;

– Copter – вертолет;

– Egg beater – вертолет;

– Firecan – истребитель;

– Flame thrower – реактивный самолет;

– Flute – реактивный самолет;

– Germ warfare – применение биологического оружия (в котором Северная Корея обвиняла силы ООН);

– J.P. – движение реактивного летательного аппарата (jet propulsion);

– Jet-jeep – вертолет ХН-26;

– Jet-job – реактивный самолет;

– Jettie – реактивный двигатель;

– Pipe – реактивный самолет;

– Speed burner – реактивный самолет;

– Squirt – реактивный самолет;

– Swamp buggy – плавающий танк;

– Whirlybird – вертолет;

– Windmill – вертолет;

– Yak – самолет; образовано от названия самолетов советского производства Як-9, которые находились на вооружении Северной Кореи.

4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

– D.O.W. – умер от ран (died of wounds);

– MASH – подвижный армейский хирургический госпиталь (mobile army surgical hospital).

5. Настроение, психическое состояние:

– Brainwashing – систематическое внушение и навязывание принципов с целью изменения взглядов и представлений людей, которое проводилось властями Китая и Северной Кореи;

– Bug out – второпях покинуть какое-либо место, сбежать, струсить;

– Die for a tie – выражение из речи генерала Дугласа Макаптура, которое позже приобрело широкое употребление среди американских солдат и означавшее битву за ничью («tie» в данном контексте означает «tie game» – ничья);

– It only takes one to kill you – своего рода кредо солдат, которое означало, что требуется всего лишь одно средство, чтобы убить солдата (как снайпер, так и артиллерийский снаряд);

– Re-Americanization – переобучение и перевоспитание на основах американской культуры;

– Sweat it out – с волнением ждать прояснения обстановки;

– War of nerves – психологическая война.

Как можно заметить, в результате корейской войны проходит бурное развитие американского военного сленга, аналогичное тому, что произошло в ходе Первой и Второй мировых войн. Еще одним сходством является то, что способы образования вышеприведенных сленгизмов оказались самыми различными. Появившиеся сленговые единицы охватывают все аспекты жизнедеятельности американских военнослужащих, которые отражают их непосредственный опыт службы в Вооруженных силах США в рассматриваемый период.

Среди сленгизмов американского военного сленга корейской войны выделяются неологизмы, обозначающие новые виды военной техники, например это реактивные истребители и вертолеты, которые впервые использовались в боевых действиях. Данное новшество породило изобилие сленгизмов, что видно из вышеприведенной тематической классификации в подгруппах «Вооружение и военная техника» и «Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск».

Как и в контексте предыдущих войн XX в., когда было заметно влияние иноязычных заимствований, это явление также является характерным и для корейской войны. В первую очередь, мы отмечаем влияние корейского языка – одновременно языка и противника, и союзника. Стоит также отметить особое влияние японского языка на развитие американского военного сленга в данный период, в частности влияние на выражения, встречаемые в подгруппах «Увольнение и свободное время» и «Повседневная деятельность, быт военнослужащих». Это не

случайное явление, так как в течение корейской войны немалая часть американских военнослужащих отправлялась в Японию для так называемого R&R («отдых и развлечения»), что сказывается на появлении сленгизмов в данных областях.

Наблюдаются сленгизмы, которые употребляются в современном английском языке, как в военном контексте (air strike, germ warfare), так и в общегражданском (brainwashing, R&R, sweat it out, the word).

В заключение можно сделать вывод о том, что корейская война оставила значительный след в американском военном сленге, который сохранился по сей день. Соответственно, этот малоизученный с лингвистической точки зрения период заслуживает большего внимания со стороны лингвистов, работающих в сфере военного перевода.

Литература

1. *Гарбовский Н.К., Мишкуроев Э.Н.* Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2010. № 2. С. 16–41.
2. *Арнольд И.В.* Стилистика современного английского языка. М. : Флинта, Наука, 2006.
3. *Коровушкин В.П.* Введение в изучение англоязычного военного жаргона : учеб. пособие. Череповец : ЧВВИУРЭ, 1989.
4. *Судзиловский Г.А.* Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. М. : Ордена Трудового Красного Знамени Военное издательство Министерства обороны СССР, 1973.
5. *Шейцер А.Д.* Очерк современного английского языка в США. М. : Высш. шк., 1963.
6. *Fries C.* Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary. N.Y. : New American Library, 1947.
7. *Митчелл П.Дж.* Английский военный сленг: понятие, способы образования, тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64–73.
8. *Dickson P.* War Slang. 3rd ed. Mineola, NY : Dover Publications, 2011.

AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE KOREAN WAR

Mitchell P.D. Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University (Tomsk, Tambov, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Kholdaenko I.S. Lieutenant, Course Officer, Special Faculty, S.M. Budyonny Military Signals Academy (St. Petersburg, Russia). E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

Abstract. The article considers the development of American military slang in the course of the Korean War, being a large armed conflict involving over 2 million military personnel from over 20 countries. Lexical units of American military slang of the time are examined and analyzed. The authors classify them thematically. Explanations of the means of their formation are given after each unit. It was shown that they encompass the entire range of means of formation. Loanwords are an important component of any language and, indeed, the vast majority of languages are heavily influenced by loanwords. In the context of the Korean War

as a large-scale military conflict involving military personnel from a large number of countries it was shown that loanwords from foreign languages had a significant impact on the development of American military slang during this period. They include loanwords from Korean – the language of both the enemy and the ally. Loanwords from Japanese are particularly prominent in the subgroups ‘leave and free time’ and ‘everyday activity and life of military personnel’. This is not accidental – indeed many American servicemen were sent to Japan for rest and relaxation, which explains the influence of Japanese on slang words in these spheres. A conclusion is made on the significant influence of the Korean War on the development of American military slang. It thus follows that linguists working in the sphere of military translation today ought to pay greater attention to the changes in English military vocabulary which took place during the Korean War.

Keywords: military slang; military jargon; military term; the English language; Korean War; cultural linguistics.

DOI 10.17223/19996195/30/5

ЯЗЫК СОВРЕМЕННОЙ ЦЕРКОВНОЙ ПРОПОВЕДИ ПРАВОСЛАВНОГО СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЯ

Е.М. Морозов

Аннотация. Статья посвящена речевому своеобразие, лексическим и стилистическим особенностям языка современной церковной проповеди. Рассматривается тематическая специфика православной храмовой проповеди, проводится лингвистический анализ текста. Автор заключает, что текст современной церковной проповеди сочетает в себе религиозную книжную основу, специфические единицы других книжных стилей и элементы разговорной речи. За счет использования иноstileвых элементов прослеживается расширение границ религиозного стиля храмовой проповеди. Ресурс языка современной церковной проповеди обеспечивает выполнение основных социально значимых функций: сообщения, общения и воздействия. Канон церковной проповеди сохраняет традиции православной гомилетики. Слово – самый эффективный инструмент в служении священника, а проповедь – фундаментальное средство религиозной коммуникации.

Ключевые слова: проповедь; язык; церковь; священнослужитель.

В постсоветский период российской истории в результате социокультурной модернизации изменились общественные отношения и мировоззренческие взгляды россиян. Переоценка роли церкви в российской истории повлекла за собой интерес ученых к церковной культуре, языку и традициям. Жанр церковной проповеди обрел свое место среди других литературных жанров русского языка.

В стремительно меняющемся под воздействием тотальной глобализации современном мире переосмысливаются общественные нормы и ценности. Меняется менталитет людей, следовательно, должно измениться содержание церковной проповеди, иначе слово пастыря может быть не услышано, т.е. не понято или неправильно истолковано. Но, подобно незыблемым духовным основаниям религиозной веры, неизменными остаются фундаментальные языковые особенности церковной проповеди.

В православном богословии проповедь определяется как учительное и назидательное слово пастыря, направленное на духовное просвещение людей. В контексте Священного Писания Нового Завета проповедь обращена ко всем людям (Мф. 28:19) и может осуществляться в любом месте и в любое время сообразно «благопристойности и чинности» (1 Кор. 14:40). В гуманитарных науках проповедь осмысливается как обращение духовного пастыря к верующим людям в церкви. Священник с пастырским словом в другой аудитории является субъек-

том процесса духовного просвещения или миссионерской деятельности. Мы рассматриваем церковную проповедь исключительно в атмосфере храма, поскольку язык храмовой проповеди имеет исключительные лексические и стилистические особенности.

Некоторые исследователи считают, что проповедь нельзя идентифицировать как эссе и литературное сочинение, предназначенное для чтения [1. С. 155]. Неповторимость произнесенной проповеди обуславливается тем, что текст наделяется эмоциональной окраской голосовых интонаций проповедника. Хотя проповедь произносится в храме в форме устного сообщения, существуют ее рукописный, а также отредактированный печатный варианты, она распространяется посредством публикаций в книгах и журналах. Поэтому к проповеди могут быть применены различные методики лингвистического анализа текста (морфологический, синтаксический, семантический и др.).

Для основного текста проповеди характерна религиозная лексика. В табл. 1 представлены лексические единицы, чаще всего используемые в проповеди.

Т а б л и ц а 1

Лексические единицы, чаще всего используемые в проповеди

Лексические единицы	Область терминологического применения
Библеистика	Наименования Бога, ангелов, святых
Богословие	Догматические термины
Церковная история	События и даты
Богослужение	Богослужебный язык, тексты молитв, названия предметов церковной утвари
Церковное искусство	Художественные термины из области храмового зодчества, иконописи, духовной музыки
Аскетика	Терминология сферы духовной жизни прихожан
Бытовая сфера	Обыденные мирские выражения

Современные священнослужители в проповедях опираются в основном на нормы книжности, изредка нарушая их из соображений целесообразности: вкрапления в религиозную лексику элементов экспрессивно окрашенной простонародной лексики облегчают восприятие проповеди и достоверно передают живую речь персонажей. Исследователи замечают, что в наше время «проповедники используют разговорные и находящиеся на грани с литературно-разговорным стилем просторечные фразеологизмы в эмоционально-оценочной функции, репрезентирующие христианскую нравственную позицию» [2. С. 14].

Самым распространенным приемом современной церковной проповеди является замена прямой речи на косвенную. Чаще всего это происходит при цитировании и пересказе во время толкования библейских текстов. В силу общности богослужебной практики цитаты из священных

текстов знакомы и проповедующим священникам, и слушателям-прихожанам, так что в большинстве случаев батюшки цитируют Евангелие на церковнославянском языке, а пересказывают на русском.

Для синтаксиса современной православной проповеди характерно соответствие нормам современного русского языка. В стремлении разнообразить свое выступление проповедник использует устарелую книжную лексику, особый порядок слов и синтаксический параллелизм. Экспрессия речи достигается тем, что владеющий церковнославянским и русским языком священник смешивает в проповеди оба варианта, используя архаизмы и историзмы. Изменение привычного порядка слов в предложениях выражено в перемещении ремы с конечной позиции в начальную, а также в инверсии частей речи предложения (обратный порядок подлежащего и сказуемого, препозиция, постпозиция). Повторы слов и фраз усиливают эмоциональность речи и акцентируют внимание слушателей на необходимых нюансах [3. С. 15].

К синтаксическим особенностям языка проповеди относятся также чередование различных видов предложений, разнообразие способов обобщения и разговорных конструкций. Например, вопросительные предложения могут использоваться в качестве риторических вопросов, т.е. не для получения ответа, а для информирования [4. С. 18].

К отличительным признакам проповеди, кроме специфической лексики и синтаксической структуры, можно отнести просодию. Совокупность тональных вариаций, громкости, темпа речи и длительности пауз коррелируется с характером проповеди и зависит от психоэмоционального состояния проповедника. Духовная роль священника в качестве посредника между Богом и людьми, а также социальная роль священника в качестве врачевателя духовных недугов страждущих подразумевают благоговейно-назидательную тональность.

Для конструктивного анализа современную церковную проповедь можно рассмотреть в рамках следующих составляющих:

- характер проповеди;
- содержание проповеди;
- тематика проповеди;
- стиль проповеди;
- каноничность и вариативность проповеди.

По своему характеру проповедь бывает поучительной, наставительной и обличительной. Основанием для такой классификации являются слова из пастырского послания апостола Павла: «Проповедуй слово, настой во время и не во время, обличай, запрещай, увещивай со всяким долготерпением и назиданием» (2 Тим. 4:2). В зависимости от характера проповеди используются различные слова (табл. 2).

Относительно содержания современной церковной проповеди в различных христианских конфессиях существуют неоднозначные мне-

ния. Многие западные авторы считают, что лишь толкование Священного Писания может на законном основании идентифицироваться как христианская проповедь [1. С. 152]. Православная гомилетика рассматривает, кроме так называемой омилии (изъяснение текстов Священного Писания), следующие виды проповеди: дидакалию (проповедь-поучение), миссионерскую проповедь (обращенная к неверующим с целью приобщить к вере), панегирическую проповедь (хвалебная речь, приуроченная к определенной дате или событию) и др. Содержание проповеди определяется ее темой и замыслом священнослужителя.

Т а б л и ц а 2

Слова, характерные для каждого типа проповеди

Характер проповеди	Используемые слова
Поучительная	Церковь, благодать, закон, спасение, призвание, мудрость
Наставительная	Заповедь, добродетель, вера, духовность, освящение, благо
Обличительная	Соблазн, грех, зло, идол, отвержение, погибель

Стратегический выбор темы храмовой проповеди определяется священником в зависимости от актуальных обстоятельств жизни церковного прихода, а также регламентируется богослужебным календарем. Тематическая особенность современной православной проповеди рассматривается исследователями сквозь призму конструктивного принципа двоemiрия «сфера небесного и сфера земного» [2. С. 4], дихотомии категорий «вечность и время», а также образа «время и пространство». Актуализация духовного в материальном – пафос всех без исключения церковных проповедей. «Слово стало плотью» (Иоан 1:14), и христианин призван в земной жизни реализовать свое духовное призвание. В проповеди символы «земного» и «небесного», «временного» и «вечного» то противопоставляются, то переплетаются, в зависимости от тактических приемов и смысловых поворотов речи. Исследователи вводят понятие объективно-сакрального времени, которое соотносится с реальным временем при отражении событий истории человечества и «может эксплицироваться как за счет прямых, так и за счет косвенных темпоральных указателей» [4. С. 14]. Категория пространства вводится в текст проповеди при помощи топонимов, а категория времени – при помощи хронологических терминов.

Композиция проповеди в классическом варианте следующая:

- введение ситуативной предметной темы, указывающей на повод проповеди;
- реализация предметно-сакральной темы на основе Священного Писания;
- истолкование глубинного смысла рассказанного материала;

– объединение духовной и ситуативной тем [4. С. 12].

Эти композиционные блоки объединены содержательным контекстом церковного канона, предполагающего духовное и сакральное в качестве главного предмета.

Стилистическое своеобразие современной проповеди создается посредством использования устаревших библейских словообразований и церковной терминологии. На уровне грамматики этот стиль обнаруживается в следующих архаичных формах:

- высказывания из Священного Писания;
- обращение проповедника к прихожанам «братия и сестры»;
- устаревшее окончание родительного падежа «Во имя Отца и Сына и Святаго Духа»;
- предлоги (Господь ведет ко спасению, погибаем во грехах, пали со страхом).

«Сочетание коннотативных компонентов лексического значения – оценочного, эмоционального, параметрического» [2. С. 12] обеспечивает особый стилистический эффект.

Современная православная проповедь строится согласно нормам, изложенным в канонических постановлениях Вселенской Церкви. Главное правило канона – главенство духовного содержания и назидательный характер проповеди. Отступление от этой нормы происходит в случае, когда проповедник самочинно наделяет проповедь преимущественно земным содержанием (пример политизированной проповеди). Нарушение регламента церковного канона в ущерб духовно-нравственной составляющей проповеди квалифицируется как недопустимая трансформация православной традиции. Проповедь в храме тем и отличается от других литературных жанров, что сакральная тема наиболее значима содержательно и главенствует над рисующей приземленные реалии профанной темой. Каноническая обусловленность текста проповеди вызвана ее важной экклезиологической и сотериологической ролью.

Но это не значит, что жанр церковной проповеди не развивается со временем. При детальном анализе православных проповедей XVIII–XIX вв., в ограниченном каноне проповедническом материале обнаружилась «тенденция перехода от стереотипного нормативного воспроизведения текстов по заданной схеме к реализации творческого потенциала проповедника» [5. С. 19].

Современная Русская православная церковь не только позволяет, но и побуждает священника разнообразить форму и содержание проповеди в миссионерских целях, при условии сохранения языковых традиций жанра. При этом существенную значимость приобретает личное трепетное и ответственное отношение священнослужителя к процессу подготовки и произнесения богослужебной проповеди в храме. Об этом

свидетельствует тот факт, что Предстоятель Русской православной церкви Патриарх Кирилл освободил священника, прочитавшего в церкви проповедь по бумаге, от должности штатного священника московского храма и отправил его для назначения в загородный приход [6].

Церковная сфера функционирования русского языка, вызывая повышенный интерес лингвистов в последнее время, расширяет пространство современного языкознания. Жанр церковной проповеди обогащает общую культуру речи и сохраняет языковые традиции русского народа.

Литература

1. **Ушаков В.В.** Проповедь как разновидность публичного выступления // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. 2009. № 2. 216 с.
2. **Истомина И.А.** Современная православная проповедь: стилистическая и прагматическая специфика : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2013. 24 с.
3. **Крылова И.А.** Современная православная проповедь в функционально-стилистическом аспекте : автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005. 18 с.
4. **Ицкович Т.В.** Православная проповедь как тип текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.
5. **Барышева Е.Л.** Русская православная проповедь: соотношение канонического и вариативного (лингвоперсонологический аспект) : автореф. дис. канд. ... филол. наук. Кемерово, 2012. 21 с.
6. **Патриарх** Кирилл уволил из храма священника за чтение проповеди с листа // Сайт Религия в Украине. URL: http://www.religion.in.ua/news/foreign_news/23441-patriarx-kirill-uvolil-iz-xrama-svyashhennika-za-chtenie-propovedi-s-lista.html (дата обращения: 02.03.2015).

LANGUAGE OF MODERN CHURCH SERMON OF AN ORTHODOX PRIEST

Morozov E.M. PhD of Theology, Vice-Rector of the Tomsk Theological Seminary for academic affairs (Tomsk, Russia). E-mail: tigriso@mail.ru

Abstract. The article is devoted to speech original, lexical and stylistic features of the language of modern church sermon. The text of the modern church sermon combines religious book basis, the specific unit of book styles and other elements of speech.

Keywords: preaching; language; church; priest.

DOI 10.17223/19996195/30/6

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПРАГМАТИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ ТЕМПОРАЛЬНОГО ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ

Е.А. Мурашова

Аннотация. В статье раскрывается положение темпоральных лексических маркеров группы констативов в целостной системе лексических прагматических маркеров (таких лексических единиц, которые отражают различные параметры позиционирования субъекта отправителя по отношению к различным фактам изображаемой им действительности). Темпоральные лексические маркеры группы констативов выделяются как один из видов маркеров данной системы благодаря способности выражать отношение коммуницирующего субъекта к темпоральному позиционированию изображаемых им объектов и субъектов действительности, в том числе и его самого. Анализ лексических прагматических маркеров темпорального позиционирования (темпоральных лексических маркеров группы констативов) проводится на материале эпистолярных текстов казачьего дискурса начала XX в., в первую очередь, на материалы казачьих писем А.И. Дутова, П.Н. Краснова, А.С. Лукомского и А.М. Шолохова, а также текстов, написанных от лица казаков и о казаках представителями неказачьих субэтносов (рассказы И.С. Шмелёва, И.Э. Бабеля и др.), текстов с неперсонифицированными авторами (казачьи песни «Письмо казака со службы», казачья песня «Друзья, не бойтесь клеветы!» и т.д.). Лексические прагматические маркеры темпорального позиционирования анализируются с позиций лингвистической прагматики и с учетом исследований, проведенных ранее представителями лингвокультурологии, литературоведения, лексической семантики, функциональной грамматики и когнитивной лингвистики. Лингвистическая прагматика трактуется в данном случае как наиболее перспективное направление, которое создает основу для понимания важнейшей формы человеческой деятельности – речевого общения, осуществляющегося с помощью речевых сигналов различных уровней (в том числе и лексического) с присущими им значениями. Это способствует формированию преемственности между разнонаправленными отраслями научного знания, что неизбежно приводит к рефлексии в отношении как феномена прагматического значения, так и принципов и методов его исследования.

Ключевые слова: лексические прагматические маркеры; лексические прагматические маркеры-констативы; темпоральное позиционирование коммуницирующего субъекта; лингвопрагматический анализ.

Значения, актуализируемые темпоральными лексическими маркерами, в связке с коммуницирующим субъектом (в актуализированных синтаксических группах, где эксплицирован активный коммуницирующий субъект) относятся к группе прагматических значений типа констативов, выделенных нами ранее [1. С. 75–77]. Констативы – прагматические значения, посредством актуализации которых отправитель

представляет собственное темпорально-локальное отношение к изображаемому, а также индивидуальную интерпретацию изображаемого временного континуума. Прагматические значения данного типа восходят к временной дейктической референции, манифестирующей позицию отправителя по отношению к направленности интерпретации различных временных факторов.

Темпоральные лексические маркеры-прагматонимы – это, прежде всего, лексемы темпорального позиционирования – наречия времени, существительные и прилагательные, содержащие оценку темпорального позиционирования, темпоральные союзы и темпоральные частицы, а также глаголы временной и пространственной локализации и ее изменения [2. С. 34–39], актуализированные в тексте в связке с указанием на активный коммуницирующий субъект, например *весну* – прошлой весной, *обыденки* – сутки, *задавний* – давно прошедший, *набежать* – заехать ненадолго и т.д.

Будучи актуализированными в рамках эпистолярного казачьего дискурса, лексические прагматические маркеры темпорального позиционирования могут выражать отношение говорящего к факту его собственного темпорального позиционирования (ядро темпорального дейксиса) и к факту темпорального позиционирования изображаемых им объектов действительности (периферия темпорального дейксиса). Факт собственного темпорального позиционирования подкрепляется наличием в актуализированной синтаксической группе специального маркера – указателя на активный коммуницирующий субъект (актуального отправителя). Это может быть личное местоимение в форме первого лица единственного числа, личное местоимение первого лица множественного числа (включающее в ситуацию общения говорящего и еще кого-то), глагол в форме первого лица единственного или множественного числа и т.д. Рассмотрим актуализацию прагматических маркеров темпорального позиционирования на конкретных примерах (см. *примеры 1, 2*).

Пример 1

«Между *мною* и *Вами* **теперь** та разница, что *Вы* *имеете* много свободного **времени** для того, чтобы вести беседы и писать длинные письма и *Вы* *отдохнули* от своей тяжелой государственной деятельности, я же *перегружен* работой и *не имею* ни одной свободной **минуты** – это во-первых» [3. С. 173] (здесь и далее в примерах сохранена орфография оригинала. – Е.М.).

В данном отрывке письма П.Н. Краснова М.В. Родзянко от 30 июля 1918 г. мы имеем дело одновременно с выражением отношения говорящего к факту его собственного темпорального позиционирования (ядро темпорального дейксиса) и с выражением отношения говорящего к факту темпорального позиционирования изображаемого им субъекта действительности (периферия темпорального дейксиса).

Указание на темпоральное позиционирование актуального отправителя (атамана П.Н. Краснова) осуществляется посредством личного местоимения первого лица единственного числа (*мною, я*) и глагола в форме настоящего времени первого лица единственного числа в связке с отрицательным местоимением *не* (*не имею*), а также краткого причастия совершенного вида (*перегружен*) в связке с личным местоимением первого лица единственного числа. Указание на темпоральное позиционирование партнера по коммуникации (М.В. Родзянко) – с помощью вежливой формы личного местоимения второго лица единственного числа (*Вами, Вы, Вы*) и глаголов в форме второго лица единственного числа (*имеете, отдохнули*).

Темпоральный вектор отрыва, актуализированный темпоральным лексическим маркером – темпоральным наречием (*теперь*), направлен в настоящее. Направленность темпорального вектора в настоящее поддерживается маркерами грамматического уровня – категорией времени глаголов (два глагола в настоящем времени – *не имею, имеете*).

Наряду с темпоральным наречием *теперь* в отрывке актуализированы также лексические темпоральные маркеры – *времени, минуты*, относящиеся одно к другому как холоним к мероиму (или партонимому), т.е. как целое к составной части.

Пример 2

«И я, как дворянин Российской империи, *советую* Вам не противиться и покинуть облюбованное Вами Войско Донское, где **пока** спокойно, благодаря вероятно моей глупой политике, так как выселять Вас с конвоем *было бы* слишком неудобным для Вас и *сыграло бы* во вред Вашей партии, так как имя Ваше слишком ненавистно казакам и известие о том, что я Вас *выслал* насильно *подняло бы мой* престиж, а это Вам не выгодно» [3. С. 174].

Данный отрывок представляет позиционирование коммуницирующего субъекта – отправителя П.Н. Краснова. Кроме того, отправитель маркирует темпоральное позиционирование существующих реально и возможных событий – следствий осуществляемой коммуникации. Позиционирование коммуницирующего субъекта – отправителя П.Н. Краснова отмечается глаголом несовершенного вида в первом лице единственном числе настоящего времени в связке с личным местоимением первого лица единственного числа, указывающим на активный коммуницирующий субъект (*я советую*), его вероятные действия в будущем – глаголом совершенного вида в первом лице единственном числе прошедшего времени в связке с личным местоимением первого лица единственного числа (*я выслал*), последствия этого действия для отправителя – глаголом совершенного вида в форме третьего лица единственного числа сослагательного наклонения в связке с притяжа-

тельным местоимением первого лица единственного числа (*подняло бы мой*). Ситуация коммуникации позиционируется в настоящем времени с помощью наречия, относящегося происходящее к существующему в данный момент действительности (*пока*). Позиционирование на временной оси существующих реально и возможных событий – следствий осуществляемой коммуникации – глаголами несовершенного (*было бы*) и совершенного вида (*сыграло бы*) в третьем лице единственном числе сослагательного наклонения. Положение партнера по коммуникации М.В. Родзянко в настоящем выводится из контекста отрывка (*имя Ваше [в настоящий момент] слишком ненавистно казакам, это Вам [в настоящий момент] не выгодно*).

В целом темпоральный вектор отрывка стремится из настоящего времени (*советую, пока*) в будущее (*было бы, сыграло бы, выслал* [возможное действие в будущем], *подняло бы*).

В приведенных примерах лексические прагматические маркеры (*теперь, времени, минуты, пока*) актуализируются в тесной связи с прагматическими маркерами других уровней языка, в первую очередь грамматическими. Ввиду доминирования маркеров других уровней лексические прагматические маркеры часто остаются на периферии исследований различных лингвистических направлений. Тем не менее можно отметить ряд интересных работ, посвященных изучению маркеров именно данного типа.

Так, представители лингвокультурологии уделяют большое внимание изучению лексических темпоральных маркеров (лексических хронем) как части целостной функционально-семантической системы концепта «времени» (наряду с другими частями, морфологическими и синтаксическими хронемами – средствами репрезентации времени), в когнитивно-дискурсивном контуре художественного текста (например, в текстах И.С. Тургенева [4]).

Темпоральные лексические маркеры активно исследуются в современном литературоведении как один из основных репрезентантов авторского восприятия действительности, мировоззренческих и бытийных категорий, а также творческих доминант индивидуального стиля автора. Данные исследования проводятся на материале произведений различных авторов (например, И.А. Бродского [5, 6]).

Кроме того, темпоральные лексические маркеры (в том числе темпоральные имена существительные, темпоральные имена прилагательные, темпоральные наречия и темпоральные частицы) исследуются представителями лексической семантики как периферийные средства выражения категории времени (лексико-семантического поля темпоральности – лексико-семантического поля с предикативным ядром) в сопоставлении с морфологическими временными категориями, в частности с грамматической категорией времени глагола [7]. Такие ис-

следования, несомненно, дополняют сведения о речевой реализации темпоральности, но оставляют открытыми вопросы о прагматической обусловленности актуализации лексических средств выражения категории времени в рамках конкретно заданных текстов.

Как периферийные средства функционально-семантического поля темпоральности лексические средства выражения временных характеристик событий и явлений (в противопоставлении ядерным средствам функционально-семантического поля темпоральности – морфологическим средствам, а именно видовременным формам глагола) исследуются также представителями функциональной грамматики, в том числе с целью выявления особенностей функционирования темпоральных метафорических моделей как способа раскрытия языковой картины мира членов определенного языкового коллектива [8] и с целью выявления особенностей онтогенеза категории темпоральности, обусловленного психическими и когнитивными особенностями говорящих [9]. К лексическим средствам выражения временных характеристик событий и явлений относятся при этом слова, корневая морфема которых содержит сему темпоральности [8. С. 242].

В работах представителей когнитивной лингвистики лексические способы воплощения времени рассматриваются в тесной взаимосвязи с индивидуальными и энциклопедическими знаниями участников коммуникации как средство вербального кодирования фундаментального бытийного концепта «время» [10. С. 4]. Лексические способы воплощения времени (так же как и в рамках функциональной грамматики) маркируются представителями когнитивной лингвистики как периферийные и изучаются в тесной взаимосвязи с грамматическими средствами вербализации концепта «время» [Там же. С. 10].

Список данных исследований можно продолжить, однако, как нам представляется, несмотря на большой спектр работ, раскрывающих различные аспекты темпорального позиционирования, прагматический аспект до сих пор можно считать системно не изученным. Это означает, что использование новых методов и приемов, в том числе новых методов лингвистической прагматики, для решения данной проблемы является актуальным.

Проанализируем подробнее лексические прагматические маркеры темпорального позиционирования, зафиксированные нами в ходе изучения казачьих писем, художественных текстов, стилизованных под казачьи письма, и словарей, используя алгоритм лингвопрагматического подхода.

В группе лексических дейктических маркеров (лексических констативов) по результатам анализа сплошной выборки оказалось 1 808 единиц. Из них 983 лексических прагматических маркера персонального позиционирования, это составляет 54,37% от общего числа

лексических констативов, 631 лексический прагматический маркер локального позиционирования – 34,9% от общего числа лексических констативов и 194 лексических прагматических маркера темпорального позиционирования – 10,73%. На диаграмме это выглядит следующим образом (рис. 1).

