

Язык и культура

№ 4 (36)

2016

Научный журнал

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-30317 от 19 ноября 2007 г.)

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» 44041

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий,
не входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени
доктора наук», Высшей аттестационной комиссии

Томск
2016

Учредитель – ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Главный редактор, председатель редакционной коллегии: *Гураль Светлана Константиновна*, профессор, д-р пед. наук, заведующая кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета.

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

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

Кеикес Иштван, профессор лингвистики и коммуникации университета штата Нью-Йорк г. Олбани (США), главный редактор журналов “Intercultural Pragmatics” и “Chinese as a Second Language Research”, соредaktor журнала “Journal of Language Aggression and Conflict”.

Дирк Гераэртс, профессор лингвистики, зав. кафедрой квантитативной лингвистики и вариативной лингвистики, редактор-основатель журнала «Когнитивная лингвистика», соредaktor Оксфордского справочника по когнитивной лингвистике, ответственный редактор книжной серии «Исследования в области когнитивной лингвистики» (университет г. Лёвен, Бельгия).

Жак Мешлер, профессор французской лингвистики в университете г. Женева (Швейцария), редактор журнала «Прагматика и французская традиция в прагматике», организатор Международного конгресса по лингвистике в г. Женева в 2013 г., редактор трудов научного конгресса.

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, преподаватель немецкого языка как иностранного на факультете основных наук, Йенская высшая школа прикладных наук имени Эрнста Аббе (Германия), доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной филологии и прикладной лингвистики факультета филологии и журналистики (Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина).

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

Митчелл Петр Джонович, доктор педагогики, старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Малони Патрик Дэниел, доктор права, старший преподаватель Томского государственного педагогического университета.

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

Мильруд Радислав Петрович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры международной профессиональной и научной коммуникации Тамбовского государственного технического университета.

Поляков Олег Геннадиевич, профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Сысоев Павел Викторович, профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

Серова Тамара Сергеевна, профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации Пермского национального исследовательского политехнического университета.

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

Жильяков Артем Сергеевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Темникова Ирина Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Нагель Ольга Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Новицкая Ирина Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Обдалова Ольга Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Панова Ольга Борисовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Морева Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета.

Адрес редакции и издателя: 634050, Томск, пр. Ленина, 36

Национальный исследовательский Томский государственный университет,

факультет иностранных языков

Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Founder – TOMSK STATE UNIVERSITY

Head of the Editorial Board

Prof. *Svetlana K. Gural*, Head of the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

Members of the Editorial Board:

Prof. *Gert Rijlaarsdam*, Professor of the Graduate School of Pedagogy at the University of Amsterdam, Professor of Language Education at the University of Utrecht

Prof. *Istvan Kecskes*, Professor of Linguistics and Communication at the University of New York at Albany (USA), Editor-in-Chief of Intercultural Pragmatics and Chinese as a Second Language Research, Co-Editor of the Journal of Language Aggression and Conflict

Dirk Geeraerts, Professor of linguistics at the University of Leuven, where founded the research unit Quantitative Lexicology and Variationist Linguistics, the founding editor of the journal Cognitive Linguistics, co-editor of the Oxford Handbook of Cognitive Linguistics, managing editor of the book series Cognitive Linguistics Research (Mouton de Gruyter), he played and plays a significant role in the international expansion of Cognitive Linguistics

Jacques Moeschler, Full Professor of French Linguistics at the University of Geneva, editor of one issue of Intercultural Pragmatics on The French Tradition in Pragmatics, main organizer of the 19th International Congress of Linguists (Geneva, 21-27 July 2013), one of the editors of the proceedings of the Congress (The Language-Cognition Interface, Droz, 2013)

Nadezhda Hausmann-Ushkova, Dr. habil., Dozentin im Fachbereichs von Grundlagenwissenschaften, Ernst-Abbe-Hochschule Jena (Deutschland)

Prof. *David Gillespie*, Professor of Political Science and International Relations, University of Bath (UK)

Dr. *Petr J. Mitchell*, Associate Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University; Professor in the Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University

Dr. *Patrick D. Maloney*, Senior Lecturer, Tomsk State Pedagogical University

Prof. *Alexandra A. Kim-Maloney*, Head of the Department of Linguistics and Cross-cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University; Department of Anthropology, University of Alaska Anchorage (USA)