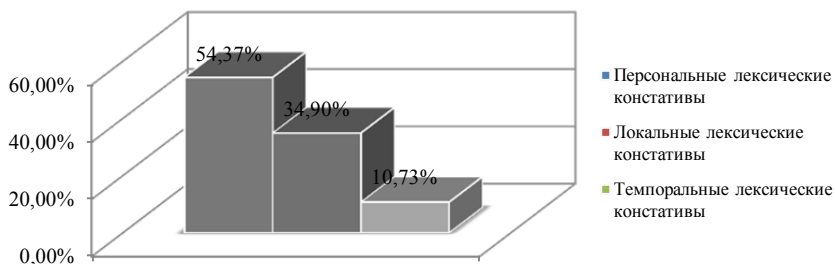


Рис. 1. Лексические констативы эпистолярного казачьего дискурса начала XX в.

Зафиксированные нами темпоральные лексические констативы представлены различными частями речи: темпоральными существительными, темпоральными прилагательными, темпоральными глаголами, темпоральными наречиями. В особую группу мы выделили устойчивые темпоральные словосочетания «предлог + темпоральное существительное», «прилагательное + темпоральное существительное», «темпоральное прилагательное + существительное» и др.

Отметим, что в ходе исследования не было зафиксировано темпоральных союзов и темпоральных частиц и, соответственно, они не были включены в представленный далее анализ.

Обобщенные данные анализа темпоральных лексических констативов представлены на рис. 2.

Как видим, наиболее продуктивными лексическими прагматическими маркерами со значением временной локализации субъекта / объекта (объектов) являются темпоральные наречия (например, *даве* – накануне, *тады* – тогда, *теперича* – теперь). Процент актуализации темпоральных наречий – 48,97.

На втором месте по частоте актуализации находятся устойчивые темпоральные словосочетания (например, *на кочетах* – рано утром, *солнце в дуб* – восход солнца, заход солнца, *телячье время* – утреннее прохладное время, ранний вечер). Темпоральные словосочетания актуализируются в 19,07% случаев.

На третьем месте находятся темпоральные прилагательные (например, *нонешний* – нынешний, *унагдышний* – позавчерашний, *хто-натаькадашний* – существующий с незапамятных времен). Актуализация темпоральных прилагательных представлена 17,01%.

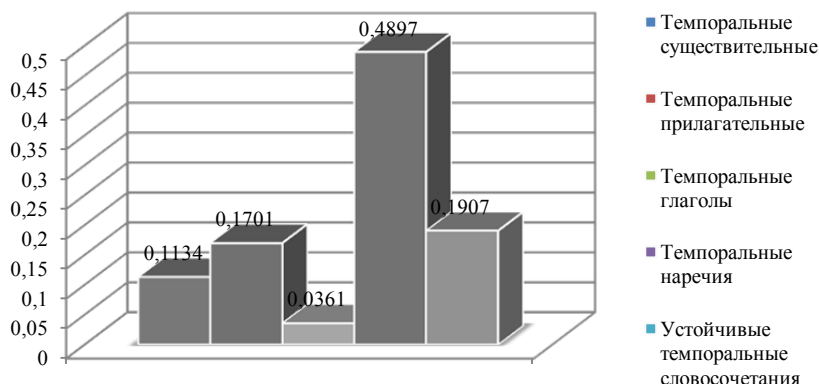


Рис. 2. Темпоральные лексические констатиры

На четвертом месте располагаются темпоральные существительные (например, *исход* – период последней фазы луны, *солнцесяд* – закат, *ужотка* – часть дня). Темпоральные существительные актуализованы в 11,34% случаях.

На последнем, пятом, месте оказались темпоральные глаголы (например, *опозниться* – вернуться ближе к ночи, *перелетовать* – прожить лето). Процент их актуализации – 3,61%.

Все исследованные нами темпоральные прагматические маркеры объединены общим значением временного позиционирования, которое, в свою очередь, представлено двумя подвидами значений – «представление времени как факта действительности» и «позиционирование субъекта / объекта (объектов) на временной оси».

К прагматическим темпоральным лексическим маркерам, представляющим время как факт действительности, причисляются:

– темпоральные маркеры, называющие время как естественно природный цикл, например *бокогрей* – февраль, *обыденки* – сутки, *денной* – дневной, *заутро* – утром, *на коровьем реву* – на заре, *свинячьи полдни* – 10–11 часов утра;

– темпоральные маркеры, сигнализирующие о продолжительности временного цикла, например *набежать* – заехать ненадолго, *бура* – бесконечно, *обыденно* – в течение одного дня, *сзамальства* – с раннего детства, *как хохол на отживе* – проживать временно, как бы отбывая какой-либо срок.

Прагматические темпоральные лексические маркеры, указывающие на позиционирование на временной оси, представлены маркерами, относящими субъект / объект (объекты):

– к прошлому, например *полеток* – позапрошлый год, *бывалош-ный* – прошлый, *задавний* – забытый, давно прошедший, *ногдашний* – позавчерашний, *зимусь* – прошлой зимой, *кадысь* – когда-то давно, *из предвеку* – с давних пор, исстари;

– к настоящему, например *нонешний* – нынешний, *досе* – до сих пор, *зараз* – сейчас, *по цель* – до сих пор;

– к будущему времени, например *предбудущий* – предстоящий, *зарань* – заранее, *на лето* – на будущее лето.

Подсчитаем количество актуализации каждого из представленных подтипов значения и зафиксируем тематическую классификацию темпоральных лексических маркеров в табл. 1.

Таблица 1

**Тематическое распределение темпоральных лексических маркеров
эпистолярного казачьего дискурса начала XX в.**

Представление времени как факта действительности		Позиционирование субъекта / объекта (объектов) на временной оси		
Время как есте- ственно природный цикл	Продолжительность временного цикла	Прошлое	Настоящее	Будущее
61	53	58	16	6
114 (58,76%)		80 (41,24%)		
194 (100%)				

Как следует из табл. 1, в эпистолярных казачьих текстах актуализируются, прежде всего, темпоральные лексические маркеры, представляющие время как факт действительности. При этом чаще данные маркеры обозначают время как естественно природный цикл – 61 (53,51% от общего количества темпоральных лексических маркеров, представляющих время как факт действительности), реже маркируют продолжительность этого цикла (течение времени, его динамику) – 53 (46,49% от общего количества темпоральных лексических маркеров, представляющих время как факт действительности).

Согласно данным табл. 1 темпоральные лексические маркеры, обозначающие позиционирование субъекта / объекта (объектов) на временной оси, актуализируются реже, чем темпоральные лексические маркеры, представляющие время как факт действительности, при этом вектор актуализации темпоральных лексических прагматических маркеров значительно смещен в прошлое (72,5% от общего количества темпоральных лексических маркеров, представляющих позиционирование субъекта / объекта (объектов) на временной оси).

Расположение лексических прагматических маркеров на временной оси выглядит следующим образом (рис. 3).

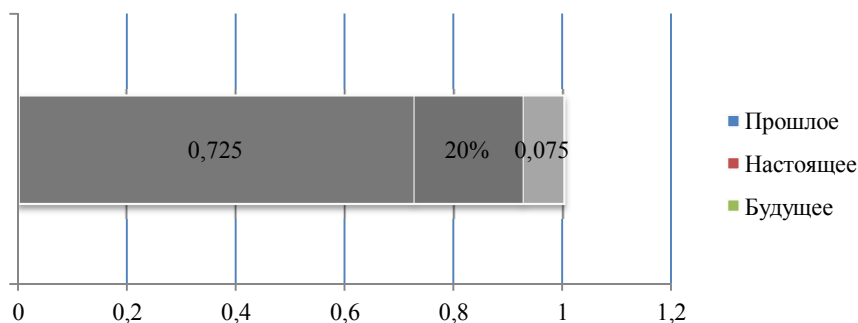


Рис. 3. Расположение лексических темпоральных маркеров на временной оси

Далее представим классификацию маркеров, указывающих на позиционирование на временной оси, отдельно, учитывая распределение соответственно частям речи (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Позиционирование субъекта / объекта (объектов) на временной оси

Отношение к частям речи / Часть речи	Позиционирование субъекта / объекта (объектов) на временной оси			Всего
	Прошлое	Настоящее	Будущее	
Темпоральные существительные	1	0	0	1 (1,25%)
Темпоральные прилагательные	18	2	1	21 (26,25%)
Темпоральные глаголы	0	0	0	0
Темпоральные наречия	38	12	5	55 (68,75%)
Устойчивые темпоральные словосочетания	1	2	0	3 (3,75%)
Всего	58 (72,5%)	16 (20%)	6 (7,5%)	80 (100%)

Как видно из табл. 2, основным средством позиционирования субъекта / объекта (объектов) на временной оси являются темпоральные наречия и темпоральные прилагательные (темпоральных наречий, маркирующих позиционирование на временной оси, – 68,75%; темпоральных прилагательных, маркирующих позиционирование на временной оси, – 26,25%; темпоральных словосочетаний, маркирующих позиционирование на временной оси, – 3,75%; темпоральных существительных, маркирующих позиционирование на временной оси, – 1,25%; темпоральных глаголов, маркирующих позиционирование на временной оси, – 0).

Кроме проиллюстрированных иерархий актуализации лексических прагматических маркеров временного позиционирования, в ходе лингвопрагматического исследования удалось отметить следующее. Помимо номинации определенного временного отрезка некоторые лексические прагматические маркеры группы констатитивов в соответствующем контексте могут также указывать на положение коммуницирующего субъекта в пространстве (зафиксировано три таких маркера): *наперед* – 1) впереди, 2) прежде, *передом* – 1) раньше, 2) впереди, *поперед* – 1) впереди, 2) сначала. Такой факт подтверждает гипотезу о неотделимости категории времени от категории пространства [7. С. 8]. В данных лексических прагматических маркерах в качестве исходного рассматривается пространственное значение (как отражение предметной действительности), на основе которого развивается временное значение.

Отдельно можно выделить темпоральные лексические маркеры, связанные с религиозной стороной жизни казачьего сообщества (зафиксировано четыре таких маркера): *сердокрестье* – середина Великого поста, *сороки* – девятое марта, день сорока мучеников, *сеедная неделя* – скромная неделя, *Христов день* – Пасха. Наличие таких маркеров в текстах эпистолярного казачьего дискурса подчеркивает высокий уровень значения религиозности для казачества начала XX в.

Среди темпоральных лексических маркеров встречаются маркеры диминутивы – слова и словоформы, представляющие темпоральное позиционирование субъекта с дополнительным уменьшительно-ласкательным значением (в исследованных текстах зафиксировано девять таких маркеров): *ночушкой* – ночью, *полднички* – полдень, время с 12 до 14 часов, *четверок* – четверг, *давечка* – недавно, несколько часов тому назад, *недавнечко* – недавно, *недавнушко* – недавно, *нынечка* – ныне, *денушки* – целыми днями, *солнышко с полдень* – время после полудня. Данные маркеры указывают на позитивное оценивание времени, благотворно влияющего на субъект – устраняющего негативные моменты изображаемой реальности, ослабляющего негативные эмоции субъекта / объекта (объектов).

Изучая лексические прагматические маркеры темпорального позиционирования субъекта / объекта (объектов), необходимо учитывать наличие тесной взаимосвязи с маркерами морфологического и синтаксического уровней языка. Напомним, что по итогам лингвопрагматического анализа актуализации маркеров темпоральной референции в эпистолярных казачьих текстах начала XX в. лексические темпоральные маркеры заняли третье место вслед за морфологическими и синтаксическими маркерами (всего 575 лексических маркеров дейктической темпоральной референции из 4 337, или 13,26%).

Подведем итоги исследования. В данной статье нами были представлены некоторые предпосылки исследования темпоральных лекси-

ческих маркеров группы констативов. Далее выявленные на предыдущих этапах исследования маркеры были подвергнуты более тщательному лингвопрагматическому анализу, который позволил выявить основные подвиды их значений, составить иерархию доминирующих средств актуализации данных подвидов темпоральных прагматических значений, а также отдельно отметить особенности маркеров, помимо временной локализации, представляющих также и пространственную локализацию, обозначить прагматические лексические темпоральные маркеры религиозного содержания и прагматические лексические темпоральные маркеры диминутивы.

Литература

1. Горло Е.А. К вопросу о лексических прагматических маркерах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (25), ч. 2. С. 75–77.
2. Горло Е.А. Дейктическая референция // Донской юридический институт: личность, речь и юридическая практика : межвуз. сб. науч. тр. междунар. науч.-метод. конф. Ростов н/Д : ДЮИ, 2012. Вып. 15. С. 34–39.
3. Краснов П.Н. Письма // О высылке Атаманом П.Н. Красновым М.В. Родзянко из пределов Всевеликого Войска Донского. Архивы и документы. Донские казаки в борьбе с большевиками. Альманах № 2. Ст. Еланская ; М. : Московский печатный двор, 2010. С. 164–183.
4. Огнева Е.А. Темпоральная когнитивная сетка художественного текста: тенденции кросскультурной адаптации // Современные проблемы науки и образования. Белгород : БГННИУ, 2013. Вып. 3. URL: http://www.dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/5643/1/Ogneva_Temporalnaya.pdf
5. Штырлина Е.Г. Год в поэтическом языке И. Бродского // Вестник Удмуртского университета. 2012. Вып. 2. С. 75–82. URL: http://www.vestnik.udsu.ru/2012/2012-052/vuu_12_052_11.pdf
6. Штырлина Е.Г. Репрезентация художественного концепта «время» в поэтическом языке И. Бродского : дис. ... канд. филол. наук. Казань : Приволжский федеральный университет, 2013. 180 с.
7. Русакова Н.В. Темпоральные (лексические) и референциональные свойства текста типа «описание» : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ : БГУ, 2006. 24 с.
8. Ярославцева М.В. Темпоральные метафорические модели как способ исследования языковой картины мира (на примере русских и испанских поэтических текстов) // Молодой ученый. Казань : Молодой ученый, 2011. № 4, т. 1. С. 242–245.
9. Сударева О.Г. Темпоральные маркеры в детской речи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. № 36, т. 13. С. 142–145.
10. Синкина Е.В. Лексические единицы как маркеры эпохи (на материале немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара : СГПУ, 2008. 26 с.

LEXICAL PRAGMATICAL MARKERS OF TEMPORAL POSITIONING

Murashova Ye.A. PhD., Department of German and French languages, Faculty of Foreign Languages, A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of the federal state budgetary educational institution of higher professional education “Rostov State Economic University” (Taganrog, Russia). E-mail: shenetschka@rambler.ru

Abstract. In this article the provision of temporal lexical markers of group of konstativs in complete system of lexical pragmatical markers (such lexical units which reflect various parameters of positioning of the subject of the sender in relation to various facts of the reality represented by it) reveals. Temporal lexical markers of group of konstativs are distinguished as one of types of markers of this system thanks to the ability to express the relation of the communicating subject to temporal positioning of the objects represented by it and subjects of reality including him. The analysis of lexical pragmatical markers of temporal positioning (temporal lexical markers of group of konstativs) is carried out on material of epistolary texts of the Cossack discourse of the beginning of the XX century, first of all, on material of the Cossack letters of A.I. Dutov, P.N. Krasnov, A.S. Lukomsky and A.M. Sholokhov, also the texts written from the face Cossacks and about Cossacks by representatives of the non Cossack subethnos (I.S. Shmelyov's stories, I.E. Babel's stories, etc.), texts with not personified authors (the Cossack songs «The Letter of the Cossack from military service», the Cossack song «Friends, be not afraid of slander!», etc.). Lexical pragmatical markers of temporal positioning are analyzed in article from positions of linguistic pragmatics and taking into account the researches conducted earlier by representatives of a lingvoculturology, literary criticism, lexical semantics, functional grammar and cognitive linguistics. The linguistic pragmatics is treated in this case as the most perspective direction which creates a basis for understanding of the major form of human activity – the speech communication which is carrying out by means of speech signals of various levels (including lexical) with values inherent in them. It promotes formation of continuity between multidirectional branches of scientific knowledge that in turn inevitably leads to a reflection in the relation, both a phenomenon of pragmatical meaning, and the principles and methods of its research.

Keywords: lexical pragmatical markers; lexical pragmatical markers-konstativs; temporal positioning of the communicating subject; the lingvopragmatical analysis.

DOI 10.17223/19996195/30/7

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНО-КОГНИТИВНОГО ФРЕЙМА «WOMAN»

Л.П. Мурашова

Аннотация. Представлено исследование средств выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman». В статье проведена логико-семантическая классификация атрибутивно-номинативных словосочетаний с ядерной лексемой «woman», а также представлен анализ полученных количественных данных. Работа выполнена на материале Британского национального корпуса английского языка с использованием конкордансных методик в рамках когнитивной лингвистики, теории композициональности и гендерной лингвистики.

Ключевые слова: концептуально-когнитивный фрейм «Woman»; атрибутивно-номинативные конструкции; средства выражения фрейма «Woman».

В данной статье нами поставлена цель исследовать средства выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman». В ходе исследования были определены следующие задачи: провести логико-семантическую классификацию атрибутивно-номинативных словосочетаний с ядерной лексемой «woman» и представить анализ полученных количественных данных.

Концептуально-когнитивный фрейм является важнейшей единицей концептуализации. Фреймовая теория организации концептуального знания начала формироваться во второй половине XX в. благодаря работам американского лингвиста Чарльза Филлмора. Изучением принципов фреймовой организации знания занимались Ч. Филлмор [1–4], Б. Аткинс [5], Т.А. ван Дейк [6], М. Минский [7], а также Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков [8], З.Д. Попова и И.А. Стернин [9], А.П. Бабускин [10] и другие отечественные ученые.

Фрейм как структура знания подвергался анализу с различных перспектив: структурная организация, логико-семантическое содержание, принципы функционирования и др. В данной работе впервые ставится цель логико-семантического анализа средств выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman» на материале сплошной выборки примеров атрибутивно-номинативных словосочетаний с ядерной лексемой «woman» из Британского национального корпуса английского языка.

Изначально термин «фрейм» использовался при описании языковых структур. В ранних работах Ч. Филлмор исследовал трансформационный синтаксис, синтаксические фреймы, в частности дистрибуци-

онные свойства глаголов [1]. Затем понятие «фрейм» было использовано при описании семантической валентности глаголов и падежных фреймов [2]. Позднее ученый пришел к пониманию фрейма как когнитивной структуры, закрепленной через язык.

Сам Ч. Филлмор, основоположник фреймовой теории в лингвистике, в разное время трактовал понятие «фрейм» по-разному: как систему выбора языковых средств – лексических единиц, грамматических правил и языковых категорий [3]; как падежную рамку в структуре сознания [2]; а позже (когнитивное толкование) как особую унифицированную конструкцию представления знания или схематизации опыта [4]. Еще в более поздней работе ученый трактует фреймы как когнитивные структуры, знание которых предполагается ассоциировано с концептами; представленными словами [5].

Т.А. ван Дейк, как и М. Минский, считает фрейм структурой, содержащей в себе обобщенную информацию о стереотипной ситуации. Фреймы, по мнению ученого, являются элементами социальной памяти, которые содержат потенциально возможную и типическую информацию, ассоциируемую с концептом в рамках определенной культуры [6, 7].

В отечественной лингвистике наиболее полное, на наш взгляд, определение фрейма дано в «Кратком словаре когнитивных терминов» Е.С. Кубряковой и В.З. Демьянкова: «Фрейм – набор предположений об устройстве формального языка для выражения знаний в качестве альтернативы для семантических сетей или для исчисления предикатов; набор сущностей, по предположению исследователя, существующих в описываемом мире (метафизическая интерпретация понятия)» [8. С. 187]. Кроме того фрейм – это «организация представлений, хранимых в памяти (человека и / или компьютера), а также организация процессов обработки и логического вывода оперирующих над этим хранилищем (эвристическая или имплементационная интерпретация)» [Там же], равно как и результат такой организации: многокомпонентный концепт, который мыслится в целостности его составных частей, как объемное представление [9], которое хранится в памяти или создается в ней по мере необходимости из содержащихся в памяти компонентов [10].

Очевидно, что фреймовое восприятие характерно для сложных явлений действительности, отраженных в языке, для которых возможна иерархизация внутри самой структуры. Так, явление «Женщина» в английском языковом сознании закреплено с через сложный многоуровневый концептуально-когнитивный фрейм «Woman».

Концептуально-когнитивный фрейм «Woman» предстает как типовая когнитивная категория, информация о которой известна благодаря стереотипности, типизированности представляемой ситуации, воз-

никающим благодаря этому ассоциативным связям и наличием у индивида определенного опыта восприятия женщины. Концептуально-когнитивный фрейм «Woman» является структурированной категорией высокого порядка, внутри которой существует иерархия входящих в ее состав более мелких компонентов.

В первую очередь необходимо отметить, что концептуально-когнитивный фрейм «Woman» имеет двойной план выражения: первичный и вторичный. Первичный план выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman» представлен набором атрибутивно-номинативных конструкций с ядерной лексемой «woman». Исследование данных конструкций позволяет пролить свет на качественные характеристики заполнения слотов верхнего, среднего и нижнего порядка концептуально-когнитивного фрейма «Woman». Слоты верхнего порядка будут заполнены информацией, наиболее значимой при восприятии образа женщины в английском языке. По мере снижения значимости описываемых компонентов, слоты будут становиться менее выделенными в сознании, постепенно приближаясь к нижнему порядку.

Атрибутивно-номинативные словосочетания с лексемой «woman» представлены следующими конструкциями: Adj. + N., N. + N., Part. I + N. и Part. II + N.

Методом сплошной выборки из Британского национального корпуса английского языка было извлечено 6 217 примеров атрибутивно-номинативных словосочетаний с лексемой «woman», а затем была проведена их логико-семантическая классификация, которая отражает концептуально-фреймовую информацию. В классификации указаны количество примеров каждой категории и процентное соотношение примеров каждой отдельной семантической категории к общему числу примеров.

Средства выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman» распределяются в соответствии с такими квалификаторами, как физические характеристики, психические характеристики, социально-культурные параметры и другие характеристики.

1. Физические характеристики.

1.1. Возраст.

Adj. + N.: [young 971; old 785; older 163; elderly 126; younger 35; 26-year-old 15; mature 13 adult 8; 21-year-old 8; 44-year-old 7; 73-year-old 7; 87-year-old 6 и т.д.] woman;

Part. II + N.: [middle-aged 76; grown 24 и т.д.] woman.

1.2. Внешность.

1.2.1. Внешний вид, оценки внешнего вида.

Adj. + N.: [beautiful 134; pretty 48; attractive 36; lovely 23; handsome 16; rag 7; plain 7; sexy 7; ugly 6; elegant 4; Part. I + N.: naked

28 good-looking 11; well-dressed 4; fine-looking 2; exhausted-looking 2 и т.д.] woman.

1.2.2. Рост, размеры, особенности телосложения и т.д.

Adj. + N.: [little 66; fat 52; tall 32; big 28; large 23; small 14; thin 11; gaunt 11; dumpy 10; plump 10; tiny 9; stout 8; enormous 6 и т.д.] woman;

1.2.3. Наличие / отсутствие растительности, цвет волос, форма лица.

Adj. + N.: [pale 5; grey 5; bald 3; Part. II + N.: dark-haired 21; grey-haired 13; white-haired 8; red-haired 6; blonde-haired 4; red-headed 3; round-faced 3.

1.3. Физическое состояние, физические способности.

Adj. + N.: [pregnant 71; dead 57; strong 20; blind 17; sick 14; deaf 13; healthy 8; frail 7; unconscious 6; sickly 5 и т.д.] woman;

Part. I + N.: [dying 13; menstruating 10; weeping 8; thinking 7; smiling 6; searching 5 и т.д.] woman;

Part. II + N.: [disabled 17; murdered 13; liberated 8; injured 6; infected 5; raped 5 и т.д.] woman.

2. Психические характеристики.

2.1. Характер, поведенческие характеристики.

Adj. + N.: [strange 24; honest 11; independent 10; kind 9; hard 8; hysterical 8; fancy 8; passionate 8; tough 7; brave 7; motherly 7; dangerous 6 и т.д.] woman;

Part. II + N.: [scarlet 19; fallen 14; determined 11; wicked 9; strong-minded 6; devoted 3; reserved 2 и т.д.] woman.

2.2. Умственные способности, знания.

Adj. + N.: [wise 29; mad 27; stupid 18; silly 17; clever 13; sensible 11; crazy 6; resourceful 6; capable 6; foolish 4; reasonable 4 и т.д.] woman.

2.3. Эмоциональные состояния и чувства.

Adj. + N.: [unhappy 9; happy 7; sad 5; distraught 5; cheerful 4; anxious 4 и т.д.] woman.

Part. II + N.: [wretched 8; terrified 7; frightened 2 и т.д.] woman.

3. Социально-культурные параметры.

3.1. Национальность и географическая принадлежность, раса, религия.

3.1.1. Национальность и географическая принадлежность.

Adj. + N.: [American 47; British 34; Asian 20; French 20; Indian 16; English 16; local 13; Gypsy 10; German 9; Gipsy 9; Jewish 8 и т.д.] woman.

3.1.2. Раса 127 = 2,04%.

Adj. + N.: [black 65; white 52; dark 10 и т.д.] woman.

3.1.3. Религия 33 = 0,53%.

Adj. + N.: [Catholic 15; Christian 8; Muslim 6; Protestant 3 и т.д.] woman.

3.2. Общественное положение, статус, отношение общества.

3.2.1. Матримониальный статус, наличие / отсутствие пары, дети.

Adj. + N.: [single 50; lone 12; childless 5; free 4 и т.д.] woman;

Part. II + N.: [married 175; divorced 11; unmarried 10; widowed 6 и т.д.] woman.

3.2.2. Материальное положение.

Adj. + N.: [poor 87; rich 11; wealthy 9; richest 8; wealthiest 2 и т.д.] woman.

3.2.3. Классовая принадлежность, наличие / отсутствие работы, отношение общества.

Adj. + N.: [respectable 10; successful 5; famous 5; celibate 5 и т.д.] woman;

N. + N.: [middle-class 6; working-class 6; slave 3 и т.д.] woman;

Part. II + N.: [employed 2; marked 2; unemployed 2 и т.д.] woman.

3.3. Профессия, сфера деятельности, занятие.

Adj. + N.: [scarlet 19; busy 10; professional 10; fancy 8; daily 6; political 3 и т.д.] woman;

N. + N.: [career 31; peasant 24; business 10; police 7 и т.д.] woman;

Part. I + N.: [working 22; cleaning 14; hard-working 4 и т.д.] woman.

3.4. Принадлежность ко времени, эпохе.

Adj. + N.: [modern 19; Victorian 3 и т.д.] woman.

4. Другие характеристики.

4.1. Общая субъективная оценка.

Adj. + N.: [good 56; real 31; nice 24; bad 20; ideal 20; remarkable 20; wonderful 19; fine 17; right 13; desirable 12; extraordinary 12; unfortunate 11; ordinary 10; perfect 9; wrong 9; typical 6 и т.д.] woman.

4.2. Другое.

Adj. + N.: [new 33; different 17; individual 11; individual 11; particular 8; mere 5; и т.д.] woman.

Сводные показатели числа примеров каждой категории в отношении к общему количеству примеров приведены в таблице.

Анализ количественных данных логико-семантической классификации

Параметр	Количество примеров	Соотношение к общему количеству примеров, %
1. Физические характеристики		
1.1. Возраст	2 382	38,25
1.2. Внешность	723	11,63
1.2.1. Внешний вид, его оценка	359	5,77
1.2.2. Рост, размеры, особенности телосложения и т.д.	302	4,86
1.2.3. Наличие / отсутствие растительности, цвет волос, форма лица	108	1,74
1.3. Физическое состояние, физические способности	408	6,56

Параметр	Количество примеров	Соотношение к общему количеству примеров, %
2. Психические характеристики		
2.1. Характер, поведенческие характеристики	391	6,29
2.2. Умственные способности, знания	192	3,09
2.3. Эмоциональные состояния и чувства	68	1,09
3. Социально-культурные параметры		
3.1. Национальность и географическая принадлежность, раса, религия	612	9,84
3.1.1. Национальность и географическая принадлежность	452	7,27
3.1.2. Раса	127	2,04
3.1.3. Религия	33	0,53
3.2. Общественное положение, статус, отношение общества	472	7,59
3.2.1. Матримониальный статус, наличие / отсутствие пары, дети	274	4,41
3.2.2. Материальное положение	119	1,91
3.2.3. Классовая принадлежность, наличие / отсутствие работы, отношение общества	79	1,27
3.3. Профессия, сфера деятельности, занятие	206	3,31
3.4. Принадлежность ко времени, эпохе	24	0,39
4. Другие характеристики		
4.1. Общая субъективная оценка	456	7,33
4.2. Другое	169	2,72

Семантический анализ адъюнктов, описывающих женщину, показал, что наиболее значимыми характеристиками для женщины в английском языковом сознании являются возраст (2 382 примера, или 38,25% от общего числа примеров) и внешность (723, или 11,63%), причем возраст является явно преобладающей по значению физической характеристикой. В описании внешности преобладают оценки внешнего вида (359 примеров, или 5,77%) и параметрические характеристики (302 примера, или 4,86%). Второй по численности за физическими характеристиками является семантическая группа «Социально значимые характеристики». В ней наиболее представленными подгруппами являются: национальность и географическая принадлежность, раса, религия (612 примеров, или 9,84%) и общественное положение, статус, отношение общества (472 примера, или 7,59%), из которых на подгруппу «матримониальный статус» приходится больше половины примеров. Психологические характеристики, такие как характер, поведенческие характеристики (391 пример, или 6,29%), умственные способности, знания (192, или 3,09%) и эмоциональные состояния и чувства (68 примеров, или 1,09%) представлены средствами первичной номинации относительно слабо. Достаточно многочислен-

ной подкатегорией является также подкатегория «Общая субъективная оценка» с 456 примерами (7,33% от общего числа примеров).

Концептуально-когнитивный фрейм «Woman» является сложным элементом культуры, закрепленным в языке. Как известно, культурные концепты формируются в истории народа, закрепляются через опыт народа и хранятся в самом языке [11]. Проведенный логико-семантический анализ атрибутивно-номинативных словосочетаний с ядерной лексемой «woman» позволил показать сложность и многоуровневость исследуемой когнитивной структуры концептуально-когнитивного фрейма «Woman». Проведенный анализ средств выражения концептуально-когнитивного фрейма «Woman» позволяет сделать вывод о том, что наиболее важными параметрами в его структуре с точки зрения английского языкового сознания являются возраст и внешность, а также социально значимые характеристики и общие субъективные оценки.

Литература

1. **Fillmore Ch.** Indirect object constructions in English and the ordering of transformations. The Hague: Mouton, 1961. 49 p.
2. **Fillmore Ch.** The case for case // Universals in linguistic theory / B. Emmon, R. Harms (eds.). N.Y. : Holt, 1968. P. 1–88.
3. **Fillmore Ch.** An alternative to checklist theories of meaning // Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society / ed. by Cathy Cogen et al. Berkeley : Berkeley Linguistics Society, 1975. P. 123–31.
4. **Fillmore Ch.** Frames and the semantics of understanding // Quaderni di semántica. 1985. Vol. VI, № 2. P. 222–254.
5. **Fillmore Ch., Atkins B.** Towards a Frame-based organization of the lexicon: the semantics of RISK and its neighbors // Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantics and Lexical Organization / A. Lehrer, E. Kittay (eds.). Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1992. P. 75–102.
6. **Ван Дейк Т.А.** Язык. Познание. Коммуникация. Б. : БГК им. И.А. Бодуэна де Куртене, 2000. 308 с.
7. **Минский М.** Фреймы для представления знаний / пер. с англ. ; под ред. Ф.М. Кулакова. М. : Энергия, 1979. 151 с.
8. **Краткий** словарь когнитивных терминов / сост. Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина ; под ред. Е.С. Кубряковой. М. : МГУ, 1997. 245 с.
9. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : АСТ: Восток-Запад, 2010. 314 с.
10. **Бабушкин А.П.** Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : ВГУ, 1996. 345 с.
11. **Суржанская Ю.В.** Индивидуальные и культурные концепты: общее и различное // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 87–93.

THE MEANS OF EXPRESSION OF THE CONCEPTUAL-COGNITIVE FRAME «WOMAN»

Murashova L.P. a PhD student at Pyatigorsk State Linguistic University, a senior teacher at the Department of Linguistics and Translation (Southern Institute of Management, Krasnodar). E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

Abstract. This article presents a study of the means of expression of the conceptual-cognitive frame «Woman». It contains a logical-semantic classification of the attributive-nominative constructions with the nuclear lexeme «woman», as well as the analysis of the quantitative data. The article is a case study of the examples taken from the British National Corpus of the English language that uses concordance methods in the framework of cognitive linguistics, compositionality theory and gender linguistics.

Keywords: conceptual-cognitive frame «Woman»; attributive-nominative constructions; means of expression of the frame «Woman».

DOI 10.17223/19996195/30/8

МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ТЕРМИНЫ В АНГЛИЙСКОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Л.Г. Просвирнина

Аннотация. Рассмотрены примеры использования английских экономических терминов и терминологических сочетаний, образованных на основе метафорического переноса, в современном английском экономическом дискурсе. Метафорический перенос является распространенным приемом, который в наше время широко используется в научном и публицистическом стилях. Широкое использование метафоры характерно для разных отраслей научного знания, в том числе для экономических текстов. При переводе терминов, образованных на основе метафорического переноса, на русский язык мы часто используем слова в их прямом значении, однако это не всегда возможно, в связи с тем, что картина мира у представителей различных стран нередко не совпадает. Возникает проблема эквивалентности терминов в английском и русском языках. Подобные термины отражают суть маркетинговых стратегий и экономической деятельности, которую ведут носители английского языка. Социолингвистический подход позволяет нам проследить историю возникновения и развития значения английских экономических терминов, образованных при помощи метафоры, когнитивный подход дает возможность объяснить мировосприятие и способы формирования терминов на основе реалий в разных языках.

Ключевые слова: метафора; научный дискурс; терминологическая система; ассоциативные связи; английская экономическая терминология.

Широкое использование метафоры характерно для разных отраслей научного знания, в том числе для экономических текстов. Распространение метафоры в разные виды дискурса позволило существенно расширить «материальную базу» ее исследования: метафоры исследуются в различных терминологических системах, в разных видах массовой медиа, в языке рекламы, наименованиях товаров, заголовках. По мнению Н.Д. Арутюновой, «утилитарные преимущества» метафоры в повседневной и научной речи позволяют авторам повысить эстетическое восприятие речи, обогатить понимание человеческих действий, знаний и языка [1. С. 8].

В «Большом энциклопедическом словаре. Языкознание» дается следующее определение понятия «дискурс»: это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими факторами, как текст, взятый в событийном аспекте, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания; дискурс – это речь, погруженная в жизнь» [2. С. 36]. Термин «дискурс» в «Энциклопедии Кругосвет» рассматривается как указание на коммуникативное своеобразие субъекта

социального действия, причем этот субъект может быть конкретным, групповым или даже абстрактным [3].

К.И. Алексеев приводит классическое определение Аристотеля, согласно которому метафора представляет собой «несвойственное имя, перенесенное с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии» [4. С. 41].

Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, метафорический перенос представляет собой сложную мыслительную операцию, при помощи которой мы абстрагируем какой-либо признак от одного предмета и видим его в другом [5. С. 394]. Таким образом, метафора представляет собой троп, т.е. оборот речи, термин или терминологическое сочетание, употребляемое в переносном, иносказательном смысле на основе аналогии, сходства или сравнения с денотатом, наименование которого лежит в основе подобного переноса.

А.А. Реформатский писал о том, что «метафора, то есть “перенос” является самым типичным случаем переносного значения. Перенос наименования при метафоре основывается на сходстве реалий по внешнему виду, форме, цвету, ценности, положению, характеру движений» [6. С. 83].

Ранее метафора считалась недопустимой в научных сочинениях, «совершение метафоры» приравнивалось к совершению преступления (ср. англ. **to commit a metaphor** по аналогии с **to commit a crime**).

Рассмотрим, к примеру, сокращенный английский экономический термин **BRIC** (сегодня **BRICS**), который очень похож на английское слово **brick**, что в переводе на русский язык означает *кирпич*. Именно данное сходство легло в основу формирования данного сокращенного термина и символизирует кирпичики, из которых будет строиться экономический успех этих стран и на чем будет основываться рост финансовых рынков. По данным Алекса Корсини [7], под одним названием эта группа стран с развивающейся рыночной экономикой приобрела больший вес в глазах международного инвестиционного сообщества.

Мы полагаем, что в данном случае имеет место перенос значения слова по смыслу, или метафорический перенос, поскольку моделью, используемой для формирования данного термина, является кирпич – строительный материал, сделанный из глины, и, несмотря на его небольшой размер, построенные из него здания очень прочны, надежны и долговечны [8. С. 86]. В данном случае подтверждаются высказывания таких ученых, как Д.И. Розенталь и В.М. Лейчик. В частности, Д.И. Розенталь говорит о том, что метафорический перенос происходит за счет переноса качеств с одного предмета на другой [9. С. 22, 32], а В.М. Лейчик пишет, что метафора лежит в основе многих новых терминов, объясняя факт их эмоциональной окрашенности и экспрессив-

ности, происхождением терминов от слов естественного языка со всеми их свойствами [10. С. 21].

О важности ассоциативных связей пишет В.В. Борисов. По его данным, ассоциативные связи, которые возникают именно на основе совпадения фонемного состава сокращения и общеупотребительного слова, приводят как к структурным, так и семантическим изменениям в самих сокращениях, а также к переосмыслению тех лексических единиц, с которыми ассоциируются эти сокращения [11. С. 265–273].

При переводе терминов, образованных на основе метафорического переноса на русский язык, мы часто используем слова в их прямом значении. Ниже приведены примеры употребления метафоры в англоязычном экономическом тексте:

1. Explore the cities that will drive **dramatic** growth, demographic changes, and consumption over the next generation.

Слово **dramatic** переводится *драматичный*, но в данном примере имеется в виду значение *резкий, быстрый*. Здесь демонстрируется неэквивалентность исходной и переводимой сфер, в результате чего при переводе на русский язык наблюдается процесс реметафоризации [12. С. 35].

2. Information Minister Jonathan Moyo labeled some of the payments «**disguised theft**» at a press conference this week.

В данном примере термин выражение **disguised theft** – *замаскированные кражи* употребляется в значении **payments**, таким образом происходит указание на то, что ряд платежей производится на незаконных основаниях.

3. Companies looking for cities that will generate the most GDP growth will find another different list of potential urban **hot spots** (**hot spots** – горячие точки).

4. Thursday after **a council salary schedule leaked** to the local press showed he was on a base monthly salary of \$37,000 (**a council salary schedule leaked** – *утечка данных по графику зарплат в совете*).

Данный пример демонстрирует внутрисемантический перенос, который происходит внутри семантической микросистемы движения в семантическое поля движения [13. С. 26], например глаголов движения (бежать, лететь, парить, ползти, скакать, плыть: *ползти по течению*).

5. **Early-bird price** – *цена для первых ласточек (пониженная цена, действующая в течение некоторого времени после начала реализации определенного товара или услуги)*.

По функциональному параметру можно определить данную метафору как декоративную [13. С. 27], т.е. служащую средством украшения речи.

6. **Price war** – *ценовая война*.

В данном примере метафора образуется за счет другой микросистемы, «внешней» по отношению к существующей, например путем переноса из семантического поля «состояние» в семантическое поле «формирование».

7. **Cannibalism** – каннибализм (нанесение ущерба сбыту существующих товаров появлением нового товара или нанесение ущерба сбыту существующей торговой точки открытием новой торговой точки), **cannibalization** – каннибализация («поедание» доли рынка одних товаров другими из одной и той же ассортиментной группы, т.е. продажи одного товара снижаются в результате возрастания продаж другого товара, имеющего небольшие отличия от первого).

Данный термин отражает суть маркетинговых конкурентных стратегий, к которым прибегали компании-лидеры для защиты своих позиций. По своей сути конкурентные стратегии в маркетинге – это жесткая и жестокая борьба между торговыми марками, брендами, инновациями, ценами, производителями, системами дистрибуции.

Ф. де Соссюр считал, что «в метафорах наиболее выражает себя дух народа, они вернее всего передают разницу в мышлении и чувствовании...» [14. С. 76] представителей разных стран, так как различны не только языковые картины мира, но и образы, стоящие за словами, обозначающими одну и ту же реалию в разных языках. Рассмотренные нами метафоры номинируют определенные идеи в сфере экономики, через систему ассоциаций связанные у носителей языка с представлением о конкретном явлении в проекции на экономическую деятельность человека, определяют представления о конкретном объекте или частной категории. Точность метафоры обусловлена образным компонентом плана ее содержания, в основе которого лежит национально-культурная специфика носителей языка.

В заключение можно сделать вывод о том, что в современном экономическом дискурсе широко используются термины, образованные на основе ассоциаций и посредством метафорического переноса. В результате использования данного приема термины становятся яркими, образными и запоминающимися. В то же время существует проблема эквивалентности подобных терминов при переводе на русский язык, которая возникает в результате несовпадения объемов их значения.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М., 1990. С. 5–32.
2. *Большой* энциклопедический словарь. Языкознание. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

3. *Энциклопедия* Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/DISKURS.html (дата обращения: 15.04.2015).
4. *Алексеев К.И.* Метафора в научном дискурсе // Психологическое исследование дискурса. М. : ПЕРСЕ, 2002. С. 40–50.
5. *Lakoff G., Johnson M.* *Metaphors We Live By*. Chicago, 1980. 420 p.
6. *Реформатский А.А.* Введение в языковедение : учеб. для вузов / под ред. В.А. Виноградова. М. : Аспект Пресс, 2001. 536 с.
7. *Корсини Алекс.* БРИК: Четверка, непревзойденная в развитии. Бразилия : Monitor Mercantil, 2007.
8. *Просвирнина Л.Г.* Временная динамика семантического наполнения экономического термина // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2012. № 3. С. 85–88.
9. *Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А.* Современный русский язык : учеб. пособие для студентов-филологов. М. : Высш. шк., 1991. 559 с.
10. *Лейчик В.М.* К определению философских основ терминоведения // Отраслевая терминология и ее экстралингвистическая обусловленность : межвуз. сб. науч. тр. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1986. С. 14–25.
11. *Борисов В.В.* Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. М. : Воениздат, 1972. 319 с.
12. *Мишанкина Н.А., Деева А.И.* Нефтегазовая метафорическая терминология: асимметричность и эквивалентность перевода (на материале русского и английского языков) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 6 (26). URL: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/fil/26/image/26-029.pdf>
13. *Беззатеева Э.Г.* Особенности английской терминологии маркетинга и их социолингвистическая обусловленность : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2006. 188 с.
14. *de Соссюр Ф.* Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. М. : Наука, 1977. 423 с.

METAPHORICAL TERMS IN THE ENGLISH ECONOMIC DISCOURSE

Prosvirnina L.G. PhD., Associate Professor of Social and Humanities and Foreign Languages, Siberian Institute of Business and Information Technology (Omsk, Russia). E-mail: ludmila_p73@mail.ru

Abstract. The article discusses examples of the use of English economic terms and term combinations formed on the basis of metaphorical transfer in modern English economic texts. The widespread use of metaphor is characteristic for different branches of scientific knowledge, including economic texts. When translating terms formed on the basis of metaphorical transfer into the Russian language, but it is not always possible, due to the fact that the picture of the world in representatives of different countries are often not the same. These terms reflect the essence of marketing strategies and economic activities, which are native English speakers. Sociolinguistic approach allows us to trace the history of the emergence and development of the value of British economic terms formed with the help of metaphors, cognitive approach helps explain the perception of the world and the ways of formation of terms on the basis of the realities in different languages.

Keywords: metaphor; scientific discourse; terminological system; associative links; the English economic terminology.

ИНДОЕВРОПЕЙСКИЙ КОРЕНЬ *DŌ- И ПРАСЛАВЯНСКИЙ ТЕОНИМ *ДАЖЬБОГ*: ЭТИМОЛОГИЯ И СЕМАНТИКА

Н.В. Пятаева

Аннотация. На примерах из 19 индоевропейских и 16 древних и современных славянских языков реконструируется семантика праиндоевропейского корня *DŌ- ‘дать, давать, дарить, жаловать; приносить в жертву’, послужившего основой формирования в славянских языках обширного этимологического гнезда, один из смысловых центров которого – семантический архетип ‘дар’ – занял исключительно важное место в ядерной зоне праславянской картины мира и явился основой семантики праславянского теонима *Дажьбог*. На основе словообразовательного и семантического анализа лексики этимологического гнезда *DŌ- автор объясняет происхождение теонима от праславянского глагола *dati ‘дать, принести плоды, вознаградить’ и восстанавливает его решающее значение в праславянском пантеоне как одного из верховных богов – Бога, давшего человеку все необходимое по космическим меркам: солнце, свет небесный, тепло, движение природное и календарное (смену лет, времен года, дня и ночи), земные блага, счастье, т.е. даровавшего то, что мы называем *весь белый свет*.

Ключевые слова: реконструкция семантики; смысловой центр; этимологическое гнездо; семантический архетип; словообразовательный анализ; семантический анализ; праславянская картина мира; теоним.

Индоевропейский корень *dō-, представленный в апофонических вариантах *dō- : *dē-, *dō-u : *dē-u [1. Т. 1. С. 223], в праславянском, позднее и в русском языке, изменяется в *da-, образованный от него праславянский глагол *dati продолжает заложенную в этом корне семантику ‘давать//дать, позволить; дарить; выдавать замуж; продавать’, подтверждаемую значениями древних и современных рефлексов корнеслова *dō-, см.:

др.-инд. dā ‘давать, дарить что-либо; отдавать, выдавать замуж; продавать; оплачивать, выплачивать жалование, штраф’, с удвоением корня dādāti ‘даёт’, pradā- ‘выдать замуж’, dāvānē ‘дать’;

вед. dāvāne ‘дать’, dadān (перфект 1-е л. ед. ч.);

авест. с удвоением корня dadāiti ‘даёт’, dāvōi;

перс. dadan ‘дать’;

арм. tam ‘даю’, tamk (1-е л. мн. ч.);

алб. аорист dhashe ‘я дал’;

алб.-тоск. dhene, dhane ж. ‘дар’;

греч. с удвоением корня δίδομι, εὑδοῦναι ‘выдать замуж’;

лат. dare ‘дать’, dō ‘даю’;

умбр. Purdouitu ‘дать, выдать замуж’;

др.-прусск. *dāt(on)* ‘дать, позволить’;
 прусск. *dāt(on)*, *dātwei*, *dāst* ‘дать, позволить’;
 лит. *dúoti*, *dúomi*, *dúodu* ‘даю, дарю, позволяю’, *daviaũ* ‘я дал’, *dovaná* ‘подарок’, *išdúti* ‘выдать замуж’;
 латш. *duôt*, *dāvāt* ‘дать, давать’, *dāvana* ‘подарок’;
 того же корня, но с противоположным значением хеттск. *da* ‘брат’, *dahhi* ‘беру’ [1. Т. 1. С. 223; 2. Ч. II. С. 137; 3. С. 228–230; 4. Т. 1. С. 484–485; 5. Т. 1. С. 232; 6. С. 210].

В.Н. Топоров реконструирует для др.-прусск. две формы **dāt* ‘дать’ и **dāst*, предполагая, что прусск. **dāst* и праслав. **dastь* появились в результате редупликации **dō-dō-mi* > балт.-слав. **dodmi*, **dō-dō-ti* > балт.-слав. **dōditi* > **dōditi* [7. Т. 1. С. 302–307].

Подчеркнем: в хеттском корень **dō-* имел значение ‘брат’, один из глагольных дериватов др.-инд. *dā – dāra* означал ‘брат в жены, жениться’, следовательно, с достаточной долей уверенности можно утверждать, что в праиндоевропейском языке значения ‘давать’ и ‘брат’ синкретично были соединены в одной словесной форме как универсальном обозначении обмена, занимающего важное место в праиндоевропейской картине мира. Ср. также реконструированную в [2. Ч. I. С. 754] индоевропейскую основу с синкретичным значением, относящуюся к терминологии обмена – **nem-* ‘давать’, ‘наделять’, ‘брат’: авест. *n̥dah-* ‘дача взаймы’, ‘одалживание’; греч. гомер. *νέμω* ‘распределяю’; гот. *nīman* ‘взять’, ‘брат’; др.-в.-нем. *nēman* ‘брат’ (нем. *nehmen*); латш. *ņemt* ‘брат’; др.-ирл. *nem* ‘дар’.

Э. Бенвенист предположил, что «в древних языках происходило такое же скольжение смысла, сопоставимое с тем, которое произошло в английском языке со значением ‘брат’ в выражении *to take to* ‘взять (чтобы дать) кому-либо’, но в противоположном направлении» [8. С. 71]. Это сравнение поможет найти связь между двумя противоположными значениями. Хеттский и другие индоевропейские языки по-разному конкретизировали значение глагола **dō-*, который сам по себе мог истолковываться в том или ином смысле в зависимости от синтаксической конструкции.

Таким образом, понятия ‘давать’ и ‘брат’ оказываются связанными друг с другом в предыстории индоевропейских языков. Более того, терминология, относящаяся к сфере обмена дарами, образует чрезвычайно широкую главу индоевропейского словаря, на что указывают современные и более ранние исследования, посвященные реконструкции праиндоевропейского словаря и индоевропейской протокультуры [1, 2, 8, 9]. В этой области отмечается высокая лексическая стабильность. Одни и те же термины остаются в употреблении довольно длительное время, часто они вообще не обновляются в отличие от слов, которым соответствуют более сложные понятия. Подтверждением ска-

занному может служить наличие в большинстве индоевропейских языков не только глагольных форм с корнем *dō- (примеры см. выше), но и древнейших именных производных на -но- и -го-, обозначающих дар, дарение; пожертвование; уплату; подкуп, взятку, приданое за женой: санскр. dāra, dānā, dānam; лат. dōnum; греч. dōron (δωρον); арм. tug; праслав. *darŭ (даръ).

При всех своих сходствах и различиях эти формы хорошо сохранили древнее чередование [-г-/-н-] – «маркер архаичного типа склонения, называемого гетероклитическим, которое часто обнаруживается благодаря сосуществованию производных на -г- и -н-» [8. С. 62]. Более того, в греческом имеется ряд именных форм, различающихся только способом словообразования, все они обозначают 'дар': δῶς, δωρον, δωρεά, δόσις, δωτίνη, т.е. пять разных, хотя и однокоренных, слов, которые одинаково переводятся как 'дар'.

Однако эти слова нельзя считать абсолютными синонимами: они обнаруживают общность лишь концептуального ядра лексического значения, каковым является сема 'дар – то, что дается', различаясь оттенками и условиями употребления:

1. dōs (δῶς) 'приданое' – 1) дар, который приносит при замужестве супруга, иногда также дар будущего супруга для выкупа невесты; 2) 'дар' как средство установления выгодных отношений;

2. dōron (δωρον) – 'дань', 'дар как материальный предмет, подарок';

3. dōreá (δωρεά) – 'акт приношения даров, дани';

4. dōsis (δόσις) – 'награда за выполнение какой-либо миссии', может обозначать также юридический акт передачи наследства по чьему-либо волеизъявлению помимо правил обычного наследования; употребляется как медицинский термин, означая дачу лекарства, отсюда количество данного лекарства – доза;

5. dōtine (δωτίνη) – 'дары, дар, предоставляемый по уговору, согласно обязательствам, накладываемым соглашением, союзом, дружбой, гостеприимством'.

Эта особенность и.-е. корня *dō- продолжается и в праславянском языке, где в составе этимологического гнезда (ЭГ) с вершиной *dati выделяются **четыре семантико-словообразовательных центра**: глагольный *dati и три именных *danь, *darъ и *datja. Чтобы восстановить семантический архетип каждого из указанных этимонов, проследим за их соответствиями в славянских языках.

***dati, *damъ** и с удвоением корня *dadQть, *dadęть 'дадут', *davati, *dajati, dajQ:

ст.-слав. **ДАТИ, ДАМЪ, ДАДАТЪ, ДАСТЪ ДАТЬ**; принести плоды; вознаградить, отплатить, воздать; позволить', **ДАВАТИ**;

- болг. *дам(се)* ‘дамся’, *давам*;
макед. *дава* ‘давать, отдавать, причинять’;
с.-х. *ďäti(се)*, *дам(се)*, *ďávati(се)* ‘дать’;
словен. *dati, dam, dajati, dávati* ‘дать’;
чеш. *dati, sám* ‘дать’, *dati se* ‘приняться, взяться’, *dávati, dávati se* ‘приниматься; обращать внимание’;
словац. *dat’, sám* ‘дать; положить, поставить; причинить беспокойство; уделять внимание’, *davat’*;
польск. *dać, dam* ‘дать’, *dawać, daje*;
в.-луж. *dać, dam*, ‘дать, разрешить, допустить’, *dawać, dawan*;
н.-луж. *daś, dam* ‘дать, допускать’, *dawaś*;
полаб. *dot* ‘дать’;
др.-русс., русск.-цслав. **ДАТИ** ‘дать; позволить’, **ДАВАТИ**;
укр. *ďäti(ся)*, *ďávati(ся)* ‘дать, давать’;
блр. *даць, да́цца, дава́ць, дава́цца* ‘дать, давать’;
***дань**: ст.-слав. **ДАНЬ** ‘налог, дань, подать’;
болг. *дан (дánък)* ‘дань, подать, налог’;
с.-х. *дан* ‘дань’, *ďáнак (подáĥа)* ‘поминки, тризна’;
словен. *dán(j)* ‘дань, налог, подать’;
чеш. *daň* ‘подать, повинность’;
словац. *daň* ‘налог, подать’;
польск. *dań, danina* ‘дань, подать, повинность; дар, подарок’;
в.-луж. *daň* ‘подать, налог, повинность’;
н.-луж. *daň* ‘дар, подать, пошлина’, *dank* ‘налог’;
др.-русс., русск.-цслав. **ДАНЬ** ‘дар; доход; подать, дань, подданство’;
русс. *дань* ‘подать, налог, которые взимались победителем с побежденного племени, народа или князем со своих подданных; приношение, дар’;
русс. диал. *дань* ‘земельный надел до революции 1917 г.’;
укр. *дань (дані́на)* ‘дань’;
блр. *дані́на* ‘дань’;
родственно др.-инд. *dānam* ‘дар, пожертвование’, алб. *dhene* ‘дар’, лат. *dōnum* ‘дар, подарок; жертва, жертвоприношение’;
***даръ**: ст.-слав. **ДАРЪ** ‘дар, милость; вознаграждение, награда’, **ДАРОВАТИ** ‘дарить, подарить’;
болг. *дар* ‘дар, подарок’;
макед. *дар* ‘подарок, дар’;
с.-х. *ďār* ‘дар, подарок’, диал. *ďār* ‘подарки невесты свадебным гостям; приданое невесты’;
словен. *dâr (davek, dajatev)* ‘дань, налог’;
чеш. *dar* ‘налог’;
словац. *dar* ‘подарок’;

польск. *dar* ‘дар, подарок, приношение’;
 в.-луж. *dar* ‘дар, подарок’;
 н.-луж. *dar* ‘дар, подарок’;
 др.-русс., русск.-цслав. **даръ** ‘дар, подарок, дарованье; склад; по-
 дать’, дары ‘откуп; брачное приданое’;
 русск. *дар* ‘подарок, подношение, пожертвование; способности,
 талант’, диал. *дары* ‘свадебные подарки, приданое; наследство; уро-
 жай’;
 укр. *дар* (*дарунок*) ‘дар, даяние; дарование, талант’;
 блр. *дар* ‘приношение, дар, подарок’; родственно греч. *δωρον*,
 арм. *tur* ‘дар’;
 ***datja**: болг. *дѣча* (*вѣла*);
 с.-х. *dāha* ‘поминки’, *dāha* ‘удача’, *dāha* ‘дача взаймы, заем; по-
 дать, пошлина’;
 словен. *dāča* ‘подать, дань’;
 др.-русс. **дѣча** ‘дарованная князем земля’;
 укр. *dāča* ‘принесение в дар’, (позднее) ‘загородный дом’;
 блр. *dāča* ‘даяние’ [4. Т. 1. С. 484–485; 5. Т. 1. С. 232; 10. С. 286–
 287; 11. С. 183–184; 12. Вып. 4. С. 188–192; 12. Вып. 9. С. 79; 13. С. 157;
 14. Кн. 1. С. 246].

Обратим внимание на два факта: 1) на пересечение значений **dati* с семантикой ЭГ **jēti* (др.-русс. **ѣти**, **ѣмоу** ‘брать, принимать’) в чеш. *dati se* ‘приняться, взяться’, *dávati*, *dávati se* ‘приниматься’, 2) на то, что праслав. **datja* в некоторых современных славянских языках целиком вытеснено разнокорневыми синонимами или более поздними заимствованиями, например: с.-х. *лѣтъниковац*, *вѣла*, словен. *letovišče*, чеш. *vila*, польск. *willa*, *letne mieszkanie* ‘дача’.

Таким образом, с достаточной долей вероятности можно предположить, что концептуальным ядром семантики праслав. **dati*, **dāmь* являлось значение ‘дать, отдавать’ (процесс передачи объекта другому лицу), **dāнь* – ‘дань, подать’ (объект **обязательной** передачи в качестве выкупа, платы, налога), **darъ* – ‘дар, подарок’ (объект **добровольной** передачи в качестве подарка, вознаграждения, милости), **datja* – *poimen actionis* ‘даяние, принесение в дар’.

Сохранение в праславянском и современных славянских языках древних именных производных от одного корня, обозначающих ‘дар’ и ‘обмен дарами, подарками’ (**dāнь*, **darъ*), можно объяснить тем, что, согласно выводам Вяч.Вс. Иванова [15], на определенном этапе раннего Средневековья обмен и договоры как универсальные социальные явления принимали характер обмена подарками. По форме эти дары были добровольными, по существу же – строго обязательными. В результате устанавливалась тесная связь: на последнего – дарующего –

налагались обязательства по отношению к первому – одариваемому, вследствие чего обмен дарами имел в глазах этих людей магическую силу. Он представлял собой одно из средств социальных связей, наряду с браками, взаимными услугами, жертвоприношениями и культовыми действиями. Во всех этих формах также осуществляется обмен между племенами, семьями и индивидами либо между людьми и божествами. Обмен дарами служил средством поддержания регулярных контактов в обществе между составлявшими его группами.

Понимание дара как акта, предполагающего взаимный обмен, позволяет объяснить наиболее характерную черту и.-е. корня *dō-, проявляющуюся в наличии у его производных конверсных значений – ‘давать’ (в большинстве индоевропейских языков, в том числе в славянских, как видно из приведенных выше примеров) и ‘брать’ (в анатолийской группе индоевропейских языков). Архаичность третьего именного производного *datja с семантической стороны удостоверяется такими значениями, сохранившимися в некоторых современных славянских языках, как с.-х. *dāha* ‘поминки’, словен. *dāsa* ‘подать’, укр. *дача* ‘принесение в дар’, др.-русс. **дачька** ‘дар’ (ср. совр. русск. *подачка*) и **дача** ‘дарованная князем земля’.

Закономерным в этой связи представляется реконструируемое в качестве общеславянского префиксальное производное *pro-dati ‘продать’, находящее соответствия в др.-инд. *prāda* ‘отдавать, выдавать за муж’ и вед. *rāgādā* ‘кого-нибудь отдавать за определенную цену’, которое можно считать «развитием значения термина, обозначающего первоначально обмен дарами, в частности, свадебными, а позднее куплю-продажу или денежные операции» [15. С. 59].

Представление о Боге как дарителе благ, согласно гипотезе Р.О. Якобсона [16], отражено **в имени древнерусского Дажьбога**, ср.:

ст.-польск. *dadzibog*;

др.-русс. **Дажьбогъ: И постави кѹмиры на холмѹ внѣ двора теремнаго: Перѹна... и Хърса Дажьбога и Стрибога** (Пов. вр. л. под 980 г.) [12. Вып. 4. С. 182–183].

Многие исследователи [15, 17–23] обращали внимание на несомненную древность сочетания глагола *dati с именем существительным *bogъ в качестве субъекта действия, ср. общеславянские сочетания этого типа, лежащие в основе таких речений, как:

с.-х. *Бог је стариј давалац,*

русс. *Бог дал живот, Бог даст и здоровье; Бог даст день, Бог даст и пищу; Вам Бог дал, а нам посулил; Бог даст, и в окошко подаст; Бог дал, Бог взял, Дай Бог // Боже, Дай Бог нашему богу жить – все живы будем, Дает Бог и цыгану; Дает Бог и жиду, и злому цыгану и т.п.*

Наименование Дажьбога означает бога дающего (deus dator) – имя, которое очень подходит к солнцу или огню: **И посемъ царствова сынъ его именемъ Болнице, его же наричють Дажьбогъ... Болнице царь сынъ Сварогъ еже есть Дажьбогъ, вѣ во мѹжь силенъ** (Хрон. Малалы). Дажьбог, очевидно, является русским локальным обозначением Сварога, который прежде всего давал урожай на полях, имевший в жизни древних славян решающее значение. Вместе с тем «на основании двух упоминаний Дажьбога в “Слове о полку Игореве” можно было бы сделать вывод о существовании у этого бога функции родоначальника или покровителя по отношению к коллективу, границы которого не удастся определить достаточно точно, хотя и очевидно, что речь идет о русских: **погыбашеть жизнь Дажьбожа вѣнѹка; вѣстала овѣда вѣ силахъ Дажьбожа вѣнѹка**» [21. С. 16].

Позднее, по уточненным данным, М.Г. Булахов в кратком энциклопедическом словаре «Слова о полку Игореве» пишет: «**Дажьбог (Дажьбогъ)** – языческое божество солнца. Автор “Слова о полку Игореве”, употребляя выражение **Дажьбожа вѣнѹка**, имел в виду потомков Дажьбога, т.е. русских, восточных славян того времени. Другим названием солнечного божества в Древней Руси было слово **Хорс (Хръсъ)**» [24. С. 86]. То есть Дажьбог – предок, пращур, прародитель славян. Это Бог дающий, податель земных благ, а также Бог, охраняющий свой род. Он дал человеку все главное (по космическим меркам): солнце, тепло, свет, движение (природы или календарное – смену дня и ночи, времен года, лет и т.д.), все земные блага, богатство, счастье, благополучие. Вероятно, Дажьбог был больше, чем Бог солнца, он обозначал то, что мы называем **весь белый свет**. К тому же, как и все родовые боги, нес светлое, творческое мужское начало, небесное начало, в отличие от темного, женского, рождающего, земного. Метафорически его называют **огонь Сварожич**. Сварог – Бог неба (как космоса), значит Дажьбог – огонь (свет) небесный.

Итак, можно констатировать, что концептуальное ядро семантики праславянской лексики ЭГ *dǵi образует значение ‘дать, отдавать в пользование, давать в качестве платы, подарка, даров’, которое является основой семантической и словообразовательной деривации. Удостоверяемое этими данными обозначение славянского теонима *Дажьбог* как Бога-дарителя, с одной стороны, соответствует его же обозначению как гостя, получающего дары, с другой – отвечает всей реконструируемой на основе рассмотренных терминов системы взаимных обменов дарами.

Список сокращений

авест. – авестийский, алб. – албанский, алб.-тоск. – албано-тоскский, арм. – армянский, балт.-слав. – балтославянский, блр. – белорусский, болг. – болгарский, вед. – ведийский, в.-луж. – верхнелужицкий, гомер. – гомеровский (извлеченный из текстов Гомера), гот. – готский, греч. – греческий, диал. – диалектный, др.-в.-нем. – древневерхненемецкий, др.-инд. – древнеиндийский, др.-ирл. – древнеирландский, др.-прусс. – древнепруссский, др.-русс. – древнерусский, и.-е. – индоевропейский, лат. – латинский, латш. – латышский, лит. – литовский, макед. – македонский, нем. – немецкий, н.-луж. – нижнелужицкий, перс. – персидский, Пов. вр. л. – Повесть временных лет, полаб. – полабский, польск. – польский, праслав. – праславянский, прусск. – прусский, русск. – русский, русск.-цслав. – русский церковнославянский, санскр. – санскрит, словац. – словацкий, словен. – словенский, совр. русск. – современный русский, ст.-польск. – старопольский, ст.-слав. – старославянский, с.-х. – сербохорватский, укр. – украинский, умбр. – умбрский, хеттск. – хеттский, хрон. Малалы – хроника Малалы, чеш. – чешский.

Литература

1. **Pokorny J.** Indogermanisches etymologisches Wörterbuch: Frache verlag Bern und München, 1959. Bd. I–II.
2. **Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч.Вс.** Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Ч. I, II. Тбилиси : Изд-во Тбилис. ун-та, 1984. 1328 с.
3. **Кочергина В.А.** Санскритско-русский словарь. М. : Академический Проект : Альма Матер, 2005. 944 с.
4. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка : в 4 т. СПб. : АЗБУКА : Издательский центр «Терра», 1996.
5. **Черных П.Я.** Историко-этимологический словарь русского языка : в 2 т. М. : Рус. яз., 1994.
6. **Buck C.D.** A dictionary of selected synonyms in the principal indoeuropean languages: a contribution to the history of ideas. Chicago – Illinois, 1971. 1785 p.
7. **Топоров В.Н.** Пруссский язык. Словарь. М. : Наука, 1975–1990. Т. 1–5.
8. **Бенвенист Э.** Словарь индоевропейских социальных терминов. М. : Прогресс-Универс, 1995. 456 с.
9. **Долгопольский А.Б.** Индоевропейский словарь с ностратическими этимологиями / отв. ред. А.В. Дыбо ; ред. К.В. Бабаев : в 3 т. М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2013.
10. **Дворецкий И.Х.** Латинско-русский словарь. М. : Рус. яз., 1976. 1096 с.
11. **Старославянский** словарь (по рукописям X–XI вв.) / под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Благовой. М. : Рус. яз., 1999. 842 с.
12. ЭССЯ – Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / отв. ред. О.Н. Трубачев. М. : Наука, 1974–2002. Вып. 1–29.
13. **Berneker E.** Slavisches etymologisches Wörterbuch. Heidelberg, 1924. 1076 p.
14. **Bezljaj F.** Etimološki slovar slovenskega jezika : v 5 kn. Ljubljana, 1976.
15. **Иванов Вяч.Вс.** Происхождение семантического поля славянских слов, обозначающих дар и обмен // Славянское и балканское языкознание. Проблемы интерференции и языковых контактов. М. : Наука, 1975. С. 50–78.
16. **Якобсон Р.О.** Типологические исследования и их вклад в сравнительное языкознание // Новое в лингвистике. М.: Прогресс, 1963. Вып. 3. С. 95–106.
17. **Афанасьев А.Н.** Поэтические воззрения славян на природу : в 3 т. М. : Современный писатель, 1995. Репринт издания 1865–1869 гг.

18. **Казаров Е.Г.** Религия древних славян. М. : Практические знания, 1918. 73 с.
19. **Глинка Г.А.** Древняя религия славян // Кайсаров А.С., Глинка Г.А., Рыбаков Б.А. Мифы древних славян. Велесова книга / сост. А.И. Баженова, В.И. Вардугин. Саратов : Надежда, 1993. С. 89–142.
20. **Нидерле Л.** Славянские древности / пер. с чеш. М. : Изд-во иностранной литературы, 1956. 450 с.
21. **Иванов Вяч.Вс., Топоров В.Н.** Славянские языковые моделирующие семиотические системы (Древний период). М. : Наука, 1965. 246 с.
22. **Иванов Вяч.Вс., Топоров В.Н.** Дажьбог // Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т. М. : Сов. энциклопедия, 1991. Т. 1. С. 347.
23. **Рыбаков Б.А.** Рождение богинь и богов // Кайсаров А.С., Глинка Г.А., Рыбаков Б.А. Мифы древних славян. Велесова книга / сост. А.И. Баженова, В.И. Вардугин. Саратов : Надежда, 1993. С. 146–246.
24. **Булахов М.Г.** «Слово о полку Игореве» в литературе, искусстве, науке : краткий энциклопедический словарь / под ред. Л.А. Дмитриева. Минск : Университетское, 1989. 247 с.

INDO-EUROPEAN ROOT *DŌ- AND PROTO-SLAVIC THEONYM ДАЖЬБОГ: ETYMOLOGY AND SEMANTICS

Pyataeva N.V. Doctor of Philology, Department of Russian Language and Style of Journalism, Faculty of Philology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia). E-mail: Pjataeva@yandex.ru

Abstract. In the article semantics of pra- Indo-European root *Dō- ‘give, grant; sacrifice’ is reconstructed on the examples of 19 Indo-European and 16 ancient and modern Slavic languages. This root served as the basis for the formation of a broad Slavic languages etymological nest, one of the centres of which is semantic archetype ‘gift’, which took an extremely important place in the nuclear area of Proto-Slavic world view and became the basis of the semantics of the Proto-Slavic theonym Дажьбог. On the basis of word-formation and semantic analysis of the vocabulary of etymological nest *Dō- the author explains the origin of the theonym from the Proto-Slavic verb *dati ‘give, give results, reward’ and restores its decisive meaning in Proto-Slavic pantheon as one of the Supreme Gods, who gave people all that was necessary according to space standards: the sun, the light of heaven, warm, natural movement and calendar (replacement of years and seasons, days and nights), creature comforts, happiness – that is, who gave what we call *вся белый свет* ‘the whole world’.

Keywords: reconstruction of semantics; semantic center; etymological nest; semantic archetype; derivational analysis; semantic analysis; Proto-Slavic world view; theonym.

DOI 10.17223/19996195/30/10

СИМВОЛЫ В РУССКОМ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ СООБЩЕСТВЕ

Л.Н. Федосеева

Аннотация. Статья посвящена символическому уровню лингвокультуры как наиболее национально специфичному. Определяется природа символа, рассматриваются его трактовки авторитетными учеными, обращавшимися к данной проблеме. Подчеркивается значение символа для лингвокультуры: он позволяет войти в непредметный мир смысловых отношений. Выявляется главное назначение символа – связывать идеальный и реальный миры в сознании человека. Проводится параллель между символами и образами, знаками непрямого номинации. Конкретные примеры позволяют определить символический смысл определенных слов. Автор приходит к выводу, что устойчивая лексическая символика – это репрезентанты социокультурных стереотипов определенного лингвокультурного сообщества. Ее использование позволяет удваивать действительность, располагая рядом с миром непосредственно отражаемых предметов мир образов, отношений и качеств.

Ключевые слова: символ; лингвокультура; лингвокультурное сообщество; образ; смысл; социокультурный стереотип.

С точки зрения философии уникальность этнокультуры создается «той системой организации элементов опыта, которая свойственна лишь данной культуре» [1. С. 68]. С точки зрения психологии такая уникальность обуславливается тем, что «в основе мировидения и мировосприятия каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено, видение мира одним народом нельзя простым “перекодированием” перенести на язык культуры другого народа» [2. С. 20].

Символьный уровень лингвокультуры является наиболее национально специфичным. В данном случае под символом понимается единица лингвокультуры, некий культурный предмет, основной функцией которого является формальное (т.е. по форме) замещение без серьезного смыслового сдвига [3, 4]. Важность исследования языковых символов объясняется тем, что за ними так же может скрываться культура, как и за этнографией в целом. Важно, что за языковым знаком как культурным символом скрывается не значение, а культурное содержание с характерными векторами и измерениями культуры [5. С. 44]. Э. Кассирер в книге «Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры» приходит к выводу, что «символ – ключ к природе человека. <...> У человека между системой рецепторов и эффекторов, которые есть у всех видов животных, есть и третье звено, которое мож-

но назвать символической системой. Это новое приобретение целиком преобразовало всю человеческую жизнь. По сравнению с животными человек живет не просто в более широкой реальности – он живет как бы в новом измерении реальности», – так интерпретирует ученый кантовское представление о культуре в природе, «как если бы она имела нравственную цель» [6. С. 28]. Э. Кассирер подчеркивает разницу между органическими реакциями и человеческими ответами. В первом случае на внешний стимул дается быстрый ответ, во втором ответ задерживается из-за медленного и сложного процесса мышления. На первый взгляд такая задержка не может считаться приобретением для человека. Однако средств против такого естественного развития лингвокультуры не существует: человек не может избавиться от своего приобретения: «Человек живет отныне не только в физическом, но и в символическом универсуме. Язык, миф, искусство, религия – части этого универсума, те разные нити, из которых сплетается символическая сеть, сложная ткань человеческого опыта. Весь человеческий прогресс в мышлении и опыте утончает и одновременно укрепляет эту сеть. Человек уже не противостоит реальности непосредственно, он не сталкивается с ней лицом к лицу. Физическая реальность как бы отдаляется по мере того, как растет символическая активность человека» [Там же. С. 28–29].

Если любой другой знак дает возможность проникнуть в предметную область значений, то символ позволяет войти в непредметный мир смысловых отношений. Через символы мы можем открыть сокровенную часть культуры – живущие в бессознательной сфере и объединяющие людей в единое лингвокультурное сообщество смыслы. По мнению Н.Ф. Алефиренко, «подлинный символ не просто выражает некий смысл, он еще передает весь спектр его магической силы. Символ обращен к неосознаваемым глубинам человеческой души и, будучи неподконтрольным нашему сознанию, непосредственно затрагивает аффективную сферу человеческого естества» [7. С. 239]. Главное назначение символа – связывать идеальный и реальный миры в сознании человека: «Медиумная функция символа метонимически связана с одушевляющей поведение человека идеей, с исходной речемыслительной программой, использующей наглядно-чувственные образы. При этом следует помнить, что этот наглядно-чувственный образ есть лишь метка идеальной программы, но никак не ее “слепок”, не ее копия. Такая данная чувственно-наглядным образом метка идеальной программы и есть символ. Он не лишен, однако, иконического элемента, но его иконичность является всего лишь иллюзорным представлением “модели мира”. Иконическая часть символа есть индекс подлинного содержания символа, относящегося к «невидимому» миру, который определяет “модель поведения” человека» [Там же].

Символ – это условный образ знаковой природы, в котором видимое, конкретное представляется неким сигналом о скрытом от глаз предмете номинации, служащем копией иной действительности. Отсюда его культурологический смысл – фиксирование связей между реальным и иным миром, рассмотрение их в единстве, стремление «во времени увидеть вечное» [8. С. 249].

Символизируемые объекты по своей сущности – ментальные структуры, концепты второго порядка, или концепты концептов [9. С. 149; 10. С. 50]. Символ представляет собой концепт, близкий образу (поэтому говорят о символических образах). Он национально специфичен и мотивируется смысловой связью, которая существует между предметными и абстрактными элементами его содержания. В этом отношении символ приближается к знакам не прямой номинации. Главное его свойство – способность представлять древние образы (архетипы, по К.Г. Юнгу), которые воплощают картины коллективного бессознательного творчества. Н.Ф. Алефиренко отмечает, что «составной частью ценностно-смыслового пространства человека становится ценностно-символическая интуиция, отвечающая за символическое восприятие и понимание фундаментальных эстетических и этических ценностей. Именно благодаря ценностно-символической интуиции чувственно воспринимаемый образ превращается в средство для адекватной и убедительной передачи идеального смысла» [7. С. 8–9]. Рассмотрим некоторые конкретные примеры, имея в виду, что за языковым знаком как культурным символом скрывается не значение, а культурное содержание с характерными векторами и измерениями культуры [9. С. 44].

В русской лингвокультуре *огонь* (зона огня) – символ большой опасности (*между двух огней, идти в огонь и в воду, попасть из огня да в полымя, пройти сквозь огонь и воду*), *сторона* – символ независимости, отстраненности (*в стороне, стоять в стороне, мое дело – сторона*), *точка* – символ важности, основы (*болевая точка, отправная точка, точка зрения, точка опоры, в самую точку*), *шаг* – символ малого расстояния, близости к чему-то (*на шаг* (от чего), *ни на шаг, в двух шагах, на каждом шагу*).

Болото в славянской мифологии предстает как символ стагнации, распада и гибели, туда в заговорах «ссылаются» все болезни и смерть. Ассоциируемое с ним физическое разложение становится олицетворением разложения духовного, которое происходит в результате отсутствия динамического начала, остановки духовных процессов. Это элемент ландшафта, в котором ощущается недостаток двух активных – воздуха и огня – и избыток двух пассивных – воды и земли – начал. Болото как переходная зона между сушей и водой является одним из пограничных локусов и рассматривается как место обитания нечистой силы: там обитают кикиморы болотные, которые заманивают путников

в тряси́ну, громко призывая о помощи, лесавки – дети кикиморы и лешего. У болота есть свой хозяин и дух-хранитель – болотня́ник, седой старик с широким, желтоватым лицом. Это он пугает идущих через болото резкими звуками, вздохами, громкими причмокиваниями, заманивает в тряси́ну самоуверенных и беспечных. См.: *Было б болото, а черти найдутся; Пошел на охоту, да засосало в болото; В тихом болоте (омуте) черти водятся; Не ходи при болоте: черт уши обколотит; болото обывательщины; Ну тебя в болото.*

Небо – воплощение космического верха. Восприятие неба общает к сфере трансцендентального и величественного; все возвышенное, духовное, божественное приписывается небесному. Воздушная стихия неба обуславливает тот факт, что оно мыслится в качестве души, дыхания мира. Обладая свойствами недоступности, огромности, в мифологическом сознании оно наделяется непостижимостью, всеведением, величием [11]. Ср.: *Вознестись до небес; Далеко грешнику до царствия небесного; Небо – терем Божий, Звезды – окна, оттуда ангелы смотрят.*

Открытое, чистое *поле* в русской традиции – опасное, гибельное пространство. Это место битвы с врагом или природой, незащищенное, мужское. Согласно историку культуры А.Дж. Тойнби [12], открытые пространства бросают сообществу живущих там людей сильный вызов, требующий максимальных усилий для выживания. Поэтому у кочевых народов не развивается цивилизация в таких масштабах, как у оседлых. В русской языковой картине мира отразились эти особенности восприятия поля: *Один в поле не воин; Один в чистом поле.*

Особое место в русской культуре занимает слово *бездна*, «которое метафорически соединяет все уровни мирового пространства: небо, землю и то, что под землей» [11. С. 290]. Образ бездны ассоциируется, с одной стороны, со смертью, а с другой – со злом, и эти два образа непосредственно связаны друг с другом. Одно из самых устрашающих и непостижимых свойств бездны, нашедшее отражение в метафорической традиции, – ее притягательная сила. Бездна обычно отождествляется с загробным миром, преисподней; в христианстве сатана получил наименование «князя бездны», что отражает изначальный двойственный смысл бездны как образа смерти и образа зла. В Апокалипсисе ангел небесный заковывает и низвергает в бездну «змия древнего, который есть дьявол и сатана» (Апок. 20). Образ бездны может наделяться различными дополнительными значениями, обусловленными его основной семантикой: бездна – это и преддверие ада, и олицетворение Времени, пожирающего народы и государства, и воплощение неизбежного и иррационального ужаса, сопровождающего существование человека. Наиболее частотные метафоры: *бездна греха, бездна порока.* Но и *бездна души, бездна разума* как неограниченное количество (актуали-

зируется сема необъятного, необозримого пространства, которое человеку невозможно постичь).

Перекресток дорог в русской культуре – знак открытости и магической опасности, место перехода в сакральное пространство. На перекрестках ставили домовины – столбы, на которых выставлялись урны с прахом умерших, покрытые «крышами». Здесь приносили собаку в жертву подземной Гекате. Деревья, растущие на пересечении лесных дорог, «стоеросовые», считались непригодными для строительства жилья. На перекрестках встречались камни, указывающие вариантность судьбы (в русских сказках). Ср.: *на перепутье, на распутье*.

Одна из главных ценностей в русской языковой картине мира – *простор*. Это не только обширное пространство, это когда легко дышится, ничто не давит, не стесняет, когда можно пойти куда угодно, когда есть где разгуляться [13]. Пространство может быть замкнутым, ограниченным, простор же характеризуется отсутствием границ. В русском языке есть еще несколько слов, содержащих положительные коннотации – одобрение больших расстояний и отсутствия пространственных ограничений: *даль (дали), размах, ширь, широта, приволе, раздолье*.

Власть бескрайних пространств над русской душой, по меткому выражению Н.А. Бердяева, отмечалась многими: «Необъятные пространства, которые со всех сторон окружают и теснят русского человека, – не внешний, материальный, а внутренний, духовный фактор его жизни. Эти необъятные русские пространства находятся и внутри русской души и имеют над ней огромную власть. Русский человек, человек земли, чувствует себя беспомощным овладеть этими пространствами и организовать их. <...> И в собственной душе чувствует он необъятность, с которой трудно ему справиться. <...> В русском человеке нет узости европейского человека, концентрирующего свою энергию на небольшом пространстве души, нет этой расчетливости, экономии пространства и времени, интенсивности культуры. Власть шири над русской душой порождает целый ряд русских качеств и русских недостатков» [Там же. С. 61], что нашло отражение в пословицах: *Любви нужна воля, а уму – простор; Ум простор любит; Улица широка – хороводу простор; Улица не двор: всем простор; Тело в тесноту, а душу на простор; Дам дураку простор – наплачешься; Своя рубаха – свой простор, своя и теснота; Своя избушка – свой простор; С миром везде простор, с бранью везде теснота; Не стерпела душа – на простор пошла; Земной быт – не всему конец, смерть – душе простор; Душа простор любит; Простор богатому, как щука в воде*.

Широта как качество русского менталитета была проанализирована А.Д. Шмелёвым с соавт. [14]. Он констатирует «широту русской души», привлекая языковые и литературные данные. В русской языко-

вой картине мира широкий человек (т.е. любящий широкие жесты или даже живущий на широкую ногу), или человек широкой души, противопоставляется мелочному человеку, мелочность осуждается в русской культуре. Ср. также: *широта взглядов – ограниченность воззрений*.

Устойчивая лексическая символика – это репрезентанты социокультурных стереотипов определенного лингвокультурного сообщества. Ее использование позволяет удваивать действительность, располагая рядом с миром непосредственно отражаемых предметов мир образов, отношений и качеств. Человек волен произвольно управлять этим вторым миром, оперируя данными элементами независимо от их реального наличия. Таким образом, восприятие и осознание человеком окружающей действительности в различных его формах зависят от культурно-исторического фона и социокультурных стереотипов, стимулирующих закрепление за словом различных коннотаций. Символические формы мышления и дискурсивной деятельности человека порождают и новые формы осознания мира, т.е. новые смыслы. Происходит кодирование исходного мыслительного содержания в знаково-символической форме, что добавляет к нему элементы чувственного переживания – коннотативные смыслы, формирующиеся в соответствии с национально специфичными социокультурными стереотипами.

Литература

1. *Маркарян Э.С.* Очерки теории культуры. Ереван : Изд-во АН Арм. ССР, 1969. 228 с.
2. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум: деятельность, знак, личность. М. : Смысл, 2001. 392 с.
3. *Красных В.В.* Система координат лингвокультуры сквозь призму Homo Loquens // Язык. Сознание. Культура : сб. ст. / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. Москва ; Калуга : ИП Кошелев А.Б. (Издательство «Эйдос»), 2005. С. 61–70.
4. *Красных В.В.* Культурное пространство: система координат (к вопросу о когнитивной науке) // *Respectus philologicus*. 2005. № 7 (12). С. 10–24.
5. *Мильтруд Р.П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
6. *Кассирер Э.* Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры. М. : Гардарики, 1988. С. 3–30.
7. *Алефиренко Н.Ф.* Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие. М. : Флинта ; Наука, 2010. 288 с.
8. *Белый А.* Критика. Эстетика. Теория символизма : в 2 т. М. : Искусство, 1994. Т. 1. 478 с.
9. *Кравченко А.В.* Когнитивный горизонт языкознания. Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2008. 320 с.
10. *Шелестюк Е.В.* О лингвистическом исследовании символа // Вопросы языкознания. 1977. № 4. С. 125–142.
11. *Рябцева Н.К.* Аксиологические модели времени // Логический анализ языка: язык и время. М., 1997. С. 78–95.
12. *Тойнби А.* Постигание истории / пер. с англ. М. : Прогресс, 1991. 736 с.
13. *Бердяев Н.А.* Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М., 1990. 208 с.

14. *Шмелев А.Д., Зализняк А.А., Левонтина И.Б.* Широта русской души // Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки славянской культуры, 2005. С. 51–54.

SYMBOLS IN THE RUSSIAN COMMUNITY LINGUOCULTURAL

Fedoseyeva L.N. PhD, Head of the Department of Foreign Languages, Academy FPS of Russia (Ryazan, Russia). E-mail: LN-FEDOSEEWA@yandex.ru

Abstract. Article is dedicated to the symbolic level of linguistic culture as the most nationally specific. The article defines the nature of the symbol, deals with its' interpretations suggested by distinguished scientists considering this issue, emphasizes the importance of the symbol for linguoculture: it makes possible to enter the world of nonobjective semantic relations. It also identifies the main purpose of the symbol – to connect ideal and real world in person's consciousness. The article compares the symbols and the images, signs of indirect nomination. Concrete examples make it possible to determine the symbolic meaning of certain words. The author comes to a conclusion that sustainable lexical symbolics represents sociocultural stereotypes of the linguocultural community. Its' use allows to double reality placing near the world of reflected images the world of objects, relations and qualities.

Keywords: symbol; linguoculture; Linguocultural community; image; meaning; sociocultural stereotype.

DOI 10.17223/19996195/30/11

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 81'24

DOI 10.17223/19996195/30/12

ЭЛЕКТРОННАЯ ПЕРЕПИСКА КАК СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ)

Н.Д. Голев

Статья представляет теоретические и технические аспекты лингводидактического проекта, связанного с овладением иностранными языками в процессе электронной переписки с носителями изучаемого языка или с другими обучающимися. Проект представлен как обучающая программа, в ней в общем виде прописаны основные алгоритмы развития языковой способности ученика – от начальных форм овладения иностранным языком к более «продвинутому». В качестве теоретической основы таких алгоритмов автор проекта предлагает деривационную модель языка и его диалогическую природу. Значительное место в идеологии проекта занимает концепция естественной письменной речи, предполагающая признание значительной степени самостоятельности письменной речи по отношению к устной. Предлагается набор организационных форм для реализации лингводидактического проекта.

Ключевые слова: лингводидактика; электронная коммуникация; деривация; диалог; естественная письменная речь; онлайн-общение.

1

Доклад¹ представляет собой сообщение об опыте построения лингводидактической программы. Она реализована в направлении от фундаментальной (теоретической) лингвистики к лингвистике прикладной (практической), от идеологии к технологии². У такого подхода есть свои сильные стороны, в соответствии с которыми новая идея входит в социальную практику, во-первых, легче, так как она не отягощена теми техническими подробностями, с которыми свыклись прежние системы обучения; во-вторых, у идеи – при движении сверху вниз – есть шансы войти в учебный процесс в крупном и системном формате, такой кардинальный путь в некоторых случаях более эффективен, чем косметический ремонт устоявшихся систем; в-третьих, данный подход обозначает сугубо научный алгоритм, реализуемый в рамках тезиса «практика (в данном случае лингводидактическая) есть критерий истины».

Иными словами, предлагаемая научная идея (гипотеза, проект) проходит апробацию в учебном процессе, а саму такую апроба-

цию можно трактовать как своеобразный социально-дидактический и одновременно лингвистический эксперимент. Впрочем, справедливо и обратное направление детерминации – от лингводидактики к собственно лингвистике. «Надо сказать, что практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию» [2. С. 13].

Основной пафос доклада в этом смысле – призыв к участию уважаемых коллег-преподавателей в апробации идеи целенаправленного, аспектуализированного и системного использования электронной переписки в практике обучения студентов и школьников. На данном этапе (в рамках конференции) автор рассчитывает на ее активное обсуждение, имеющее целью оценку ее дидактических возможностей и перспектив.

Главным аспектом такого обсуждения может стать **соотношение коммуникативного и грамматического** подходов к обучению иностранным языкам. В предлагаемой далее программе вносится идея их равнозначности и равновесного взаимодействия в лингводидактической практике. Условно эта идея может быть названа дискурсивной грамматикой.

Сначала дадим очерк генезиса названной программы в двух форматах: в формате общенаучном и формате индивидуальном (авторско-биографическом). Последний возникает в связи с тем, что программа вытекает из ранее проводимых исследований автора в области общей и русской дериватологии, теории письменной речи и лингводидактики родного и отчасти иностранного языка.

В нашей новой лингводидактической программе две базовых составляющих. Одна из них восходит к глубинным схемам устройства и функционирования языка (в нашем случае – деривационной), другая исходит из поверхностного бытия языка – из среды и формы его социального существования (в нашем случае – из особенностей и дидактических возможностей современной письменной виртуальной коммуникации).

2

Самая общая презумпция, детерминирующая лингводидактическую мысль автора доклада, – это презумпция первичности языка по отношению к обучению языку, владению языком по отношению к овладению им и – соответственно – лингвистики по отношению к лингводидактике³. Есть **лингводидактика** и есть **лингводидактика** – писали Л.Н. Мурзин и И.Н. Сметюк [4], отдавая предпочтению первой. Подобную мысль (хотя и от обратного) находим в статье школьного учителя С.В. Иванова, полагающего, что в школьном курсе принцип научности представляется в деформированном виде, тем самым совершается насилие над языком, и «получается другая лингвистика – лингвистика

методиста, которую он сам придумал, объяснил тем, что для ребенка так будет лучше, а для учителя – удобнее. Только вот к научному видению предмета такая “лингвистика” не будет иметь (и, увы, не имеет!) ни малейшего отношения» [5. С. 110]. Докладчик является последовательным сторонником этой мысли и не принимает часто встречающегося мнения о необходимости разведения научной и школьной грамматики⁴, приспособления первой к потребностям овладения и владения нормами (правилами) орфографии и пунктуации.

Таким образом, предлагаемый далее лингводидактический проект исходит из представлений о том, что методики обучения должны быть обусловлены устройством самого языка и механизмом речевой деятельности, а также особенностями их естественного онтогенеза. Между лингвистикой и лингводидактикой не должно быть разрыва: теоретические модели языка и речи, созданные в фундаментальной лингвистике, естественным образом проецируются в область построения обучающих методик как прикладных моделей. В этом основная идея упомянутой выше книги [4]. При этом проецируемые модели понимаются не в метаязыковом плане (как некоторые выученные правила), а как внутренние механизмы, управляемые интуицией и памятью. В этом смысле проект в лингводидактическом плане, скорее, коммуникативный, чем грамматический: модели естественного языка усваиваются в речевой практике.

Главным образом в проекте актуализируются **деривационные** модели и принцип деривации в широком смысле, предполагающий движение речемысли от простого к сложному, от исходного к производному и наоборот. Деривация – это образование не только слова от слова, но любой языковой единицы от любой другой языковой единицы. Такова идея Л.Н. Мурзина, выявившего и описавшего механизм синтаксической деривации и предложившего универсальный термин «дериватология» для обозначения лингвистической отрасли знания о глобальном принципе деривации [7, 8]. В нашем проекте актуализируется **диалог**, который мы трактуем как коммуникативную предтечу принципа деривации, полагая, что всякий ответ вытекает из вопроса и является его преобразованием (сокращением, видоизменением или расширением): Вопрос: – *Ты был в школе?* – Варианты ответа: – *Нет; Нет, не был; Нет, я был в театре; Я был в школе, но только один час.* В равной мере справедливо и обратное утверждение – вопросы строятся на базе предшествующих фраз и являются деривационной трансформацией последних (– *Я был сегодня в школе! – Точно был?; Сегодня ли был? В какой школе ты был? Так это ты был сегодня в школе?*). В нашем проекте регуляции деривационными схемами изучаемого языка и умению регулярно их реализовывать придается базовое дидактическое значение⁵.

Предлагается следующая деривационная стратегия обучения: от простейших форм (текстов-примитивов) ко все более расширяющимся и усложняющимся. **Расширение** и **усложнение** трактуем как две формы деривационного развития языковой способности – первая идет по линии пространственно-количественного расширения исходного текста, вторая – качественного. Первая предполагает аналитическое устройство языка, простую логическую дополняемость и редукцию, а также производимость и выводимость языковых единиц, вторая – вхождение в сферу синтетизма данного языка, овладение его устойчивым, идиоматическим (не в полной мере выводимым) фондом. Первая ориентируется на развитие скорее левополушарных механизмов речевой деятельности, вторая апеллирует к правополушарным, с опорой на языковую память. Первая ориентируется на грамматическую стратегию обучения иностранным языкам, вторая – в большей степени на коммуникативную.

С учетом названных направлений составляется учебная программа – **последовательность уроков** с набором заданий, реализующих схемы деривационного развития текста-примитива в данных направлениях. Например, линия расширения и усложнения в речевом жанре «знакомство» предполагает на начальном этапе в качестве исходного текста-примитива аналитические конструкции типа:

- для бытовой сферы коммуникации: Я – ПОПОВ ВИКТОР;
- для межкультурной: МОЯ СТРАНА – РОССИЯ;
- для деловой: Я – СТУДЕНТ.

Расширение. На следующем занятии, например, МОЕ ИМЯ – ВИКТОР. МОЯ ФАМИЛИЯ – ПОПОВ. В бытовой коммуникации появляется тема «семья»: МОЙ ОТЕЦ – ПОПОВ ИВАН или ОН – УЧИТЕЛЬ. Далее по линии расширения, например, Я – СТУДЕНТ КЕМЕРОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА; МОЯ СТРАНА – РОССИЯ; МОЙ ГОРОД – КЕМЕРОВО.

Осложнение. По линии усложнения при освоении русского языка предполагается переход от аналитических конструкций к конструкциям с элементами синтетизма, что влечет, в частности, замену связки, приводящую к замене конструкции: МОЮ СЕСТРУ ЗОВУТ АННА; Я ЖИВУ В ГОРОДЕ КЕМЕРОВЕ; КЕМЕРОВО НАХОДИТСЯ В СИБИРИ; Я УЧУСЬ В КЕМЕРОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.

Разумеется, в каждом языке свои формы расширения и усложнения, и нетрудно предположить большое разнообразие программ и схем деривационного развития языковой способности.

Применительно к деривации в русском языке совершенно естественным выглядит на начальных занятиях линия расширения предиката обстоятельственными компонентами (где, когда, как и т.п.: *дома, вчера, быстро*⁶), а субстантива – определительными, как согласуемыми (*дом – мой, высокий, новый*), так и несогласуемыми (*студент универ-*

ситета, жена брата), и т.д. К расширению относятся удлинения сочинительного ряда однородными членами. К расширениям «продвинутого» характера могут быть причислены придаточные предложения и причастные и деепричастные обороты на их основе⁷. Помимо грамматической линии, к расширению, несомненно, должна быть отнесена семантико-прагматическая линия, связанная с частицами, модальными словами, вставными конструкциями.

Что касается линия осложнения, то она нуждается не только в методической разработке, но и в разработке теоретической. Как представляется, в лингвистике нет концепции разделения конструкций и оборотов по степени осложненности (в том широком понимании, которое мы обозначаем) и «синтетичности» и, тем более, проекции данных шкал в дидактическую сферу. В сфере словосочетаний такой параметр намечен в оппозиции свободных словосочетаний и словосочетаний фразеологического типа, среди которых, по В.В. Виноградову, по функционально-семантическим основаниям следует выделять три типа фразеологизмов: фразеологические сочетания, фразеологические единства, фразеологические сращения. В сфере грамматики осложненность связана, по видимому, со шкалой степеней «синтетичности». Так, предложные словосочетания из-за условности управления со стороны предлога более синтетичны, чем свободные словосочетания, а в предложно-падежных сочетаниях есть свои фразеологические сочетания (типа *бороться за мир, лекарство от гриппа, работать над книгой*) и т.п.

Особая тема обучения деривационным схемам русского языка в области грамматики – деривационные трансформации частей речи и неразрывно связанная с этим явлением синтаксическая синонимия (*ее красивое плавание восхищало зрителей; то, как она красиво плыла, вызывало восхищение зрителей; зрители восхищались красотой ее плавания* и т.п.). В этом же ряду находятся темы типа «Замена знаменательных слов местоименными».

Возможно, ядерной темой для деривационной линии предлагаемой программы является деривационное преобразование вопросов и ответов. В логике [11] вопросно-ответная парадигма носит название эротетической, предметом эротетической логики является «связь между способом формулирования вопроса и ответом на него» [9. С. 190] (см. также [12]). Умение вести переписку, опираясь на предшествующие вопросы и ответы, способно существенно активизировать и развивать коммуникативную компетентность, например: – *Андрей, что ты делал сегодня вечером?* – *Сегодня вечером я смотрел фильм.* – *Какой фильм ты смотрел?* – *Я смотрел фильм «Матрица».* *А ты, Джим, видел этот фильм?* – *Да, видел. Очень хороший фильм.*

Ниже мы выскажем некоторые другие соображения о способах организации такой переписки.

В значительной мере предлагаемая программа вытекает из **теории естественной письменной речи**, разрабатываемой в барнаульско-кемеровской лингвистической школе Н.Б. Лебедевой и автором настоящего доклада [13–17], основной пафос которой заключается в том, что обычное письмо является одной из формой бытия стихийной речевой практики, оно достаточно самостоятельно по отношению к устной речи.

На основе данной теории разрабатывалась, в частности, концепция интуитивной орфографии, пунктуации, стилизации, имеющая выход в лингводидактику. Она была представлена нами как теоретическая база методической программы развития языковых способностей и обучения родному языку [18, 19]. Так, в инновационной программе развития письменно-речевых способностей [18] представляется содержание новой программы развития культуры письменной речи детей в школе. В [20] была предпринята попытка обосновать единый курс обучения родному и иностранному языку, исходя из тезиса о том, что во многих своих проявлениях языковая способность владения и овладения родным и иностранным языками имеет универсальный характер. Здесь же развивалось положение, согласно которому в основании формирования и развития языковой способности лежит единый деривационный механизм. Движение от простого к сложному, от исходного к производному естественно для филогенеза и онтогенеза языковой способности и столь же естественна опора на принцип деривации при обучении иностранному языку.

Другое направление идеи естественной письменной речи связано с новым ее этапом – появлением новейших – виртуальных – форм общения, существенно меняющих структуру общения и влияющих на коммуникативную ментальность людей [19, 20]. В частности, мы высказали гипотезу о том, что имевшееся в традиционной лингвистике представление о корреляциях функциональных типов речи («устная – разговорная», «письменная – книжная») для современной лингвистики утрачивает свою силу и разговорный тип речи стихийным образом формируется в среде письменной коммуникации [21]. SMS, Skype, электронная переписка, Интернет-общение (чаты, блоги, Интернет-обсуждения и т.п.), большинство из которых протекает в онлайн-формате, ярко свидетельствуют о том, что разговорность не увязана со средой или субстанциональными формами коммуникации, а является сугубо функциональной характеристикой.

Онлайн-коммуникация в Интернете (e-mail, Skype, сетевое общение) и в системе мобильной связи является современной активной формой общения, в которой письменная речь выполняет **функции живой разговорной речи**. Она неизбежно упрощенная, что способствует освоению неродного языка, особенно на начальном этапе обучения.

Примитивные тексты, характерные для нее (особенно в SMS), могут послужить формированию исходной базы при реализации деривационного подхода к обучению иностранным языкам. Онлайн-коммуникация активно вовлечена в общение молодежи всех стран, поэтому обучение на ее основе имеет естественную мотивацию. У молодых людей много общих тем и интересов, в том числе и интереса к овладению другими языками и культурами, к компьютерным технологиям, к профессиональной деятельности, часто имеющей международный характер, и возможностям выхода в интернациональное пространство.

Корреляция «виртуальное общение – живая разговорная речь» имеет прямой выход в лингводидактику. Письменно-книжная речь (деловая, научная, художественная) ассоциировалась в традиционной лингводидактике с грамматическим подходом к обучению, а устно-разговорная – с коммуникативным. Новая коммуникативная ситуация и новое коммуникативное мышление позволяют осуществлять коммуникативный подход также и в письменной речи. В сущности, онлайн-переписка – это живое общение. Если этот тезис утвердится, то разговорную практику можно успешно начинать виртуально, для нее не надо дорогостоящих поездок в иноязычную среду и организации специальных форм для интенсивного общения с носителями изучаемого языка. Возможность плавного перехода от письменной речи к устной⁸ в онлайн-коммуникации обеспечивает комбинирование письменных и устных онлайн-форм, особенно естественное для Skype.

Приближение онлайн-коммуникации к живому естественному речевому дискурсу может обеспечить сопровождение письменного общения знаками типа смайликов. Несомненно обогащает дидактический потенциал онлайн-переписки возможность подключений к ней **других элементов дискурса**, в частности видеоизображений коммуникантов (в Skype), вместе с ними в онлайн-общение входят паралингвистические средства: мимика, жесты, фоновые картинки. Большой дидактический потенциал может иметь сопровождение переписки фотографиями, музыкальными файлами, видеозаписями и даже фильмами (скорее всего, на продвинутых этапах, при переходе к креативному этапу общения, но не исключено, что и на начальном этапе возможен обмен, скажем, фотографиями или видами университета или города, о котором идет рассказ студента). Все это явно усилит мотивационную и технологическую сторону обучения, приблизит его к естественной речевой практике.

Несколько слов о других дидактических аспектах и возможностях предлагаемой программы.

Программа позволяет осуществить органичный и плавный переход **от копиальных** (заученных) форм передачи информации, задаваемых на первых этапах самим преподавателем, далее к формулам расширения и осложнения, также изначально задаваемых преподавателем, и затем постепенно – **к креативным формам**, подчиненным собственным коммуникативным намерениям учащегося или намерениям собеседника, выраженным в вопросе, просьбе. Степень и форма участия преподавателя на разных этапах реализации программы – аспект, подлежащий методической разработке и их практической апробации в разных вариантах. Реализация предполагает поэтапное движение обучения по следующим направлениям.

Деривационный принцип развития языковой способности заключается в движении от полных (развернутых) ответов и вопросов к кратким, усеченным.

Виртуальное общение дает возможность перехода от форм с паузой для декодирования полученного сообщения в позиции адресата и кодирования своего (например, общение через e-mail) к более живому, беспauseному онлайн-общению (сначала письменному, потом и устному) с уменьшенными и все уменьшающимися паузами.

В плане взаимодействия **устной и письменной** речи, возможно, эффективным является следующий путь: от письменной речи – к ее озвучиванию, от звучащей речи – к ее записыванию и, наконец, от звучащего текста – к его восприятию и пониманию. Предлагая эту схему, мы исходим из того, что последние – наиболее трудные для практического усвоения формы речевой деятельности. Переход от e-mail и SMS к Skype (и смена форматов в Skype дает такую возможность).

Тематика общения не имеет принципиального значения. Однако можно предположить, что наиболее востребованными окажутся три сферы коммуникации, три дискурса, три группы тем: бытовая, межкультурная (страноведческая) и деловая.

Все перечисленные в статье направления рассматриваются как стратегические линии, в реальной практике обучения они находятся не только в отношениях последовательности (сначала одно, потом другое), но и параллельности и наложения друг на друга.

Технические аспекты и возможности вопросно-ответной формы общения увязываются в программе с мотивационными аспектами. Предполагается, что, получив вопрос от своего визави из другой страны, студент его декодирует и далее отвечает и тут же формулирует свой вопрос. То есть каждый пост по структуре является двухчастным.

Каким образом следует осуществлять взаимодействие языков в такой переписке? На наш взгляд, оно должно быть биканальным, с использованием как родного (для студентов с обеих сторон), так и изучаемого иностранного языка. Ответ и вопрос формулируются на

разных языках. Например, русский студент, получив вопрос на китайском, может ответить как на русском, так и на китайском языке и далее задать свой вопрос (в первом случае вопрос должен быть на китайском, во втором – на русском). Это обеспечит перемену ролей обучаемого и обучающего и сохранит прагматический интерес коммуникантов к обучению.

Предлагаем такую схему взаимодействия и такую структуру поста. На начальных этапах пост может включать готовые клише, предложенные преподавателем. Возможны такие их варианты: */Андрей/, я получил твое письмо. Спасибо, письмо очень интересно. Я все понял. Возможно, имеет дидактический эффект фраза-клише типа Я узнал из твоего письма, что...* Если письмо было на иностранном для отправителя языке и родным для получателя, то целесообразен дидактический комментарий, например: *Ты написал все правильно, но есть ошибки. Лучшие написать так...* (возможно, есть смысл повторной присылки исходного письма с исправлениями⁹). *Отвечаю на твои вопросы.* Далее следует текст ответа. Он завершается своими вопросами, при этом желательно, чтобы он был на другом языке, чем язык ответа. Клише может быть таким: *Ты написал, что... Хочу тебя спросить...* Письмо включает клишированная просьба, скажем: */Андрей/, прошу тебя написать ответ на (русском, китайском, английском...) языке.*

На начальном этапе реализации программы, видимо, более эффективным является переписка «группами», это позволяет руководителям групп координировать свои действия. Можно рекомендовать здесь формирование у каждого студента (школьника) нескольких различных тактических ветвей – с каждым адресатом он параллельно использует разные варианты вопроса и ответа, к примеру, к одному он обращается с вопросом *Как дела?*, к другому – *Как у тебя дела в университете в последнее время*, к третьему – *Что у тебя нового?* и т.п.

В предлагаемых нами способах реализации программы еще много открытых вопросов. Мы полагаем, что идея нуждается в разработке и апробации разнообразных тактических вариантов с дальнейшим обсуждением на разных форумах – очных и виртуальных. Создание конкурентной среды – залог успешного внедрения программы в массовую лингводидактику. На вопрос о предпочтительности того или иного варианта можно получить ответ только в реальной практике реализации идеи – непосредственно в переписке студентов. Считаем важным подчеркнуть, что начальный этап такой практики в одном из вариантов программы осуществляет профессор О.П. Сологуб, работающая сейчас в г. Тайбэе (Тайвань). Она организовала переписку китайских студентов, изучающих русский язык в Национальном университете Чжэньчжи, и русских студентов, изучающих китайский язык в Томском и Новосибирском технических университетах и Бийской государственной

академии образования. Обобщение предварительных материалов сделано ею в докладе на конференции в г. Киото (Япония), его содержание представлено в [24].

Примечания

¹ Статья является переработкой доклада, сделанного автором на Международной конференции «Обучение иностранным языкам и межкультурной коммуникации в условиях интеграционных процессов», прошедшей 6–7 декабря 2014 г. в Новосибирском государственном университете.

² Докладчик перефразирует здесь название давней статьи В.И. Абаева «Язык как идеология и язык как техника» [1], в которой отмечается неразрывное единство названных сторон языка и соответствующих аспектов лингвистики.

³ История языкознания знает немало примеров, когда лингвисты проецировали свои научные концепции языка в область лингводидактики родного и иностранного языков, – Ф. Буслаев, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, О. Есперсен, Н. Хомский, М.В. Панов, Л.Н. Мурзин, Б.М. Гаспаров и др. (Подробно исторический аспект взаимоотношений лингвистики и лингводидактики см. [3]).

⁴ Здесь также мы апеллируем к названию известной работы А.М. Пешковского «Школьная и научная грамматика» [6]. Актуализируем вторую часть названия, вписывающуюся в логику рассуждения в настоящей статье.

⁵ Выбор деривационной парадигмы и дериватологического языка для представления проекта для нас в данном докладе не носит предписательного характера, он обусловлен субъективным предпочтением докладчика. Мы не исключаем возможности использования других языков для реализации проекта: языка порождающих или трансформационных грамматик или лингвистики языкового существования (ср. понятие коммуникативного фрагмента как первичной единицей владения языком у Б.М. Гаспарова [9. С. 116–124]). В частности, очевидна переключка с идеями трансформационной грамматики и их проекции в сферу обучения языку. При необходимости можно легко обнаружить и отличие от них. Так, предлагаемая нами программа не подразумевает рационального усвоения правил трансформации. В оппозиции рационального и эмпирического овладения языком (см. об этой оппозиции применительно к лингводидактике Хомского [10. С. 172]) она в большей мере эмпирическая, так как модели формируются непосредственно в практической речевой деятельности студента и школьника.

⁶ Полагаем, что обстоятельства причины, цели, уступки относятся к более трудным и должны быть вынесены в отдельные темы на продвинутых этапах.

⁷ Придаточные, как аналитические конструкции, более просты для овладения их схемами, тогда как причастные и деепричастные обороты – продукт скорее синтетических схем.

⁸ Существенный момент предлагаемой лингводидактической программы – первичность в ней письменной речи по отношению к устной. В теоретическом плане такая первичность обосновывается самостоятельностью форм речи (мы отстаиваем тезис о том, что письменная речь в том виде, в каком мы ее наблюдаем в ее современном синхронно-коммуникативном бытии – не есть элементарное и поэлементное перекодирование устной речи, в ней все более обнаруживается прямое соотнесение графического знака с мыслью). Этот процесс мы обозначаем термином «иероглифизация» [22, 23]. Она касается не столько появления «бесзвуковых знаков» типа смайликов, сколько беглого написания и особенно беглого чтения без озвучивания текста, при котором текст семантизируется не побуквенно-пофонемно, а пословно-бесфонемно.

⁹ В этом моменте предлагаемая нами программа некоторым образом ассоциируется с педагогикой Монтессори в варианте обучения в разновозрастном коллективе, в котором старшие дети обучают младших. В нашем случае ладеющие языком как родным

помогают обучать овладевающих этим языком. Другая ассоциация – синергетическая, поскольку таким образом создается система с потенциалом самообучения. Последнее для нас весьма значимо. Если удастся на практике доказать, что система самообучения такого типа «работает», то это открывает принципиально новые дидактические возможности в методике овладения иностранным языком.

Литература

1. **Абаев В.И.** Язык как идеология и язык как техника // Язык и мышление. Орджоникидзе, 1959.
2. **Щерба Л.В.** Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М. ; Л., 1974.
3. **Резанова З.И.** Гибкие стратегии обучения иностранным языкам (историко-лингвистический и теоретико-методологический аспекты) // Антропотекст-1 : сб. ст. / отв. ред. Л.Г. Ким. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 261–275.
4. **Мурзин Л.Н., Сметюк И.Н.** Как обучать языку? (Об основах лингводидактики). Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1994.
5. **Иванов С.В.** Русский язык в школе: проблемы предмета // Начальная школа. 2002. № 3. 56 с.
6. **Пеиковский А.М.** Школьная и научная грамматика : опыт применения научно-грамматических принципов к школьной практике. 2-е изд. М., 1918.
7. **Адливанкин С.Ю., Мурзин Л.Н.** О предметах и задачах дериватологии // Деривация и текст. Пермь, 1984.
8. **Мурзин Л.Н.** Основы дериватологии : конспект лекций. Пермь : ПГУ, 1984.
9. **Гаспаров Б.М.** Язык. Память. Образ. Лингвистика языкового существования. М., 1996. 352 с.
10. **Марголис Дж.** Личность и сознание. Перспективы нередуктивного материализма DOS. М. : Прогресс, 1986.
11. **Денисова В.Г.** Формализация вопросов средствами логики предикатов // Логико-философские штудии. 2008. № 5. С. 189–198.
12. **Бойко А.К.** Теоретические проблемы исследования когнитивных оснований оценочной диалогической деятельности // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. № 16. С. 157–163.
13. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 1 : Проблемы письменной речи и развития языкового чувства : материалы конф. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. 347 с.
14. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 2 : Теория и практика современной письменной речи : материалы конф. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2003. 280 с.
15. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 3 : Письменная речь в психолингвистическом, лингводидактическом и орфографическом аспектах : материалы конф. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2004. 280 с.
16. **Естественная** письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. 4 : Дискурсы и жанры письменной речи : сб. науч. ст. / под ред. Н.Б. Лебедевой. Кемерово : Изд-во Кемеров. ун-та, 2011. 648 с.
17. **Лебедева Н.Б.** Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета (БГПУ). 2001. № 1. С. 4–10.
18. **Голев Н.Д.** Инновационная программа развития письменноречевых способностей школьников на основе пропедевтического изучения текста (технологический ас-

- пект) // Доклады Сибирского отделения Академии наук высшей школы. 2001. № 1 (3). С. 86–94.
19. **Системный** анализ текста как пропедевтика речевой культуры в школе: учебная программа // Отчет по гранту Министерства образования РФ (науч. рук. проекта Н.Д. Голев). Барнаул, 2000. URL: <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=21760544>
 20. **Голев Н.Д.** Лингвистические и лингводидактические проблемы языкового образования в техническом вузе (опыт построения концепции) // Прикладная филология в сфере инженерного образования. Т. 1 : Методология и методика языкового обучения в техническом вузе. Нортхэмптон ; Томск, 2004. С. 15–38.
 21. **Голев Н.Д.** Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2013. № 5 (25). С. 12–30.
 22. **Голев Н.Д.** Письменная коммуникация Новейшего времени: основные векторы развития // Вестник Томского университета. Филология. 2012. № 2. С. 5–18.
 23. **Голев Н.Д.** Массовое письменное сознание: кириллица – латиница – глаголица / под ред. Т.В. Шмелёвой / НовГУ им. Ярослава Мудрого. (сер. «Монографии», вып. 11). Великий Новгород, 2009. С. 283–307.
 24. **Голев Н.Д., Сологуб О.П.** Электронная переписка как эффективное средство овладения навыками письменной речи // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте : Научный журнал. Статьи доклады Международного форума в Японии 23–29 сентября 2014 г. Киото : Университет Киото Сонгё, 2014. С. 177–182.

E-MAIL CORRESPONDENCE AS STRATEGY AND TACTICS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES (LINGUODIDACTIC PROJECT)

Golev N.D. Doctor of Philology, Professor, Department of Russian, Kemerovo State University, Honored Worker of Higher School of Russia (Kemerovo, Russia). E-mail: ngolevd@mail.ru

Abstract. The article presents theoretical and technical aspects of the linguodidactic project connected with foreign languages acquisition in the process of e-mail correspondence with native speakers of the studied language and other learners. The project is a training program, which includes basic algorithms of the language ability development from the initial forms of mastering foreign languages to the more advanced forms. The theoretical basis of such algorithms is the language derivational model and the speech dialogic nature. The concept of natural written speech which suggests the recognition of written speech independence in relation to oral speech is important for the project. The article offers a set of organizational forms to realize the proposed project.

Keywords: linguodidactics; e-mail correspondence; text derivation; dialogue; natural written speech; online-communication.

DOI 10.17223/19996195/30/12

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРАММАТИКЕ

Л.А. Митчелл, С.К. Гураль

Аннотация. Рассматриваются вопрос формирования грамматических навыков с использованием современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иноязычному общению, а также умения адекватно понимать разные типы дискурса в зависимости от определенной ситуации общения и умение порождать высказывания, приемлемые в конкретной ситуации иноязычной коммуникации. Делается акцент на важности привлечения и использования интернет-ресурсов с традиционными методами обучения как основы формирования грамматических навыков в обучении иноязычному общению. Подчеркивается вклад отечественных исследователей в решение данной проблемы.

Ключевые слова: интернет-ресурсы; лингвистический корпус; информационные и коммуникационные технологии.

Широкое использование ИКТ открывает для педагога новые возможности в преподавании иностранного языка. За последние годы появилось множество работ, в которых ученые-методисты (Е.С. Полат, В.В. Сафонова, А.А. Андреев, И.А. Евстигнеева, П.В. Сысоев, С.К. Гураль, А.С. Лазарева, И.А. Цатурова, Е.М. Шульгина) рассматривали вопросы преподавания иностранных языков с использованием ИКТ [1–9]. П.В. Сысоев отмечает, что на современном этапе большая часть преподавателей в той или иной степени использует ИКТ в процессе обучения иностранному языку. Некоторые преподаватели только делают первые шаги по внедрению ИКТ, используя задания на поиск текстового и мультимедийного материала по изучаемой теме, в то время как другие педагоги организуют сетевое взаимодействие между учащимися одной или несколько учебных групп (классов) посредством электронной почты, веб-форума и блога [6].

Основной целью интеграции ИКТ в процесс преподавания иностранных языков является достижение определенного уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять общение на иностранном языке в профессиональной сфере. На настоящий момент разработана и детально описана комплексная структура иноязычной коммуникативной компетенции, включающая совокупность компетенций, представленных в виде системы знаний, умений и навыков (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Ю.А. Сеница, Н.Г. Соколова, L. Bachman, M. Canale, J.A. Fishman, D.H. Hymes, A.S. Hayes, J. Van Ek,

L.A. Jakobovits, V. Petkova, W.M. Rivers, S.J. Savignon, B. Spolsky, M. Swain, E. Tarone и др.) [6].

Сравнивая процесс обучения языкам с привлечением возможностей Интернета с традиционными методами обучения, С.В. Титова подчеркивает следующие преимущества интернет-технологий [10]:

- мультимедийность гипертекста (видео-, аудиовозможности, связь с большим количеством разнообразных источников) в сравнении с линейностью печатного текста;

- высокая мотивированность и заинтересованность студентов;

- неограниченное количество свежей информации, противопоставленное часто устаревшим сведениям учебных пособий;

- самоконтроль и контроль преподавателя;

- возможность общения (синхронного / асинхронного) с носителями языка;

- значительное увеличение процесса обучения при наличии свободного доступа к Интернету по сравнению с ограничением обучения рамками традиционного занятия и домашнего задания.

Современные учебные интернет-ресурсы создают благоприятные условия для развития познавательной деятельности обучающихся. Использование современных ИКТ в учебном процессе позволит развить умения обучающихся осуществлять поиск, отбор, оценку, классификацию, обобщение и презентацию новой информации. Развитие умений познавательной деятельности в процессе обучения иностранному языку будет способствовать развитию умений самостоятельной учебной деятельности в области изучения иностранного языка. Языковые базы данных (лингвистический корпус) и мультимедийные ресурсы (тематические интернет-сайты, сетевые энциклопедии, виртуальные туры по галереям, музеям, учебным заведениям и др.) смогут значительно обогатить и расширить языковую и культурную практику обучающихся. Социальные сервисы и службы Веб 1.0 (электронная почта, веб-форум) и Веб 2.0 (вики, блоги, подкасты) позволяют организовать сетевое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса (преподавателем и обучающимися) [6]. Ресурсы сети являются бесценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования, удовлетворения личных и профессиональных интересов и потребностей обучающихся. Однако само по себе наличие доступа к интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Методически неграмотно построенная работа учащихся с интернет-ресурсами может способствовать формированию у них не только ложных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка, но и даже расизма и ксенофобии [11]. Наша задача состояла в том, чтобы выявить, как применение интернет-ресурсов способствует формированию грамматических навыков у сту-

дентов физико-технического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета (НИ ТГУ).

После проведения анкетирования студентов физико-технического факультета НИ ТГУ, обучающихся по специальности «223200 Техническая физика» и «151600 Прикладная механика», 90% респондентов считают необходимым улучшить знания английской грамматики, так как им не всегда удается правильно использовать грамматические конструкции в ситуациях общения. Студенты также отметили, что практически не используют интернет-ресурсы в изучении грамматики английского языка. Что касается изучения грамматики, то они используют различные учебники и пособия. На наш взгляд, сегодня существует огромное количество учебных пособий, отвечающих дидактическим целям обучения, однако Интернет позволяет нам вывести процесс обучения на иной уровень.

В Интернете размещены автоматизированные справочники по грамматике английского языка, включающие информацию не только по морфологии или синтаксису английского языка, но и правилах построения различных типов дискурса. Студенты могут воспользоваться системами обнаружения грамматических ошибок на морфологическом и синтаксическом уровнях с моментальной самопроверкой, а также пройти грамматические тесты различной сложности.

Существуют различные сайты, посвященные изучению грамматического строя языка, мы привели перечень ссылок, которые были отобраны и предложены студентам для работы:

<http://www.rong-chang.com/grammar.htm>

<http://englishtips.org>

<http://www.englishclub.com/grammar/verbs-questions-tag.htm>

<http://esl.about.com/od/englishgrammar>

<http://www.english-4u.de/grammar1.htm>

<http://www.natcorp.ox.ac.uk>

<http://americannationalcorpus.org>

На данных сайтах предоставляется доступ к электронным учебным пособиям по грамматике, пунктуации, орфографии, стилистическим особенностям письменной речи английского языка. Можно найти описание морфологических форм и синтаксических структур, представляющих собой трудности при овладении английским языком: это все неправильные формы глаголов и существительных, английские предлоги, прилагательные и наречия и многое другое. Дается контекстное употребление грамматических форм и структур с большим количеством примеров, сопровождаемых упражнениями, заданиями и тестами. Кроме того, имеются ссылки на другие сайты и интернет-ресурсы.

На форуме у студентов есть возможность задать интересующий вопрос и получить необходимый ответ. Так, например, при изучении

темы «Существительные» студентам было предложено найти разницу употребления «fruit» и «fruits», «fish» и «fishes», а также задать на форуме другие вопросы, которые их интересуют.

Студентам было также предложено поработать с лингвистическим корпусом английского языка. Лингвистический корпус – это массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания, автору и т.п.). Лингвистический корпус может включать как письменные тексты (тексты газет, журналов, литературных произведений), так и транскрипты радио- и телепередач. Организация корпуса может быть самой разнообразной, в зависимости от целей его создания. Весь массив текстов в корпусе систематизирован. В корпусе зафиксировано расположение каждого слова в предложении по отношению к другим словам, а также учитывается частота его использования [6]. Достоинством аутентичных текстов, представленных в корпусе, является то, что они представляют образцы реальной коммуникации со всеми свойственными им характеристиками: перебивы, повторы, недосказанность, излишняя эмоциональность, образность, менее четкая организация синтаксиса и др. [12–14]. В сети Интернет существует множество корпусов, которые можно использовать для анализа словоупотребления и грамматического строя языка.

Студентам было предложено использовать лингвистический корпус для изучения грамматических времен, а именно образования настоящего простого времени и настоящего продолженного времени в английском языке. Следует отметить, что работа с лингвистическим корпусом английского языка может значительно оптимизировать процесс обучения. На базе лингвистического корпуса преподаватель может создать множество заданий, направленных на контроль модальных глаголов, вспомогательных глаголов, неправильных глаголов, степеней сравнения прилагательных, артиклей, предлогов, изучаемой лексики и т.п. Данный вид работы дает возможность оптимизировать процесс обучения в целом, а также мотивирует студентов выполнять самостоятельную работу, что является немаловажным аспектом в процессе обучения, так как объем учебных аудиторных часов на иностранный язык на физико-техническом факультете НИ ТГУ не позволяет преподавателю полностью реализовать поставленные цели и задачи обучения.

Студентам также было предложено пройти по ссылке <http://www.anglo-link.com>, где они могли посмотреть видео, в которых носитель языка объясняет различные грамматические правила английского языка, приводит примеры употребления грамматических конструкций в устной и письменной речи. По желанию обучающиеся могли подписаться на данный канал и оставлять свои комментарии на английском языке. При выполнении данного задания у студентов была возможность не только разобрать грамматические конструкции в кон-

тексте, прослушать и разобрать множество примеров по изучаемой теме, но и выполнить проверочные упражнения. Многие студенты отметили, что при выполнении этого задания у них была возможность слышать аутентичную речь. Действительно, следует отметить, что задания такого типа позволяют погрузиться в виртуальное пространство, которое моделирует аутентичную иноязычную интерактивную среду.

В процессе обучения, наряду с традиционными печатными учебными изданиями, нами были использованы учебные интернет-ресурсы. Применение интернет-ресурсов в обучении способствует не только формированию грамматических навыков изучаемого языка, но и максимально погружает обучающихся в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка. Нам хотелось бы отметить, что использование аутентичных материалов, диагностика и анализ грамматических ошибок при работе с Интернетом способствуют возрастанию мотивации студентов, их независимости, повышению самоконтроля и увеличению количества времени, затраченного на подготовку домашних заданий. Использование интернет-ресурсов в процессе обучения позволяет спроецировать систему обучения на конкретных обучаемых с их возрастными и психологическими особенностями. Грамматические ресурсы в Интернете предназначены для различных уровней владения английским языком (а именно начального, среднего и продвинутого). ИКТ позволяет значительно обогатить языковую и социокультурную практику обучающихся, что бывает не всегда возможно при использовании традиционных средств обучения.

Литература

1. **Полат Е.С.** Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2007. 368 с.
2. **Сафонова В.В.** ИКТ в поликультурном образовании средствами со-изучаемых языков: европейские тенденции и российские национальные приоритеты URL: <http://www.distance.ffl.msu.ru/cdo/conf08/rep/Safonova.doc>
3. **Андреев А.А.** Введение в Интернет-образование : учеб. пособие. М. : Логос, 2003. 76 с.
4. **Евстигнеева И.А.** Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
5. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий : учеб.-метод. пособие. М. : Глосса-Пресс ; Ростов н/Д : Феникс, 2010. 182 с.
6. **Сысоев П.В.** Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 262 с.
7. **Гураль С.К., Лазарева А.С.** Обеспечение качества обучения устной иноязычной речи средствами информационно-коммуникационных технологий : учеб. пособие. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2007. 134 с.

8. *Цатурова И.А., Петухова А.А.* Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам : учеб.-метод. пособие. М. : Высш. шк., 2004. 96 с.
9. *Шульгина Е.М.* Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2013. 22 с.
10. *Стрелкова С.Ю.* Интегративное обучение иноязычной грамматике: От предложения к дискурсу. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 184 с.
11. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 2–9.
12. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 174 с.
13. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. М. : Издательский центр «Академия», 2009. 333 с.
14. *Митчелл П.Дж.* Метод «Storyline» в обучении иностранному языку: история и основные положения // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 101–109.

TEACHING FOREIGN GRAMMAR WITH THE HELP OF MODERN INTERNET TECHNOLOGIES

Mitchell P.D. Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University (Tomsk, Tambov, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Gural S.K. Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Abstract. The article considers the problem of formation of grammar skills with the help of Modern Internet Technologies. The main idea is the usage of Modern Internet Technologies alongside the traditional methods of teaching. It enables a change in the process of learning as the use of Modern Internet Technologies allows students to become immersed in an authentic learning environment and leads to students' self-directed learning.

Keywords: Internet resources; linguistic corpus; Modern Internet Technologies.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Е.И. Сорокина

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований («Анализ факторов, условий и путей качественных трансформаций мышления и языкового сознания при обучении нескольким иностранным языкам»), проект № 14-36-01213.

Аннотация. Рассматривается методологический потенциал применения синергетического подхода к мультилингвальному обучению в условиях учебной поликультурной среды. Освещены основные характеристики синергетической парадигмы и их специфика в контексте мультилингвального обучения.

Ключевые слова: мультилингвальное обучение; многоязычие; лингвистическое образование; синергетический подход; поликультурность; мышление.

Начало нового столетия характеризуется как время масштабных перемен, перемен всеохватывающих. Происходящие изменения стимулируют рост сознания, точнее осознания нового личностного качества времени, пространства, «нелинейности среды», в которой и через которую разворачиваются человеческое бытие и становление [1]. Смена курса на постиндустриальное развитие диктует необходимость не получать и воспроизводить знания, а развивать собственные возможности, формировать собственные знания и наиболее полно реализовать свой потенциал. Становится очевидным тот факт, что классическая логика уже не может адекватно обслуживать познание современного человека, для описания постоянно меняющегося мира необходимо обладать многозначной и мультиперспективной логикой. То есть наиболее существенной характеристикой современного постформального мышления является способность понимать причинно-следственные взаимодействия. Изменение содержания образования меняет и форму процесса его организации.

В этой связи, вслед за С.А. Ламзиным, мы полагаем, что современную модель образования (и лингвистического образования в частности) невозможно представить без синергетических взаимодействий «разных сфер культуры и различных способов освоения мира (научного, художественного, философского, религиозного) [2. С. 15]. Именно синергетическая парадигма позволяет направить процесс обучения на формирование и развитие творческой личности и служить методологической основой для моделирования организации и самоорганизации образовательного процесса.

Основатели синергетики И. Пригожин и Г. Хеккен видели научную правомерность применения такого плана дисциплинарных исследований и социокультурных систем, какой является система языкового педагогического образования [3. С. 31]. Поэтому целью нашего исследования является попытка обосновать целесообразность применения синергетической парадигмы в качестве методологии анализа профессиональной подготовки мультилингвальной личности как образовательной системы.

Актуализированная философская синергетическая парадигма коррелирует с образованием нового типа (в том числе и лингвистическим) в контексте ноосферной философии [4]. Ранее мы отмечали, что в условиях нового времени, времени высокой профессиональной конкуренции, в процессе обучения необходимо особое внимание уделять формированию логического мышления. Нам представляется, что именно синергетический подход позволяет успешно справляться с этой задачей. В процессе обучения нескольким иностранным языкам в сопоставительном аспекте, с учетом всех изучаемых ранее иностранных языков, происходит качественная смена, которая неизменно ведет к ощущению спонтанности [5]. «Изолированные» прежде в сознании языки в условиях поликультурной многоязычной среды вступают в кооперативное взаимодействие, происходит такой коммуникативно-креативный процесс, который позволяет студентам «переоткрывать» уже известное им ранее с новой позиции (в новых языках, в других контекстах и перспективах). Фактором «неожиданного» является неустойчивость, анализ таких явлений и обеспечивает синергетический подход. Важно отметить, что в ходе анализа у обучаемых наблюдается качественное изменение мышления, внутренней мотивации и собственной рефлексивной позиции.

Согласно синергетическим законам в процессе формирования постформального мышления будущего многоязычного специалиста его личность – система – под влиянием вариативной технологии мультилингвального обучения переходит в качественно новое состояние, а предыдущее состояние теряет актуальность и устойчивость. При этом не все параметры состояния имеют одинаковое значение; определенные параметры состояния (быстрые переменные) можно выразить через другие (медленные переменные), которые определяются параметрами порядка, в результате чего количество независимых переменных уменьшается.

Несмотря на то что синергетика является научным междисциплинарным направлением, в отличие от других наук, возникающих на границе двух дисциплин и имеющих четкое разграничение функций (одна наука может предоставлять второй предмет, а другая – методы исследования), синергетика базируется на методах одинаково (успеш-

но) применяемых в различных предметных аспектах. Теория самоорганизации исследует сложные многокомпонентные системы опосредованно относительно их сущности. Это особенно важно, поскольку на факультете иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета мультилингвальное обучение проходят не только студенты-лингвисты, но и студенты гуманитарных, естественнонаучных и технических специальностей. Применение синергетического подхода в обучении нескольким иностранным языкам позволяет обратить внимание и на те аспекты логического мышления, которые являются наиболее близкими по отношению к основным профессиональным компетенциям студента. В процессе обучения в рамках синергетического подхода в поле внимания попадают знания, которые обычно остаются за рамками при традиционных методах, наблюдается самоорганизация системы личности во время произвольного изменения базовых параметров.

Таким образом, мультилингвальное обучение в рамках синергетического подхода и поликультурной среды можно описать как обучение, которое пробуждает: студент учится определять и определяться не только как часть сообщества, но и как индивидуальность, формируется личность, способная выстраивать отношения с внешним миром, а также создавать новые субъективные миры собственной активности.

Для успешной реализации синергетического подхода в условиях мультилингвальной среды особенно важны роль и уровень компетентности преподавателя иностранного языка. Помимо высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного, дискурсивного) [6], которая, согласно современным образовательным нормативным документам, является одной из основных целей обучения иностранному языку и которую мы обозначаем как первый принцип синергетического подхода к обучению иностранным языкам [5], преподаватель должен позиционировать проблему с целью дальнейшего *совместного* исследования. Такая постановка проблемы толкает студентов на поиск самостоятельного пути и делает процесс обучения интерактивным.

Интересно отметить связь студента и преподавателя на занятиях по иностранному языку в рамках синергетического подхода. Поскольку обучение уже не является формальной передачей знаний от преподавателя студентам (субъект-объектные отношения), а создает условия, при которых у студентов появляется возможность получать знания и формировать собственные (субъект-субъектные отношения), происходят взаимная циклическая детерминация всех субъектов обучения, их взаимное конструирование, становление и развитие. Данная ситуация является нелинейной и характеризуется открытым диалогом, прямой и

обратной связью, взаимными интересами в поиске новых нестандартных путей решения поставленных задач [7]. Происходит взаимообогащение всех участников образовательного процесса; сотрудничество студента и преподавателя в данном случае можно сравнить с сотрудничеством двух систем, которые кооперируются и организуются в соответствии с синергетическими принципами.

Ранее мы отмечали, что принципы и методы теории самоорганизации (синергетики) возможно применять не только в отраслях научно-го и философского анализа. Они универсальны и являются важным рычагом в процессе совершенствования мультилингвальной подготовки студентов любого научного направления. На занятиях мы особое значение уделяем текстам, поскольку это самый простой и быстрый способ получить доступ к культурному наследию других стран и приобщиться к культуре мира. Французский философ и социолог Э. Морен [8], который серьезно разрабатывал проблему философии образования, отмечал, что только погружение в мир художественной культуры и литературы позволяет студентам приобретать жизненную мудрость и творческое состояние духа. При работе с текстом, с точки зрения синергетического подхода, мультилингвальная личность является наблюдателем относительно определенного дискурса, который в то же время влияет и на студента, обогащая его внутренний мир.

На наших занятиях обучение ведется с использованием полилингвальных текстов [5], в которых, как нам представляется, проявляется синергетическая мощь культурных ценностей всех изучаемых языков. При работе с монолингвальным текстом происходит процесс нелинейной связи, что имеет причинно-следственный характер и требует от студента определенной осведомленности относительно явления. Когда мы говорим о полилингвальном тексте, процесс этот значительно усложняется: с точки зрения синергетического видения студент создает действительность в соответствии с его сознательным отношением к явлению, ценностными устоями, потенциальной способностью выбирать из существующих вариантов развития в состоянии неустойчивости более сложной системы. Существуют два вида неустойчивости:

1) неустойчивость в момент бифуркации (точка, в которой происходит разветвление потенциальных путей развития событий, например при анализе художественного или языкового явления);

2) неустойчивость во время кульминационного развития цели структуры (например, во время обобщения или выводов).

В обоих случаях метаструктура «студент – текст» будет неустойчивой к незначительным флуктуациям на макроуровне, но сам студент способен вывести метасистему на новый путь развития. Качественно

меняясь сам, рефлексирова, формируя новые знания, студент изменяет и дискурс, наполняя его посредством анализа новым смыслом.

Другим ярким примером применения на практике принципов синергетического подхода являются творческие проблемные ситуации. Такие задания как нельзя лучше представляют данный подход, поскольку они заведомо лишены «правильного решения» (ответа), являются общекультурными (многогранными и многоаспектными), они всегда энигматические, изначально содержат какое-то противоречие (значит, неустойчивы в момент бифуркации), с высокой степенью «свободы» [9]. Нами отмечено, что эффективность анализа напрямую зависит от осознания вариативности решения проблемы и наличия устойчивой рефлексивной позиции студента относительно результатов собственной деятельности. В таких условиях студент с помощью резонансного возбуждения сложных систем способен значительно сокращать долгий путь к решению проблемной ситуации, поскольку он может точно определить параметры сложной системы, смоделировать и просчитать возможные пути решения и потенциальные варианты развития явления с помощью менее сложных структур-аттракторов. Важно отметить, что чем логичнее и топологически корректнее организовано задание, тем более сложную задачу способен решить студент.

Применение принципов синергетического подхода при одновременном обучении нескольким иностранным языкам позволяет готовить не только профессионалов со знанием иностранных языков на высоком уровне, но и специалистов нового поколения. Это личности, способные выстраивать отношения с внешним миром, а также создавать новые субъективные миры собственной активности. Обучение многоязычию сквозь призму теории самоорганизации позволяет научить студентов стратегическому предвидению потенциального эффекта своей деятельности, а также планированию на долгосрочную перспективу. Мы убеждены, что только синергетическая парадигма не только в лингвистическом образовании, но и в процессе профессиональной подготовки в высших и средних учебных заведениях в целом способна направить процесс обучения на процесс формирования и развития личности.

Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. : Медиум, 1995. 323 с.
2. Аршинов В.И., Буров В.А., Гордин П.М. Становление субъекта постнеклассической науки и образования // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М. : Прогресс-Традиция, 2007. 592 с.
3. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М. : Прогресс, 1986. 432 с.
4. Виненко В.Г. Синергетика в школе // Педагогика. 1997. № 2. С. 55–60.

5. *Сорокина Е.И.* Обучение третьему иностранному языку в поликультурной среде (итальянский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2012. 225 с.
6. *Абасов З.* Инновации в образовании и синергетика // Вестник высшей школы. 2007. № 4. С. 3–8.
7. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2009. 175 с.
8. *Morin E.* La tête bien faite. Paris : Seuil, 1999. P. 136.
9. *Ламзин С.А.* Постмодернизм и обучение иностранным языкам // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2014. № 2 (43). С. 14–25.

SYNERGETIC APPROACH IN MULTILINGUAL EDUCATION

Sorokina E.I. Candidate of pedagogical sciences, Lecturer of Department of English Philology, National Research Tomsk State University, Tomsk. E-mail: amila@mail.ru

Abstract. The article deals with methodological application of potential synergistic approach to multilingualism training in the context of multicultural educational environment. It also highlights the main characteristics of synergetic paradigm and their specificity in the context of multilingual education.

Keywords: multilingual education; multilingualism; language education; synergetic approach; multiculturalism; thinking.

DOI 10.17223/19996195/30/14

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ НА ОСНОВЕ СРЕДСТВ СИНХРОННОЙ ВИДЕО-ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

П.В. Сысоев, Д.А. Ежиков

Аннотация. В работе рассматривается методический потенциал развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации. Авторы дают определение термина «средства синхронной видео-интернет-коммуникации»; рассматривают дидактические свойства и методические функции средств синхронной видео-интернет-коммуникации; разрабатывают алгоритм обучения студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации; описывают проведение и результаты экспериментального обучения с целью выявления эффективности предлагаемой методики.

Ключевые слова: информатизация образования; информатизация языкового образования; синхронная видео-интернет-коммуникация; речевые умения.

Введение и определение понятий. Информатизация образования, включая языковое образование, в настоящее время стала одним из приоритетных направлений методики обучения иностранным языкам [1, 2]. Дидактические свойства и методические функции современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) позволяют значительно обогатить педагогический процесс обучения иностранному языку на основе той или иной интернет-технологии [3, 4]. Одним из таких средств выступает технология **видео-интернет-коммуникации**.

Под данной технологией в работе предлагается понимать *средство, предоставляющее возможность общаться в режиме реального времени на основе интернет-программ, обеспечивающих видео- и аудиосвязь*. Особую актуальность эта технология приобретает в свете реализацией большинством российских вузов моделей дистанционного обучения по наиболее востребованным лингвистическим направлениям подготовки («Юриспруденция» и «Экономика»). Взаимодействие между преподавателем и студентами, находящимися на неопределенном расстоянии друг от друга, организуется на основе средств видео-интернет-коммуникации. Иностранный язык является одним из предметов учебного плана, преподавание которого также осуществляется дистанционно на основе специального программного обеспечения (ПО).

На настоящий момент существует достаточно большой выбор ПО, позволяющего организовывать видео-интернет-коммуникацию. К наиболее распространенным относятся следующие программы:

Skype, GoogleTalk, Raketu, Yahoo! Messenger, Trillian, iChat, aMSN, ooVoo, Mail.Ru Агент. Более того, интенсивно в образовательный процесс внедряются системы управления обучением (Learning Management System, LMS), например BigBlueButton, Adobe Connect, Вебинар Comdi и другие, на основе которых можно как организовывать видео-интернет-коммуникацию между участниками образовательного процесса, так и размещать преподавателю и студентам свои материалы, а также участвовать в сетевом обсуждении на форуме или в блоге. Безусловно, у каждой из упомянутых программ имеются преимущества и недостатки. К последним можно отнести отсутствие у многих программ русскоязычной версии; возможность развернуть видео на весь экран может быть только в платной версии программы; программы рассчитаны на ограниченное количество участников и т.п. Пока еще средства синхронной видео-интернет-коммуникации являются факультативными, их выбор может осуществляться по следующим критериям:

- бесплатная версия программного обеспечения;
- наличие стабильной и качественной видео- и аудиосвязи;
- возможность участия в видеоконференции более 10 участников или групп участников (с отдельными подключениями);
- наличие чата, форума или блога для сетевого обсуждения;
- возможность записи видеобеседы;
- возможность передачи данных (текстовых, видео-, аудио-).

Одним из популярных и общедоступных интернет-сервисов, соответствующих данным критериям, является сервис видео-интернет-коммуникации **ooVoo**. Программное обеспечение ooVoo – публичный сервис (а также одноименная программа-клиент) для организации видеоконференций и мгновенного обмена сообщениями в Интернете. При установке программа производит попытку автоматически определить видеокамеру и пропускную способность канала подключения к сети Интернет, исключая, таким образом, в ряде случаев необходимость вводить параметры вручную. Программа позволяет звонить абонентам вне зависимости от того, установлена ли программа на их компьютерах (пользователь получает ссылку, перейдя по которой, он может присоединиться к беседе через свой веб-браузер (разговор будет происходить через ActiveX-плагин)). Для использования всех функций программного обеспечения ooVoo необходимо: наличие самой программы (установленной на компьютере, которую можно скачать на официальном сайте компании-дистрибьютора <http://www.oofoo.com>); веб-камеры; наушников / колонок и микрофона.

Дидактические свойства и методические функции средств синхронной видео-интернет-коммуникации. Средства синхронной видео-интернет-коммуникации обладают рядом дидактических свойств и методических функций, которые необходимо учитывать при обуче-

нии иностранному языку на основе этих технологий. Вслед за П.В. Сысоевым под *дидактическими свойствами* мы понимаем *основные характеристики и признаки, отличающие одни информационные технологии от других. Методические функции* – это внешние проявления данных технологий [3, 4]. К **дидактическим свойствам средства синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo** относятся: а) возможность организации видео- или аудиосвязи между двумя или более пользователями в реальном времени; б) возможность оставлять видео- и аудиосообщения в режимах онлайн и оффлайн; возможность записывать видео- или аудиоразговоры, которые впоследствии можно отправить другим пользователям; в) возможность оставлять сообщения в чате в реальном времени (до 6 человек одновременно) и оффлайн; г) возможность транслировать работу с рабочего стола. Подробно дидактические свойства и методические функции средства синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo представлены в табл. 1 [5].

Таблица 1

Дидактические свойства и методические функции сервиса ooVoo

Дидактические свойства сервиса ooVoo	Методические функции сервиса ooVoo при развитии речевых умений студентов
Возможность организации видео- или аудиосвязи между двумя или более пользователями в реальном времени	На основе данного сервиса студенты могут общаться друг с другом, развивая аудитивные, диалогические, а также монологические (если один человек делает презентацию или доклад, пока остальные выполняют роли слушателей) умения. Тематическое содержание диалогов и монологов определяется тематическим содержанием учебных программ по иностранным языкам для студентов нелингвистических направлений подготовки. Длительность и формат общения обозначаются преподавателем
Возможность оставлять видео- и аудио-сообщения в режимах онлайн и оффлайн	Каждым студентом на сервере ooVoo создается видео- или аудиозапись и отправляется другому (другим) студенту (студентам). После просмотра записи конкретного студента другие обучающиеся могут разместить свои комментарии в чате, записать и отправить видео-, аудиоответ либо организовать групповое обсуждение просмотренного сообщения онлайн. Таким образом, при подготовке аудио-, видеосообщения и его дальнейшем обсуждении студенты могут развивать все виды речевых умений. В зависимости от поставленных задач, после просмотра или прослушивания сообщения в своих комментариях студенты могут выражать мнение относительно обсуждаемого вопроса; выражать согласие или несогласие с мнением автора сообщения; выделять положительные и неудачные моменты в содержании и презентации сообщения; останавливаться на языковой стороне сообщения (языковой корректности, используемой активной лексике и т.п.). Преподаватель определяет алгоритм организации обсуждения
Возможность записывать видео- или аудио-	Данная возможность отличается от предыдущей только тем, что в сообщении, которое будут просматривать или прослуши-

Дидактические свойства сервиса ooVoo	Методические функции сервиса ooVoo при развитии речевых умений студентов
разговоры, которые впоследствии можно отправить другим пользователям	вать студенты, будет представлена не монологическая, а диалогическая речь
Возможность оставлять сообщения в чате в реальном времени (до 6 человек одновременно) и офлайн	В зависимости от поставленной задачи с помощью данной возможности студенты могут развивать определенные умения чтения и письма. Пользоваться чатом студенты могут при обсуждении увиденного или услышанного материала (развивая, таким образом, еще и аудитивные умения), либо при обсуждении заранее заданной тематики, или после прочтения текста
Возможность транслировать работу с рабочего стола	Студенты могут транслировать работу, которую они выполняют (выполнение письменных работ), либо делиться информацией (картинками, текстами, аудио-, видеозаписями и т.д.), которая их интересует, что впоследствии может стать материалом для обсуждения

Номенклатура речевых умений студентов, развиваемых на основе сервиса ooVoo. Обозначенные дидактические свойства и соответствующие методические функций средства синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo позволяют развивать у студентов целый спектр речевых умений (табл. 2) [6].

Таблица 2

Номенклатура речевых умений студентов, развиваемых на основе средства синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo

Аудирование	Говорение
1) понимание общего содержания аудиотекста: – понимать цель общения / аудиотекста; – понимать тематику аудиотекста; – определять участников общения / говорящего; – понимать основные идеи аудиотекста; 2) выборочное понимание аудиотекста: – отделять главную информацию от второстепенной; – извлекать из аудиотекста необходимую информацию; – выделять факты и аргументы в соответствии с вопросами; 3) полное понимание аудиотекста: – определять логику изложения информации или аргументации (последовательность фактов / событий); – понимать взаимозависимость между фактами, причинами, событиями и т.д.; – уметь анализировать содержание аудиотекста;	1) передача информации общего характера: – передавать цель общения; – передавать тематику сообщения; – описывать основных участников сообщения; – излагать основное содержание услышанного / увиденного; 2) передача специфической информации: – передавать запрашиваемую / выборочную информацию; – передавать основные факты и аргументы в соответствии с вопросами; 3) подробное изложение информации: – давать характеристику персонажей художественной литературы, театра, кино и т.п.; – высказывать и аргументировать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу; – делать выводы; – давать оценку полученной информации

Аудирование	Говорение
– определять отношение говорящего к предмету обсуждения; – прогнозировать развитие событий; – выражать свое суждение, мнение об услышанном	
Чтение	Письмо
– выделять необходимые факты / сведения; – отделять основную информацию от второстепенной; – прогнозировать развитие / результат излагаемых фактов / событий; – обобщать описываемые факты / явления; – оценивать важность / новизну / достоверность информации	– описывать события / факты / явления; – сообщать информацию; – выражать собственное мнение / суждение; – высказывать и аргументировать свою точку зрения; – фиксировать необходимую информацию из прочитанного / прослушанного / увиденного; – вносить пояснения / дополнения; – обобщать информацию, полученную из разных источников; – делать выводы

Алгоритм развития речевых умений студентов на основе сервиса ooVoo. В зависимости от интересов, потребностей, а также от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов можно разработать разные методики обучения иностранному языку на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации [7, 8]. В работе мы предлагаем алгоритм обучения, состоящий из 3 этапов и 11 шагов (табл. 3).

Таблица 3

**Алгоритм развития речевых умений студентов
на основе средств видео-интернет-коммуникации**

Этап I. Подготовительный	
Шаг 1. Знакомство студентов с целью и задачами работы.	
Преподаватель разъясняет обучающимся цель и задачи работы на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации и разработки проектов на их основе, которые направлены на развитие речевых умений у обучающихся; указывает ожидаемый конечный результат; знакомит с алгоритмом действий; перечисляет критерии оценки достижений студентов и участия в учебной и проектной деятельности; делит обучающихся на группы (6–12 человек)	
Действия преподавателя	Действия студентов
Делит обучающихся на группы	–
Разъясняет цель и задачи работы в «аудитории» (на основе платформы ooVoo)	Задают организационные вопросы
Разъясняет, в чем состоит работа каждой отдельной группы	Задают организационные вопросы
Разъясняет ожидаемый конечный вариант	–
Проводит инструктаж по поводу того, какой алгоритм необходимо использовать	Задают организационные вопросы
Перечисляет критерии оценки достижений студентов и участия в учебной и проектной деятельности	Задают организационные вопросы

Шаг 2. Знакомство с правилами проведения занятия; записи / размещения дискуссии (монолога) / обсуждения по просмотренному материалу.

Преподаватель сообщает обучающимся адрес сервера выбранного средства синхронной видео-интернет-коммуникации для того, чтобы обучающиеся могли скачать и установить программы для работы выбранного средства на свои компьютеры; знакомит с инструкцией установки программы и регистрации в ней; объясняет обучающимся правила проведения онлайн-занятия, размещения текстовой, фото- и аудиовизуальной информации в чате, демонстрации материала с рабочего стола; правилами записи проектов (диалогов и монологов в видео- или аудиоформате), их размещения в чате (в виде файла) / распространения среди участников группы; правилами ведения обсуждения (устного / письменного) по просмотренному / прослушанному материалу

Действия преподавателя	Действия студентов
Знакомит группы студентов со списком разрабатываемых тем	Вносят свои предложения по поводу того, какие дополнительные темы в рамках учебной программы они хотели бы обсудить
Знакомит студентов с критериями оценки работы	—
Сообщает обучающимся адрес сервера выбранного средства синхронной видео-интернет-коммуникации	Получают адрес сервера выбранного средства синхронной видео-интернет-коммуникации
Знакомит с инструкцией установки программы и регистрации в ней	—
Объясняет обучающимся правила проведения онлайн-занятия, размещения текстовой, фото- и аудиовизуальной информации в чате, демонстрации материала с рабочего стола	—
Объясняет правила записи проектов (диалогов и монологов в видео- или аудиоформате), их размещения в чате (в виде файла) / распространения среди участников группы	—
Объясняет правила ведения обсуждения (устного / письменного) по просмотренному / прослушанному материалу	—

Шаг 3. Показательное занятие.

Преподаватель, используя средство синхронной видео-интернет-коммуникации, демонстрирует обучающимся на практике все те действия, которые будут необходимо выполнять студентам в ходе обучения: скачает и установит программу; зарегистрируется в ней; продемонстрирует проведение онлайн-занятия; разместит текстовую, фото- и аудиовизуальную информацию в чате; продемонстрирует материал с рабочего стола; запишет проект (диалог / монолог в видео- и аудиоформате), разместит в чате (как файл) / распространит среди участников группы; продемонстрирует, как необходимо вести обсуждения (устное / письменное) по просмотренному / прослушанному материалу

Действия преподавателя	Действия студентов
Преподаватель организует показательное занятие, показывая, как можно использовать средство синхронной видео-интернет-коммуникации, демонстрирует обучающимся на практике все те действия, которые им будет необходимо выполнять в ходе обуче-	Поделившись на группы, повторяют действия преподавателя

ния: скачивает и устанавливает программу; регистрируется в ней; демонстрирует проведение онлайн-занятия; размещает текстовую, фото- и аудиовизуальную информацию в чате; демонстрирует материал с рабочего стола; записывает проект (диалог / монолог в видео- и аудиоформате), размещает в чате (как файл) / распространяет среди участников группы; демонстрирует, как необходимо вести обсуждения (устное / письменное) по просмотренному / прослушанному материалу	
Шаг 4. Обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности. Преподаватель знакомит обучающихся с правилами соблюдения информационной безопасности при работе со средствами синхронной видео-интернет-коммуникации [9]	
Действия преподавателя	Действия студентов
Разъясняет обучающимся правила обеспечения информационной безопасности при работе со средствами синхронной видео-интернет-коммуникации	Слушают инструкции преподавателя
Этап II. Процессуальный	
Развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации будет поделено на «аудиторное» (обычные занятия) и «проектное» (проекты будут выполняться в соответствии с плановым ходом «аудиторных занятий»).	
А. Пошаговый сценарий проведения «аудиторного» занятия, целью которого является развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации	
Шаг 5А. Подбор материала по теме. На основе платформы Moodle обучающиеся получают материал для занятий. У каждого обучаемого имеется личный доступ к контенту платформы, который они должны проработать и подготовить для «аудиторного» занятия	
Действия преподавателя	Действия студентов
–	Прорабатывают материал к занятию
–	Осуществляют поиск дополнительного материала в разных поисковых системах, например Rambler, Google, Yahoo!, Alta Vista
Шаг 6А. Проведение «аудиторного» занятия. На «аудиторном» занятии преподаватель разбирает материал занятия с обучаемыми, отрабатывает речевые умения	
Действия преподавателя	Действия студентов
Объясняет материал (лексический и грамматический)	Принимают участие в разборе материала
Шаг 7А. Обсуждение по проеденному материалу. Студенты обсуждают материал занятия, отрабатывают диалогическую и монологическую речь в группе с преподавателем	
Действия преподавателя	Действия студентов
Мониторит и направляет деятельность студентов	Обсуждают материал занятия, отрабатывают диалогическую и монологическую речь в группе с преподавателем
Шаг 8А. Самостоятельная деятельность на занятии. Студенты самостоятельно (без участия преподавателя) подготавливают мини-выступления по проблеме занятия, готовят диалоги в группах по 2 человека	

Действия преподавателя	Действия студентов
–	Отрабатывают проеденный материал, готовят монологи и диалоги
Б. Пошаговый сценарий осуществления проектной деятельности студентов, целью которой является развитие речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации	
Шаг 5Б. Выбор темы и подбор материала.	
В течение месяца на «аудиторных» занятиях разбирается тематический материал, по прошествии тематического блока обучающимся необходимо выполнить проекты по одной из проеденных тем (необходимо составить и записать диалог и монолог, а также предусмотрены письменный проект в виде составления юридического документа (письмо, заявление, договор и т.д.) и его обсуждение в группе	
Действия преподавателя	Действия студентов
–	Выбирают тему для проекта
–	Обсуждают возникшие у них идеи по содержанию проектов
При необходимости предоставляет помощь обучающимся при работе с поисковыми системами	Разбирают проеденный материал, при необходимости осуществляют поиск дополнительной информации в различных поисковых системах, например Rambler, Google, Yahoo!, Alta Vista
–	Прорабатывают материал
В случае необходимости предоставляет помощь в корректировке материала	Корректируют материал
Шаг 6Б. Подготовка и осуществление проекта.	
На данной стадии работы обучающиеся каждой группы составляют и записывают диалоги (по 2 человека) и монологи, реализуют письменный проект. Далее данный контент отправляется на обсуждение в группах (6–12 человек), путем размещения материала непосредственно во время проведения обсуждения, либо каждому участнику группы на его аккаунт (контакт), либо с помощью функции «демонстрация рабочего стола»	
Действия преподавателя	Действия студентов
–	Готовят материал и осуществляют запись проекта (диалога / монолога) и создают проект в формате Word
Мониторит размещение / распространение проектов	Размещают / распространяют свой материал в среде ooVoo
Шаг 7Б. Обсуждение по просмотренному материалу в текстовом чате (видео-чате). На данной стадии обучающиеся в группах обсуждают просмотренный / прослушанный / прочитанный материал. Обучающиеся высказывают согласие / несогласие относительно позиции автора, выражают свое мнение по поводу предложенного материала и способа его представления, а также рекомендации по поводу того, какие аспекты темы могут быть по-иному освещены, реагируют на комментарии друг друга. Обсуждение происходит в аудиовизуальном формате и текстовом чате	
Действия преподавателя	Действия студентов
Мониторит ведение общей дискуссии	Обсуждают проекты других участников группы
Шаг 8Б. Ответная реакция автора (-ов) записи на обсуждения (как письменные, так и устные).	
После обсуждения каждый из авторов отвечает на комментарии по поводу проектов и объясняет свою позицию	
Действия преподавателя	Действия студентов
Мониторит процесс обсуждения	Ответная реакция на обсуждения и объясняет свои позиции

Этап III. Заключительный	
А. Заключительный этап «аудиторного» занятия	
Шаг 9А. Презентация самостоятельной работы на занятии.	На занятии студенты предоставляют свои мини-монологи и диалоги в «аудитории»
Шаг 10А. Оценка преподавателем работы студентов.	Преподаватель оценивает работу студентов
Шаг 11А. Рефлексия.	Студенты делают заметки по проеденному материалу, отмечают ошибки и замечания преподавателя, чтобы учесть их в проектной деятельности
Б. Заключительный этап проектной деятельности	
Шаг 9Б. Презентация интернет-проекта в «аудитории».	После обсуждения в мини-группах, обучающиеся представляют проект в группах
Шаг 10Б. Оценка преподавателем участия студентов.	Преподаватель оценивает работу студентов
Шаг 11Б. Рефлексия.	Обучающиеся оценивают свое участие в проектной деятельности, разбирают, что им удалось / не удалось достичь в конкретном Интернет-проекте, что необходимо сделать, чтобы преодолеть неудачи в будущем

Экспериментальное обучение. С целью определения эффективности предлагаемой методики развития речевых умений студентов неязыкового вуза на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации было проведено экспериментальное обучение. Оно проводилось в течение одного учебного года – с сентября 2013 по май 2014 г. на базе Института открытого образования и инновационного предпринимательства ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (далее ТГУ имени Г.А. Державина). Участниками эксперимента являлись 150 студентов 1-го курса направления подготовки «Юриспруденция». Уровень владения английским языком студентов соответствовал уровню B1–B2 по общеевропейской шкале уровней владения иностранным языком.

Экспериментальное обучение проводилось в соответствии с алгоритмом развития речевых умений студентов на основе средства синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo. Студенты контрольной группы (75 человек) обучались очно в Институте права ТГУ имени Г.Р. Державина, а студенты экспериментальной группы (75 человек) – дистанционно посредством сервиса ooVoo. Преподаватель находился в учебной студии на базе ТГУ имени Г.Р. Державина, а студенты приходили для занятий в классы учебных площадок университета по месту проживания: города Рассказово, Инжавино, Котовск, Моршанск.

Учебные материалы, а также задания для студентов обеих групп размещались на платформе Moodle ТГУ имени Г.Р. Державина (рис. 1).

Согласно учебному плану у студентов было 4 занятия в месяц (в осенний семестр: аудиторных занятий – 108 ч, самостоятельная работа – 72 ч; весенний семестр: аудиторных занятий – 86 ч, самостоятельная работа – 108 ч).

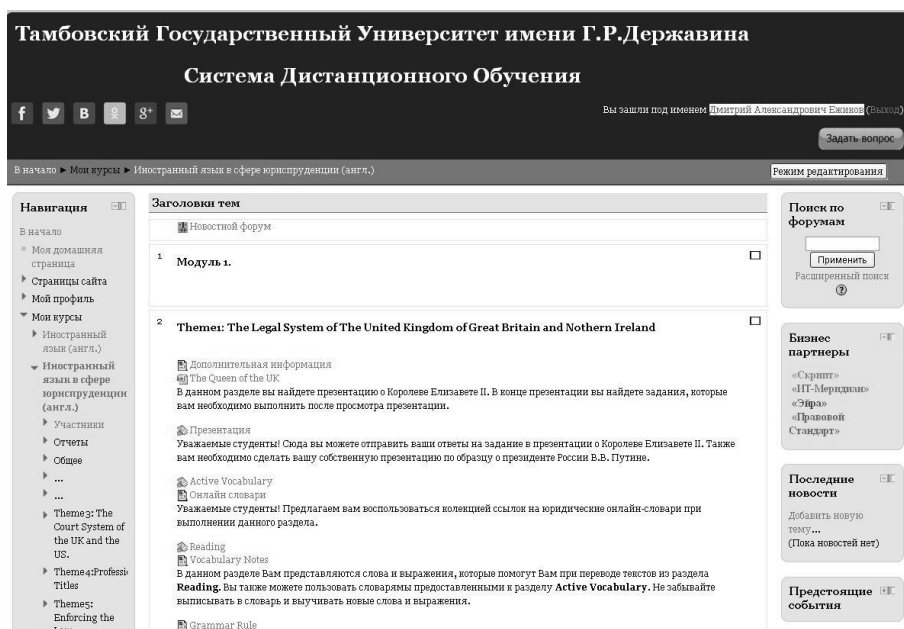


Рис. 1. Платформа Moodle ТГУ имени Г.Р. Державина

Для оценки развития речевых умений у студентов контрольной и экспериментальной групп были проведены два среза: констатирующий и формирующий. Констатирующий – до начала обучения, формирующий – по окончании изучения последней темы курса. Тест включал задания на контроль развития речевых умений студентов (в четырех видах речевой деятельности) посредством платформы Moodle и сервиса синхронной видео-интернет-коммуникации ooVoo. Результаты экспериментального обучения были закодированы для статистической обработки, которая была проведена с использованием программы Minitab. Результаты проверочных работ при констатирующем и формирующем срезах были закодированы в 4-балльную шкалу: «1»; «0,75»; «0,5» или «0». Если результат студента оценивался на «отлично», то он кодировался «1»; если тест оценивался на «хорошо», то «0,75»; если «удовлетворительно», то «0,5»; если тест оценивался на «неудовлетворительно», то он кодировался «0». Для оценки значимости полученных результатов был использован *t*-критерий Стьюдента. В табл. 4 представлены результаты анализа данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах.

Анализ статистических данных *t*-теста показывает, что как в контрольной группе ($t = 3,48$), так и в экспериментальной ($t = 3,32$) до экспериментального обучения у студентов уже были развиты некоторые

речевые умения. В табл. 5 приведены результаты анализа данных формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах.

Таблица 4

Результаты анализа данных контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах с применением непарного *t*-теста

Группа	Число студентов	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Контрольная	75	3,48	$\leq 0,05$
Экспериментальная	75	3,32	$\leq 0,05$

Таблица 5

Результаты анализа данных формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

Группа	Число студентов	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Контрольная	75	5,72	$\leq 0,05$
Экспериментальная	75	5,68	$\leq 0,05$

Результаты формирующего среза показывают, что и в контрольной ($t = 5,72$) при $p \leq 0,05$, и в экспериментальной ($t = 5,78$) при $p \leq 0,05$ группах уровень владения речевыми умениями у студентов значительно возрос.

Для выявления эффективности предлагаемой методики особое значение приобретает статистический анализ данных результатов итогового среза между контрольной и экспериментальной группами (табл. 6).

Таблица 6

Результаты анализа данных формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах

Группа	Число студентов	<i>t</i> -критерий Стьюдента	<i>p</i> -значение
Контрольная vs экспериментальная	150	1,74	$> 0,05$

Данные табл. 6 свидетельствуют об отсутствии статистических различий между результатами формирующего среза в контрольной и экспериментальной группах ($p > 0,05$). Это свидетельствует о том, что развитие речевых умений на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации является осуществимой целью. Также, принимая во внимание незначительные различия показателей *t*-критерия Стьюдента при обработке данных контрольного и формирующего срезов в контрольной и экспериментальной группах, мы можем утверждать, что средства синхронной видео-интернет-коммуникации могут

быть использованы для развития речевых умений студентов в качестве аналоговых аудиторным занятиям.

Литература

1. **Роберт И.В., Паникова С.В., Кузнецов А.А., Кравцова А.Ю.** Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2008.
2. **Сысоев П.В.** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.
3. **Сысоев П.В.** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
4. **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
5. **Ежиков Д.А.** Использование средств синхронной Интернет-коммуникации в развитии речевых умений студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 1. С. 150–153.
6. **Ежиков Д.А.** Средства информационных и коммуникационных технологий в развитии речевых умений студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. № 2. С. 43–47.
7. **Сысоев П.В.** Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной Интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 16–20.
8. **Ежиков Д.А.** Методические условия развития речевых умений студентов неязыкового вуза посредством синхронной интернет-видео-коммуникации // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. № 6. С. 75–79.
9. **Ежиков Д.А.** Методика развития речевых умений студентов на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. М. : Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, 2013.

TEACHING STUDENTS VERBAL COMMUNICATION ON THE BASES OF SYNCHRONOUS VIDEO-INTERNET-TECHNOLOGIES

Sysoyev P.V. Ph.D., Ed.D., Professor at Foreign Language Department at Sholokhov Moscow State University for Humanities, Professor, Head of ELT Department at Derzhavin Tambov State University (Moscow, Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Ezhikov D.A. PhD, Lecturer of the Department of Linguistics and Didactics at Derzhavin Tambov State University (Tambov, Russia). E-mail: ezhikov.dima@gmail.ru

Abstract. This paper addresses the issue of the development of communication skills via means of synchronous video-internet-technologies. The authors discuss the following issues: definitions of the term «synchronous video-internet-technologies»; didactic features and methodological functions of synchronous video-internet-technologies; develop teaching algorithm of teaching students using synchronous video-internet-technologies; describe preparation and results of the experimental study.

Keywords: informatization of education; foreign language education informatization; synchronous video-internet-technologies; communication skills.

ОБУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ КИТАЙСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ MOODLE

Е.К. Тагина, Е.В. Тихонова

Аннотация. Рассмотрены вопросы обучения экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения. Обозначены основные характеристики экономического перевода, на основе которых выделены наиболее важные компоненты профессиональной компетентности переводчика в сфере экономической науки (коммуникативная, текстообразующая, техническая, стратегическая, операциональная). Рассматривая данные компетенции, включающие определенные знания, умения и навыки как цель обучения, авторами статьи предлагается использовать виртуальную среду Moodle как средство достижения поставленной цели, обозначая ее дидактические и методические функции, а также алгоритм работы.

Ключевые слова: экономический перевод; экономический дискурс; Moodle; китайский язык.

В настоящее время отношения России и Китая стремительно развиваются во всех областях, особенно в экономике и торговле. В связи с этим созрела необходимость в обучении персонала (разных направлений подготовки) для совместных проектов между Россией и КНР, в интенсификации процесса обучения, применении современных информационных и аудиовизуальных средств, поиске новых методов и способов обучения иностранным языкам согласно компетентностному подходу в образовании с учетом требований ФГОС ВПО 3+ и современных стандартов [1–4].

Под термином «экономический перевод» нами понимается профессиональный вид перевода текстов и документации в сфере экономической науки, а именно: банковской документации, тендерных документов, деловой корреспонденции, бизнес-планов, маркетинговых исследований и т.д. Международная практика делит экономику на определенные секторы посредством установленных стандартов, которые включают в себя: сектор нефинансовых корпораций, сектор финансовых корпораций, сектор государственного управления, сектор домашних хозяйств, сектор некоммерческих организаций. Каждый из данных секторов имеет характерные особенности, которые отражаются в переводе, поэтому каждый из них должен быть тем или иным способом рассмотрен на практических занятиях по экономическому переводу для развития квалификации будущих выпускников.

Экономический перевод – один из наиболее сложных видов перевода, при осуществлении которого переводчик должен обладать следующими компетенциями:

– *коммуникативной*, т.е. наличие знаний, умений и навыков переводить тексты сферы экономической науки с учетом особенностей ситуации взаимодействия, национальной окраски и стилистических особенностей;

– *текстообразующей*, т.е. наличие знаний, умений и навыков анализировать и создавать тексты сферы экономической науки на китайском и русском языках, учитывая принятые в данном языковом коллективе особенности и правила ведения данной документации, а также стереотипы, которые имеют значительные отличия;

– *технической*, т.е. наличие теоретических знаний, касающихся вопросов переводоведения России и КНР, возможность их применения в прикладном аспекте;

– *стратегической*, т.е. наличие умений и навыков прогнозирования той или иной ситуации, построенное на определенных теоретических знаниях об особенностях перевода текстов сферы экономической науки, менталитете китайского народа, экономической ситуации в мире и т.д.; данная компетенция играет ведущую роль при осуществлении устного перевода при работе с китайско-русской языковой парой [5, 6].

– *операциональной* – «владение ключевыми для теории перевода переводческими классификациями, технологией перевода и умение ее использовать для достижения адекватности текста перевода исходному тексту, учитывая нормы и узус языка перевода» [6. С. 285].

Поиск методов и способов обучения экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения необходим с учетом цели, которая заключается в формировании профессиональной компетентности переводчика, базирующейся на вышеперечисленных компетенциях (коммуникативной, текстообразующей, технической, стратегической, операциональной). В связи с этим необходима разработка новых способов и методов обучения данному виду деятельности с ориентацией на интенсификацию обучения переводу текстов сферы экономической науки. Новым, но достаточно эффективным способом организации самостоятельной внеаудиторной работы в настоящее время на базе Национального исследовательского Томского государственного университета является виртуальная обучающая среда Moodle, способная обеспечить достижение необходимой в процессе обучения цели.

Moodle – пакет программного обеспечения для производства курсов и веб-сайтов на основе интернет-технологий; проект глобального развития, руководствующийся «социально-конструктивной педагогикой», который предназначен для компьютерной поддержки структурной основы социально созидательной системы образования [4]. На современном этапе развития Moodle используется различными подразделениями и организациями (школами, университетами, нефтяными ком-

паниями, военными организациями, организациями здравоохранения и т.д.), выполняя те или иные задачи [4, 7].

Дидактические свойства и методические функции виртуальной обучающей среды Moodle в обучении переводу текстов экономической науки:

1. Возможность ввода китайской иероглифики [4].

Методические функции: данная возможность поддерживается далеко не всеми серверами, что значительно осложняет обучение экономическому переводу.

2. Гипертекстовая структура.

Методические функции: дает возможность выкладывать дополнительную информацию (аудио, видео) с других сайтов, обеспечивая рост и развитие не только фоновых знаний, но и расширение социокультурной компетенции студентов и преподавателей.

3. Блок глоссария.

Методические функции: при переводе текстов экономической науки особое место занимают термины и прецизионная лексика, перевод которых необходимо осуществлять на формально-знаковом уровне, без обращения к денотату (объекту действительности), поэтому важно регулярно, систематично, самостоятельно отрабатывать перевод данных готовых единиц перевода, что в этом случае поддерживается наличием специального глоссария с возможностью его пополнения, изменения и т.д.

4. Мобильность.

Методические функции: позволяет быстро переформатировать компоновку экрана в соответствии с размером экрана используемого устройства (телефон, планшет и т.д.) [7], что дает возможность не только обучаться в удобное время, но и использовать накопленный глоссарий и другую полученную в Moodle информацию при осуществлении профессиональной деятельности.

5. Контроль обучения.

Методические функции: дает возможность преподавателю руководить обучением студентов, позволяя использовать весь выложенный материал либо ограничивая их доступ к отдельным файлам, применение которых является преждевременным; помимо этого студенты также могут отслеживать ход своего обучения при каждом входе в систему.

6. Возможность асинхронной деятельности преподавателя и студентов при обучении переводу текстов экономической науки.

Методические функции: данная функция играет важную роль в период большой нагрузки как преподавателей, так и студентов [4]. Она обеспечивает возможность поиска способов и переводческих трансформаций в свободном режиме, не привязанном к определенному отрезку времени.

Однако для более качественного использования данной виртуальной среды в обучении экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения, необходим продуманный и четкий алгоритм работы. В таблице представлена пошаговая инструкция работы в Moodle на занятиях по предмету «Экономический перевод (китайский язык)».

Применение Moodle в обучении экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения

Этап	Характеристика	Знания, умения, навыки
Вводный	Регистрация студентов, знакомство с наполнением Moodle. Определение целей, задач, содержания обучения	Знания по отдельным отраслям экономической науки. Умение составлять и вести деловую документацию на китайском и русском языках.
Тренинговый	Освоение терминологии текстов отдельных областей сферы экономической науки. Перевод отдельных предложений, абзацев, текстов с китайского языка на русский и наоборот. Обсуждение отдельных тем экономической сферы. Получение дополнительной информации по новой теме. Знакомство с правилами использования CAT-программ при переводе отдельных текстов (например, Trados, Omega-T и т.д.)	Знания терминологии, штампов, ситуационных клише сферы экономической науки. Умение осуществлять устный / письменный перевод текстов сферы экономической науки сквозь призму дискурсивного анализа предложенных аудио-, видеоматериалов. Умение принять решение на перевод.
Завершающий	Оценка и анализ проделанной работы, необходимости использования ИКТ при обучении экономическому переводу и т.д.	Умение организовывать самостоятельное обучение. Умение оценивать переводческую деятельность одноклассников и свою собственную

Таким образом, обучение переводу текстов экономической науки студентов-лингвистов китайского отделения обеспечивается не только за счет аудиторной, но и внеаудиторной самостоятельной работы учащихся при помощи виртуальной обучающей среды Moodle, которая дает возможность и учащимся, и преподавателям развивать необходимые для данного вида деятельности знания, умения и навыки, которые важны для будущих переводчиков. Одной из наиболее важных особен-

ностей привлечения Moodle в образовательную деятельность при обучении экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения является возможность во внеаудиторное время рассмотреть все виды и способы перевода текстов, проводить контроль выполнения работы, осуществлять коммуникацию между студентами и преподавателями в реальном времени, углублять знания в области экономики России и Китая.

Литература

1. *Гураль С.К., Тихонова Е.В.* Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // *Язык и культура*. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
2. *Сысоев П.В.* Подкасты в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
3. *Тихонова Е.В.* Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 152 с.
4. *Тихонова Е.В.* Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle // *Язык и культура*. 2015. № 1 (29). С. 169–175.
5. *Тихонова Е.В.* Особенности реализации тренинга в обучении устному последовательному переводу // *Язык и культура*. 2013. № 4 (24). С. 132–136.
6. *Тихонова Е.В., Минакова Л.Ю.* Компоненты профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода (китайский язык) // *European Social Journal*. 2013. № 8 (35). С. 283–290.
7. *Работа с Moodle шаг за шагом*. URL: http://www.tsu.ru/content/news/news_tsu/52819/?sphrase_id=179425 (дата обращения: 16.12.2014).
8. *Привороцкая Т.В., Тихонова Е.В.* Формирование механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста // *Язык и культура*. 2015. № 1 (29). С. 38–44.
9. *Жукаускаене Т.С.* Сравнительный анализ фонемы и слогоморфемы в английском и китайском языках // *Язык и культура*. Приложение. 2012. С. 5–12.

APPLYING THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT «MOODLE» IN THE ECONOMIC TRANSLATION TRAINING OF STUDENTS OF THE CHINESE DEPARTMENT

Tagina E.K. Lecturer of the Department of Chinese Language, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: Ekaterina_tagina@hotmail.com

Tikhonova E.V. Associate Professor, Acting Head. of Department of Chinese Language, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Abstract. This article takes an in-depth look at the training process of economic translation. The article provides an uncommon interpretation of the main characteristics of economic translation connected with the most important parts of professional competence of interpreters (communicative competence, linguistic competence, strategic competence, operational competence). Considering these competences including certain skills, abilities and knowledge as the training purpose, authors propose to apply the virtual learning environment as a resource which can help to achieve the main goal of this research.

Keywords: economic translation; economic discourse; Moodle; the Chinese language.

ESP TEACHING STRATEGIES BASED ON LANGUAGE LEARNERS' BELIEFS

L.Yu. Korolyova, E.Yu. Voyakina

Abstract. The paper deals with teaching Business English according to language learners' beliefs and attitudes. The study was conducted among first and second-year students doing Business English course in high school and having different levels of language fluency. The authors discuss the most efficient teaching strategies used in teaching Business English in interaction with students' needs and expectations, which helps teachers to improve learning outcomes. The research shows that the most productive teaching strategies are communicative, practice-oriented, and relevant to the subject matter.

Key words: Business English; communicative skills; language learners' beliefs; learning environment; teaching strategies.

Introduction

In the modern methodology of ELT, learners' beliefs and attitudes as well as learners' motivation and capacity are considered as key points in successful L2 learning and teaching. These beliefs refer to internal factors, and are defined as "general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing learning and about the nature of language learning" [1. P. 224].

In this Chapter we will analyze students' beliefs and expectations at different stages of studying English at Tambov State Technical University and focus on efficient teaching strategies which are used in accordance with these attitudes.

The present study

At Tambov State Technical University (TSTU) the English course lasts four years and is divided into two stages. The first stage is teaching English to first- and second-year students; the second stage – to third- and fourth-year students. According to the curriculum, English is studied at the university as a second language for two academic hours a week. During the first two years, students are taught General English, while third- and fourth-year students learn English for Specific Purposes (ESP).

There are two objectives of the study: 1) to compare students' beliefs at the preliminary stage before beginning to learn English at the university and at the end of the first stage before being taught ESP; 2) to analyze teaching strategies used at both stages.

Participants

The study is based on the Language Learning Beliefs Questionnaire (see Appendix 1).

100 first-year students and 100 second-year students of Tambov State Technical University were asked to respond to the statements given in the questionnaire. The answers could vary from “strongly agree”, through “agree” and “neutral” to “disagree” and “strongly disagree”.

The results of the study (stage I)

In general the students evaluated 20 statements concerning their language learning beliefs. All the results of this questionnaire are given in the following table 1.

Table 1

Language learning beliefs questionnaire results

Questions	Strongly agree (st-s)	Agree (st-s)	Neutral (st-s)	Disagree (st-s)	Strongly disagree (st-s)
1. People over 40 will probably find it hard to learn a foreign language	10	50	0	30	10
2. If you don't have a special aptitude it will be really hard to learn one well	0	50	40	10	0
3. It's really important to have your errors corrected from the start when you are learning a language or you will never speak correctly	80	10	0	0	10
4. Grammar drills are very important in mastering a foreign language	60	40	0	0	0
5. You can learn a foreign language more easily if you like the people who speak that language	30	60	10	0	0
6. The best way to learn another language is to forget about lesson plans or grammar, but just spent time with people who speak the language	0	30	30	30	10
7. You shouldn't say anything in a new language until you can say it correctly	0	0	20	40	40
8. Some languages are by their nature harder than others	10	50	20	20	0
9. Attitude contributes as much as intelligence to language learning success	20	40	40	0	0
10. If you can analyze how a language works, you'll be able to speak it well	40	50	10	0	0
11. You are learning a language if you can understand it, even if you can't speak it	20	20	30	20	10

Questions	Strongly agree (st-s)	Agree (st-s)	Neutral (st-s)	Disagree (st-s)	Strongly disagree (st-s)
12. It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one	30	60	10	0	0
13. It is easier to speak than to understand a foreign language	10	20	30	20	20
14. Is it important to listen a lot before starting to speak	50	30	10	10	0
15. Learning a foreign language is different from other academic subjects	20	60	20	0	0
16. It is important to repeat and practice a lot	90	10	0	0	0
17. It is important to understand what parts of a sentence mean when you are learning to say it	70	30	0	0	0
18. At some point you need to spend a year or so in a country where the language is spoken in order to become really fluent	0	90	10	0	0
19. Memorizing dialogues is a good way to learn a language	30	50	20	0	0
20. Being anxious is usually harmful when learning a foreign language	10	20	70	0	0
The total number of answers	580	790	370	180	100

The questionnaire analysis and teaching strategies (Stage I)

The language-learning belief (1): Most of the students (60%) agree that it is hard for people over 40 to learn a foreign language. 40% of the students disagree with this statement. It means that many 17- and 18-year-old people take into consideration those limits that a person's age can set, thus taking an advantage of their youth for learning a foreign language. Other respondents do not pay attention to age limits and think that everything depends on an individual and that it is never too late to learn.

The teaching strategy: Relying on the first part of the students (60%), a foreign language teacher can encourage them to take full advantage of their age and try to master the studied language.

The language-learning belief (2): The second statement concerns a special aptitude without which it will be hard to learn a foreign language quite well. It seems to be a rather dubious statement as 40 respondents are neutral, while 50 of them agree with it.

The teaching strategy: The results imply the idea that a foreign language teacher should help students develop different skills in all types of communicative activity so that students will not feel deprived of the aptitude to learn a foreign language even if they have some difficulties. Thus, at our

lessons of English we use an individual approach to students giving more difficult tasks to those for whom it is quite easy to learn a foreign language, and simpler tasks to those who find it complicated.

For example, the English language course for the first-year students includes the following topics: *Personality, Travel, Work, Language, Advertising, Business* [2]. Language groups consist of approximately 10 students and in case most of them have problems while learning English, teachers either simplify all the tasks or exclude those ones which are very difficult for the students. For instance, while doing Lesson 4 “Scenario” of Unit 1 “Personality”, the teacher asks the students to describe themselves (interests, hobbies) instead of analyzing those candidates whose profiles are given in the coursebook. If the students in the group have different abilities, more advanced students should discuss these candidates, choose the best one according to the requirements given in the coursebook and explain their choice. Other students are given the task to ask each other questions about their qualities, interests, traits of character and so on. This helps all the students understand that they have abilities for learning a foreign language.

The language-learning belief (3): The third statement gives an idea about the importance of error correction from the start. It is surprising that 80% of the students strongly agree with this, as people do not usually like when they are corrected all the time. It is assumed that correcting every mistake can discourage students and prevent them from learning a foreign language at all. However, the results of the questionnaire show that the students want to be corrected in order to speak a foreign language properly.

The teaching strategy: At our University we usually apply the following method based on an individual approach: if a more advanced student makes mistakes we try to correct most of them, a less confident student's errors are corrected partially, only the most important ones.

The language-learning belief (4): 100% of the students agree with the statement that grammar drills are important in mastering a foreign language. This indicates that our students have a very serious attitude to learning a foreign language and understand that it is impossible to master it without grammar.

The teaching strategy: At our lessons after the explanation of some grammar aspect teachers make the students use it in practice in different types of communicative activity. For example, while studying Unit 3 “Work” the teacher draws the students' attention to the use of Present Perfect Continuous. Firstly, grammar exercises from the coursebook are done. Then, the students should give their own examples and ask each other questions using Present Perfect Continuous. After that, more additional grammar exercises are given. At the next lesson, the teacher tells the difference between Present Perfect and Present Perfect Continuous. After taking some

grammar exercises, the students do a job interview, ask and answer questions using these tense forms.

The language-learning belief (5): 90% of the students agree that it is possible to learn a foreign language more easily if you like the people who speak that language.

The teaching strategy: At Tambov State Technical University, teachers of English often invite English-speaking students to their lessons to give the learners an opportunity to speak and learn the language through communication with native speakers.

The language-learning belief (6): We can single out three groups according to the response to the statement about learning a foreign language without any lesson plans or grammar, but simply by spending time with those who speak that language. There are 30% of those who agree, 30% of those who disagree and 30% who are neutral. The results are a bit contradictory as in the fourth statement most of the students agree with the necessity of grammar drills. This means that the first-year students are not sure which way is the best.

The teaching strategy: It is the teacher's responsibility to show students that the most efficient method of learning a foreign language is to combine several ways. Consequently, it is important to learn grammar as well as to communicate with native speakers.

The language-learning belief (7): Most of the respondents (80%) disagree with the opinion that you should not say anything in a new language until you can say it correctly. We admit that this is the right approach to learning a foreign language because it is necessary to practise first and even mispronounce something, but this is just the right way to learn something new. It is impossible to say something new correctly at once.

The teaching strategy: At our lessons, while teaching new vocabulary we make the students repeat the words several times in chorus and sometimes individually, and then use them in speech.

The language-learning belief (8): 50 students agree that some languages are more difficult by their nature than others, and only 20% of the respondents disagree with this.

The teaching strategy: It is necessary to give students examples of other foreign languages and explain the sentence structure and word formation to them. They will be able to find out similarities and differences in such a way, and understand that some languages are quite difficult, for example, Chinese, Japanese etc, and in comparison with them English is simple. It is possible to master it in a full way to feel yourself a world citizen.

The language-learning belief (9): The response to the statement about the equal contribution of attitude and intelligence to language learning success divided the students into groups: those who agree (40%), those who are neutral (40%) and those who strongly agree (20%). This also indicates that it

is rather difficult for the first-year students to identify the factors which are important to achieve a success in language learning.

The teaching strategy: The teacher's task is to develop the right attitude as well as students' intellectual abilities by giving the exercises which are aimed at this. For example, while studying the topic "Travel", the teacher can ask the students to remember famous explorers and scientists and their contribution to the world history or science. It can be a quiz, a crossword, "a round table". While studying the topic "Business", facts about famous businessmen and their achievements can be given, and the students should try to remember these businessmen.

The language-learning belief (10): Practically all the respondents (90%) agree that if you can analyze how language works, you will be able to speak it well.

The teaching strategy: It is quite important to explain the language structures and their use, word formation, grammar rules to the students, teach them to form these structures and use them appropriately. One of the exercises based on this principle is the formation of necessary parts of speech of the given nouns, adjectives or adverbs according to the context (e.g. *to observe – observer – observation*).

The language-learning belief (11): The opinions about the next statement "*You are learning a language if you can understand it even if you cannot speak it*" are different: some of the students agree with it (40%), some of them disagree (20%), others are neutral (30%).

The teaching strategy: The results show that the first-year students want to both understand a foreign language and speak it. It is true that if you know a language you have necessary skills in all four types of communication: speaking, writing, listening, and reading. But in many cases understanding is the first step to successful language learning. It is the basis for the development of all other skills. So, the teacher should pay attention to this.

The language-learning belief (12): Most of the students (90%) express their agreement with the idea that it is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one.

The teaching strategy: Though the students responded to this statement in such a way, it shows only their point of view but not experience, as in Russia not many people know two or three foreign languages. The opinion is supported by the fact that if a person has an aptitude for learning foreign languages, he or she can achieve a success in all of them, but it is true that everything depends on an individual. Some people are really able to learn many foreign languages, but others cannot cope even with one. This is stipulated by a lot of factors. In practice in universities where students have an opportunity to learn two foreign languages, many of them have difficulties with the second language, because two languages interfere with each other.

For example, it often happens with English and German. Therefore, it is not so easy to learn the second foreign language if you already know one.

The language-learning belief (13): The statement that it is easier to speak than to understand a foreign language divided the respondents into three groups: those who agree (30%), those who disagree (40%) and those who are neutral (30%).

The teaching strategy: It justifies the idea about the necessity to be able to speak as well as to understand a foreign language no matter what can be easier. The teacher should develop both skills in students. At our University, for example, before doing exercises from the “Listening” section, we give the students pre-listening tasks, asking questions that can help understand the speakers better. The students express their viewpoints speaking English.

The language-learning belief (14): The statement concerns the importance of listening a lot before starting to speak. 80% of the students agree with this.

The teaching strategy: At our lessons we usually combine listening and speaking and do not separate them. For instance, while studying the topic “Language”, Lesson 4 “Scenario: Language training” the students are asked to express their opinion about language training courses after reading some information about them. Then they listen to three representatives of the HR department of the independent charity organization about different forms of language training courses, which they can organize in their company, their advantages and disadvantages. Students make notes while listening to them. After that they should summarize the opinions of three representatives and express their points of view on these language training courses.

The language-learning belief (15): 80% of the respondents agree that learning a foreign language is different from learning other academic subjects.

The teaching strategy: The results are quite logical as foreign languages is such a different sphere of the human knowledge that it cannot be compared with anything else. It has its own peculiarities and deals with the communication of people, first of all. Therefore, at our lessons we constantly draw the students’ attention to the fact that this foreign language is necessary for the communication with people from other countries.

The language-learning belief (16): All the respondents (100%) admit that it is important to repeat and practise a lot.

The teaching strategy: It is good that the first-year students understand this and it is easy to encourage them to do different exercises aimed at mastering a foreign language. That is why studying any topic teachers ask students to read a lot, to speak a lot, to listen a lot and to write whenever necessary. Apart from doing compulsory exercises in the coursebook, students get additional tasks dealing with situations from the real life. For example, when

we study the topic “Work”, we ask the students to find job advertisements in newspapers, write their CVs according to the requirements set in these advertisements, analyze these CVs, point out good and bad features, recommend using additional information if necessary, and then role-play job interviews.

The language-learning belief (17): All the students (100%) think that it is important to understand “what the parts of a sentence mean when you are learning to say it”.

The teaching strategy: It contradicts the idea about teaching somebody a foreign language when you explain the meaning of the whole sentence, but not of the sentence parts. This can be useful for children. The questionnaire shows that 17-and-18-year-old people would like to understand what they learn in detail. That is why we usually explain the general sentence structure in the English language to our students. Then they learn topical vocabulary and teachers encourage them to make sentences using the known words and the rules about the sentence structure. We also give them exercises where it is necessary to correct the word order or change the parts of sentences according to the context.

The language-learning belief (18): 90% of the respondents think that at some point you need to spend a year or so in a country where the language is spoken in order to become really fluent.

The teaching strategy: It is quite true, that the atmosphere of a foreign country makes people who come there speak the language of this country. They have to do it, because otherwise they will not be able to live in this country and satisfy their everyday needs. At our lessons we try to create some part of this atmosphere, at least. Here we rely on video clips, use the authentic material from the Internet.

The language-learning belief (19): Practically all the respondents (80%) agree that memorizing dialogues is a good way to learn a language.

The teaching strategy: It can be surprising on the part of the first-year students because such tasks are usually given to children. On the whole, it is useful to learn dialogues by heart with framing expressions and frequently used words. At the same time it is a good exercise for a person’s memory. However, at TSTU we encourage the students to make up dialogues themselves as they need to practise such situations which are close to real ones, when they have to express their own ideas and points of view. As for framing expressions it is possible to learn them by heart separately.

The language-learning belief (20): 70 respondents are neutral about the last statement which expresses the idea that being anxious is usually harmful when learning a foreign language.

The teaching strategy: The first-year students are certainly not sure about their anxiety and its influence on their learning abilities. This statement is related to psychology and those problems which it solves. We can suppose that the state of anxiety is not good for a person though it depends

on an individual. In some cases, anxiety helps a person get hold of himself or herself and control the situation better, but in most cases it is rather harmful as a person begins to feel nervous, it influences his or her speech, he or she can even stammer and have other problems. However, it concerns any language, not only a foreign one, but a native language as well. On the whole, at our lessons we try to create such an atmosphere that can let the students feel comfortable. They should not be afraid of expressing their points of view in English or making mistakes.

So, these are the language learning beliefs that TSTU students have at the preliminary stage, and the teaching strategies which are used according to them.

The level of language learners' beliefs

In addition, the students were asked to score their answers. This gave us an opportunity to analyze the level of their language learning beliefs. The results are shown in table 2 (10 students' answers are presented in it).

Table 2

Students' language learning beliefs

Students	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1	40 – above average	48 – high	16 – average	2 – low	0 – low
2	80 – high	24 – average	16 – average	4 – low	0 – low
3	48 – high	72 – high	4 – low	0 – low	0 – low
4	40 – above average	54 – high	20 – average	0 – low	0 – low
5	16 – average	54 – high	20 – average	6 – low	0 – low
6	56 – high	36 – above average	8 – low	6 – low	0 – low
7	40 – above average	60 – high	16 – average	2 – low	0 – low
8	40 – above average	36 – above average	20 – average	4 – low	0 – low
9	48 – high	36 – above average	8 – low	10 – low	0 – low
10	56 – high	42 – above average	16 – average	2 – low	0 – low

We can say that most of the first-year students strongly agree or agree with the statements, and therefore, they have high beliefs and beliefs above average about learning a foreign language. This can also be seen in the diagram (fig. 1).

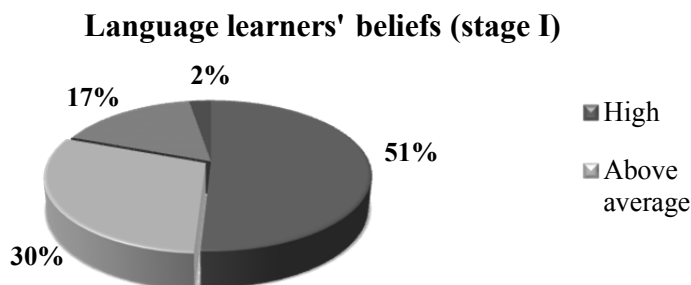


Fig. 1. Language learners' beliefs at the first stage

Thus, it is clear that the interviewed students have a good intention and are quite ready for learning foreign languages at the preliminary stage.

The results of the study (stage II)

At the second stage, our research involved students of Economics at the beginning of studying Business English (100 students). The ESP course has been introduced into the curriculum of third and fourth-year students as it is necessary for them to study ESP in connection with their majors. In this case students have a particular purpose and the focus is on learning the language as they study English not only to understand everyday speech, but also use the language in a special context for career opportunities. The ESP program is, therefore, built on the assessment of purposes and needs, and the functions for which English is required.

The responses of those students to the questionnaire statements are a bit different from the above mentioned. The results within that group of students are shown in the following diagram (fig. 2).

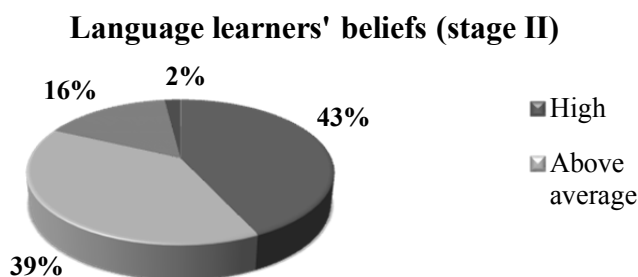


Fig. 2. Language learners' beliefs before the ESP stage

The comparative analysis of language learners' beliefs at two stages

According to the diagrams, the first-year students have a larger percentage of high beliefs (51% vs 43%) than the second-year students while the latter have a higher percentage of beliefs above average (30% vs 39%). As for those who have average beliefs as well as low beliefs, their percentage is practically the same (approximately 16% and 2%, correspondingly). This can be explained by the fact that during the process of studying a foreign language students become more realistic and they estimate their abilities properly neither overvaluing nor undervaluing them. The ESP students are going to start their career and improve professional skills, and they already have some knowledge of General English. Consequently, they are learning the language in order to communicate in the professional area and do a particular job. So, most of the students for the reason of their sufficient General English level and future career opportunities have very high motivation and corresponding beliefs about their language learning.

Teaching strategies (stage II)

The students' beliefs about language learning at this stage are also closely linked to the choice of teaching strategies. This year we have published a new coursebook on Business English "Business Startup" and have taken it as a pilot project with our students. It comprises four units which relate to different spheres of business. Each unit includes four sections:

1. *Life at work*: Personal information, Jobs, Business facilities, Contacts.
2. *Company*: Who do you work for?, Activities, Introducing your business, Successful companies.
3. *Making a career*: Job hunting, Job interview, Teambuilding, Leadership.
4. *Travel*: Travel arrangements, At the airport, Hotel reservation, Cross-cultural aspects and dining etiquette.

The coursebook is aimed at training oral and written communication and developing intercultural skills, including stereotypes of thinking and behaviour in the English culture. The emphasis of this coursebook is made on practising communicative skills in the frame of business. At the end of the course students are supposed to use English as a means of business communication, know general and special business vocabulary as well as basic business terminology, be able to do business correspondence, i.e. students should work and communicate independently at the international level.

On the one hand, the difference of teaching ESP (in our case it is Business English) during the third and fourth years from teaching General English during the first and second years consists in the choice of contexts

for listening and reading texts and in the choice of lexis in grammar and vocabulary exercises, where examples such as *"I'm going on business trip"* replace *"I'm going on holiday"*.

On the other hand, teaching Business English requires the teacher's awareness of the subject matter. As a matter of fact, ESP combines the subject matter and English language teaching skills. The role of the teacher at this stage is to adapt teaching skills and strategies for teaching Business English. Such integration is very motivating for students because they will have an opportunity to put into practice their knowledge acquired during their Business English lessons in their majors, whether it is Economics, Commerce, Business Management or Marketing.

Moreover, not to lose students' interest (and that is one of the most difficult points of teaching) and strengthen their language learning beliefs the teacher should prepare for the lesson more thoroughly. For example, the teacher should know key business terminology, company structure, as well as the basics of business correspondence and telephoning, negotiating, job interviewing, etc. Practising the vocabulary and structures that students learn in a specific meaningful context consolidates what is taught and increases their motivation.

One of the helpful and useful ESP teaching strategies used at our lessons is explaining terms or business realities. Third and fourth-year Economics students are supposed to have enough knowledge of the key economic and business matters. So, we can ask them to explain these terms in English, e.g. *what is a balance sheet and how does it work?* or *what is back pay?* While students speak, the teacher can help them giving additional words and phrases, correcting their mistakes. This kind of the task is very productive with our students as they do not only show their subject knowledge but also use topical vocabulary. Besides, students' answers provide the teacher with the information about students' grammar or word order weaknesses, gaps in their vocabulary or pronunciation problems. Thus, such tasks help the teacher give students some practice both in their subject matter and the language.

To increase learners' motivation we often use as a strategy of teaching business idioms (also included into our course book). For learners the comprehension of idioms is facilitated by contextual support. The students enjoy the challenge to interpret idioms according to the context and find their Russian equivalents. Other tasks include matching business idioms with their corresponding definitions, substituting for the underlined phrase an idiom with the same meaning, solving quizzes, making dialogues using idioms, etc. In order not to overload learners with idiomatic expressions and involve them in communication without losing their interest, we suggest such teaching strategies as choosing idioms that are frequently used in the target language. They are not very complicated with grammar and vocabulary and have comprehensible figurative meanings (e.g. *parent company*, *a start-up*, *a*

sleeping partner, rat race, cash cow, a skeleton staff, to shop around, to throw good money after bad, etc.). More complex idioms, like *seagull manager, white / black knight, brownie points*, etc., should be clearly explained, illustrated with examples and then practised within the larger context of a short paragraph or a dialogue.

For example, one of the efficient tasks is sketching a situation that elicits learners' answers with the help of idioms, e.g. *asking for a loan, discussing how to increase sales or solving problems of going bankrupt*. To help students the teacher can divide idioms into several categories that will be useful in each situation. It is very important to give students instructions and help them succeed in learning idioms.

As many learners have high beliefs about the importance of vocabulary in language learning, the teacher uses strategies that support vocabulary learning such as memorizing words, making a list of new words and practising them in different exercises.

Concerning students' beliefs about grammar learning, we can say that it is not of such an importance in mastering Business English. Most students doing the ESP course are not interested in grammar corrections if they are sure that other people can understand them. It is more important for them to have a lot of speaking practice though they admit that if you can analyze how a language works, you will be able to speak it well. In the process of teaching ESP grammar takes a second place. Still, it should be taught. To meet students' needs the teacher has to make task-based grammar exercises, i.e. use authentic articles for discussing business issues, or writing official business letters that contain correct grammar structures.

Another thing in teaching business grammar is using such grammar material that can be appropriate for specific business situations. For example, making future business arrangements can involve using the Present Continuous tense, passing on information supposes using reported speech, whereas comparing business offers deals with comparative and superlative forms of adjectives. In some cases grammar structures can be drilled while practising for developing such skills as telephoning, emailing or negotiating. The teacher can use it as the basis of grammar presentation, e.g. by giving students sentences they have seen before like "*I look forward to hearing from you*" with the prepositions blanked out. It can also be used for the review of tenses, determiners, modal verbs. Thus, grammar, of course, must be taught, but in the subject matter context. Such activities have a necessary learning objective, but students appreciate them.

At the lessons of Business English the teacher should always remember to practise not only business vocabulary and grammar but also communicative skills. In order to develop learners' communicative skills we often use teaching strategies which involve the following tasks:

- Making presentations.

Our students usually enjoy such tasks, because they imply creativity and freedom. Asking learners to make a presentation about a particular product, company or their current research is always a highly focused activity, where the teacher can both give directions at the preparation stage (useful vocabulary and grammar, steps of presenting material) and feedback on the performance (discussing language mistakes, presentation construction). The teacher can get benefit from this strategy viewing it as both a teaching and learning process, where some interesting information about different business processes can be acquired.

One of the examples of such tasks is when the students are asked to prepare a presentation of a company and describe its main activities and specialization, staff, main markets, organization, etc. Useful phrases are divided into several parts: opening part – introduction (*I'm..; I'm going to talk about..; I'd like to give you some background information..*, etc.), organizing the presentation – describing a company and its structure (*founded in.., divided into.., consists of.., includes, employs, cooperates with..*, etc.) and closing part – summarizing (*To sum it up.., If you have any questions..*, etc.). The teacher can enrich these parts with more phrases and ask students to use grammar structures viewed in the topic (connectors, Passive voice, modals, etc.). Visual aids are always welcome as students also practise how to work with slides. After the presentations all students discuss their weak and strong points and make recommendations for improvement.

- Making a telephone call.

This strategy is often implemented in the form of a dialogue. Training telephone English in class can sometimes seem rather artificial as learners are usually asked to practise speaking on the phone through role-plays in pairs or small groups. To diversify and enliven lessons of English the teacher can focus on creating more realistic situations to encourage students to practise authentic telephone conversation.

Before the task we usually review phrases used in telephoning. The teacher gives helpful opening and closing phrases for greeting, introducing (*This is... speaking*), starting a conversation (*Could I speak to..?, I'd like to talk to...*), asking for something (*Could I leave a message?, Can he call me back as soon as possible?, Can I have his contact number?*), answering the phone call (*The line is busy at the moment, Hold on, please*), making appointments (*Let's.., We are meeting at.., Shall we meet..?*), repeating (*So that's.., Is that right?*), ending a call (*I'll call back later, Glad to hear from you*). Then students are asked to role-play different situations like “*You call to your partner's office but he is not here. Leave a message*” or “*You need to organize a meeting with an advertizing manager. Make an arrangement*”.

- Holding negotiations.

This strategy can be implemented as a group work in the form of a round table with the chair of the meeting and people who take part in it. Before the meeting itself the teacher should discuss with the students the key points in making negotiations successful (how people should behave and react, what they should get in the result).

The topics for negotiations may be given at the previous lesson for the students to be ready to give some ideas on the issues. The topics can include negotiations within the company about launching a product or with a company's partner about cooperation, or it may be a talk of an employee with the boss about the salary, promotion, holidays, etc.

The useful vocabulary is very important to students as they need to know how to disagree, share opinions, be both insistent and polite, clarify goals and so on. The vocabulary can be grouped into parts:

- opening (naming topics for discussion): *I'd like to discuss.., The question needs to be discussed;*

- participating (negotiating, expressing opinions, making suggestions, interrupting, arguing, agreeing / disagreeing): *I (can't) agree with you, In other words, you feel that.., I don't see any problem with / harm in that, I understand where you're coming from, however.., I'm prepared to compromise but.., To my mind.., In my opinion.., The way I look at it.., I'm afraid I had something different in mind, Is that your best offer?;*

- closing a meeting (summarizing): *It sounds like we've found some common ground, Let's leave it this way for now, I think we both agree to these terms, Shall we meet again to discuss it?*

The teacher should not avoid reviewing the grammar material necessary for doing this task (modal verbs, conditionals, connectors, etc.). During the negotiations the teacher constantly monitors the process and helps students with time limits and vocabulary.

After the task is done, students always give their feedback and tips for improving both the language and atmosphere of the meeting.

- Writing a business letter / CV / covering letter.

To use this strategy the teacher should explain the structure of the letter to the students and analyze a sample of a business letter / CV / covering letter. If the task is to write a business letter, students are given a tip sheet, which helps them write the body paragraphs of a letter. The teacher should explain the importance of avoiding contractions, ambiguity and passive voice and that a business letter should be as prompt as possible and focus only on the most relevant points.

To write a CV for a given job, we encourage students to use a computer for creating and sending their CVs and covering letters by e-mail. Then we ask students to exchange their CVs and check them, arrange job interviews, where one group of students plays the role of candidates and the others act as interviewers. Thus, the task helps to practise writing and speaking skills.

All mentioned strategies are valuable, because they develop both students' language and communicative skills integrating with each other. Besides, students learn to use their knowledge acquired at the lessons of Economics, Management, etc. in practice. But we must admit that if the teacher has a group where the students show different levels of language proficiency, tasks and roles should be distributed in such a way that the students will be able to cope with them and even catch up with more advanced students.

Apart from using the above motioned teaching strategies, there is one more important factor in teaching ESP – that is creating a positive learning environment in the classroom when evaluating learners' progress. The interviewed students mostly disagree that people should not say anything in a new language until they can say it correctly. It shows that practice is very important for students even if they do not have enough language proficiency. Most of the students note that their beliefs are often defined by the context in which they learn as well as their previous learning experience. To make it more comfortable for the students, the teacher can use different games for practising all sorts of business vocabulary, grammar and developing their communicative skills.

Incorporating authentic video materials in Business English is also an efficient teaching strategy that consolidates learners' beliefs and presents a challenge to the learners bringing about a sense of 'realness' to the learning process. Working with authentic materials (e.g. videos, newspaper and journal articles on economics, business issues, etc.), can be interesting and useful for students' future professional activity. However, the teacher should always remember about the level of learners and therefore try to adapt video materials to this level, e.g. less advanced learners can be provided with transcripts. The difficulty of a given piece of material must be carefully assessed before the students watch it. There must be a lead-in stage introducing the material and giving some background information which can be based on newspaper articles, pictures, vocabulary exercises, etc. Comprehensive pre-teaching is necessary because even students with good command of General English may feel embarrassed with specialized information, terminology, idioms. The tasks may also be graded from easier to more challenging, depending on the level of learners.

Authenticity of materials serves as a tool for raising students' cultural awareness, thus contributing to the development of their communicative competences. Using authentic video materials enhances students' motivation as they feel that they are learning in a natural environment which meets their needs and beliefs. Besides learning the language, students can be taught some extra-linguistic features such as gestures, the body language, etc.

Conclusion

The survey shows that the students have high beliefs and beliefs above average concerning their language learning at the preliminary stage and be-

liefs above average before the ESP stage. We can assume that the students wish to learn a foreign language. Their motivation and dedication are the highest points in the language learning process, following which the teacher should use the most efficient teaching strategies to get the best results. Teaching strategies, on the one hand, depend on language learners' beliefs which do not always cover all aspects of the language. On the other hand, it is compulsory for the teacher to develop students' skills in all types of communicative activity to make them master a foreign language. This also includes creating a friendly environment to help learners avoid stress, fear of failure that interfere with the learning process and can prevent students from learning the language successfully.

References

1. *Victori Mia, Lockhart Walter*. Enhancing metacognition in self-directed language learning. System. 23. 1995. P. 223–234.
2. *Cotton David, Falvey David, Kent Simon Kent*. Language Leader Intermediate. Pearson Education Limited, 2008.

СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ЯЗЫКОВЫХ УБЕЖДЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Королева Л.Ю. Тамбовский государственный технический университет (Тамбов, Россия). E-mail: lenakusa2005@mail.ru

Воякина Е.Ю. Тамбовский государственный технический университет (Тамбов, Россия). E-mail: lenakusa2005@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается методика преподавания делового английского в соответствии с языковыми убеждениями учащихся. Было проведено исследование среди студентов первого и второго курсов, изучающих деловой английский в вузе и имеющих различный уровень языковой подготовки. Авторы обсуждают наиболее эффективные стратегии преподавания, используемые для обучения деловому английскому, во взаимосвязи с запросами и ожиданиями студентов, что позволяет преподавателям улучшить результаты обучения. Исследование показывает, что к наиболее продуктивным стратегиям преподавания относятся стратегии коммуникативного, практико-ориентированного и тематически релевантного типа.

Ключевые слова: деловой английский; коммуникативные навыки; языковые убеждения учащихся; среда обучения; стратегии преподавания.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Андреева Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания историко-филологического факультета АФ ННГУ им. Н.И. Лобачевского (Арзамас, Россия).

E-mail: andreev-vn-arz@yandex.ru

Воробьева Елена Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Вологодского государственного университета (Вологда, Россия).

E-mail: helenvorobyova@mail.ru

Воякина Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета (Тамбов, Россия).

E-mail: lenakusa2005@mail.ru

Голев Николай Данилович – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Кемеровского государственного университета, заслуженный работник высшей школы РФ (Кемерово, Россия).

E-mail: ngolevd@mail.ru

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Ежиков Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Тамбов, Россия).

E-mail: ezhikov.dima@gmail.ru

Жукова Нина Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия).

E-mail: shukovans@mail.ru

Королева Людмила Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета (Тамбов, Россия).

E-mail: lenakusa2005@mail.ru

Маругина Надежда Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета, кафедра иностранных языков Института кибернетики Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия).

E-mail: marugina_nadya@mail.ru

Митчелл Людмила Александровна – аспирант кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: lucy2306@mail.ru

Митчелл Питер Джонович – старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Томск, Тамбов, Россия).

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Морозов Евгений Михайлович – кандидат богословия, проректор Томской Православной духовной семинарии по учебной работе (Томск, Россия).

E-mail: tigriso@mail.ru

Мурашова Евгения Анатольевна – кандидат филологических наук, кафедра немецкого и французского языков факультета иностранных языков Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образовательного «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)» (Таганрог, Россия).

E-mail: shenetschka@rambler.ru

Мурашова Людмила Павловна – аспирант Пятигорского государственного лингвистического университета, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода Южного института менеджмента (Пятигорск, Россия).

E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

Сорокина Екатерина Ивановна – кандидат педагогических наук, кафедра английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: amila@mail.ru

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова (Москва, Тамбов, Россия).

E-mail: psysoyev@yandex.ru

Просвирнина Людмила Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и иностранных языков Сибирского института бизнеса и информационных технологий (Омск, Россия).

E-mail: ludmila_p73@mail.ru

Пятаева Наталья Вячеславовна – доктор филологических наук, кафедра русского языка, стилистики и журналистики филологического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета (Стерлитамак, Россия).

E-mail: Pjataeva@yandex.ru

Тагина Екатерина Константиновна – преподаватель кафедры китайского языка факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: Ekaterina_tagina@hotmail.com

Тихонова Евгения Владимировна – доцент, и.о. заведующей кафедрой китайского языка факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Федосеева Лариса Николаевна – доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Академии ФСИН России (Рязань, Россия).

E-mail: LN-FEDOSEEWA@yandex.ru

Холдаенко Иван Сергеевич – лейтенант, курсовой офицер специального факультета Военной академии связи им. С.М. Будённого (Санкт-Петербург, Россия).

E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 2 (30) 2015

Редактор Ю.П. Готфрид
Оригинал-макет А.И. Лелююр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцова

Подписано в печать 16.06.2015 г. Формат 70x108¹/₁₆.
Усл. печ. л. 14,5. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 1110.

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел.: 8+(382-2)–53-15-28, 52-98-49
сайт: <http://publish.tsu.ru>; e-mail: rio.tsu@mail.ru