Prof. *Radislav P. Milrud*, Professor in the Department of International Professional and Scientific Communication, Tambov State Technical University

Prof. *Oleg G. Polyakov*, Head of the Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University

Prof. *Tamara S. Serova*, Professor in the Department of Linguistics and Intercultural Communication, National Research Perm Polytechnic University

Prof. *Pavel V. Sysoyev*, Professor in the Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University

Dr. *Vladimir M. Smokotin*, Associate Professor in the Department of English for Natural Sciences, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University

Dr. *Artem S. Zhilyakov*, Associate Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University, **Executive Editor**

Dr. *Irina G. Temnikova*, Associate Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University

Dr. *Olga V. Nagel*, Associate Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University

Dr. *Irina V. Novitskaya*, Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University

Dr. *Olga A. Obdalova*, Associate Professor in the English Language Department of Natural Sciences, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University

Dr. *Olga B. Panova*, Associate Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University

Dr. *Anastasiya V. Moreva*, Associate Professor in the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University

Editorial and publisher address:

National Research Tomsk State University

Faculty of Foreign Languages

36 Lenina Avenue, Tomsk, Russia, 634050

Telephone / fax: 8 + (3822)52-97-42

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

<i>Барда И.С., Митчелл П.Д.</i> Распространенные ошибки в употреблении артиклей при переводе научных статей на английский язык	6
<i>Жукова Н.С.</i> Неоднородность единиц морфологической подсистемы и методы ее описания	13
<i>Игнатович Я.П., Федюленкова Т.Н.</i> Характеристика структурно-грамматических моделей английских фразеологических единиц с компонентом <i>give</i>	30
<i>Колесникова И.Е.</i> Идеографическая характеристика тематической группы фразеологических единиц «черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках	42
<i>Корж Т.Н.</i> Обучение переводу русскоязычных художественных текстов с опорой на жанровый фрейм	51
<i>Маругина Н.И.</i> Конвергенция метонимии и метафоры в педагогическом дискурсе советского периода (на материале журнала «Детский дом» 1956–1959 гг.)	65
<i>Мунгалова А.Д., Коваль С.Д., Смокотин В.М.</i> Особенности подходов к планированию семьи в зависимости от социокультурного уровня и национальных традиций среди женского населения	91
<i>Павленко В.Г.</i> Языковые средства вербализации лингвокультурного концепта «COGNITION» в английском языке	100
<i>Полякова О.А.</i> Табуирование слов тематической группы «религия» в фольклорных поэмах М. Цветаевой	112
<i>Просвирина Л.Г.</i> Влияние экстралингвистических факторов на формирование новых сокращенных английских терминов	126

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

<i>Антонова Л.А., Бахметьева И.А., Хренова Н.Ф.</i> Проблемы отбора упражнений при коммуникативно-ориентированном обучении английской грамматике в педагогическом вузе	135
<i>Сысоев П.В., Амерханова О.О.</i> Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода	149

CONTENTS

LINGUISTICS

<i>Barda I.S., Mitchell P.J.</i> Common mistakes in the use of articles when translating research papers into English	6
<i>Zhukova N.S.</i> Heterogeneity of morphological subsystem units and the methods of its description	13
<i>Ignatovich Ya.P., Fedulenkova T.N.</i> Characteristics of structural-grammatical models of the English phraseological units with the give component	30
<i>Kolesnikova I.E.</i> Ideographical characteristics of the thematic group of phraseological units “character traits of a man in relation to the work” in the Ukrainian and English languages	42
<i>Korzh T.N.</i> Teaching translating of Russian literary texts on the basis of frame of genre	51
<i>Marugina N.I.</i> Convergence of metonymy and metaphor in the pedagogical discourse of the soviet period	65
<i>Mungalova A.D., Koval S.D., Smokotin V.M.</i> Features of approaches of family planning according to socio-cultural level and national traditions among the female population	91
<i>Pavlenko V.G.</i> Linguistic means of linguocultural concept “cognition” in English	100
<i>Polyakova O.A.</i> Tabooing of the words of the thematic group “religion” in folklore poems of M. Tsvetaeva	112
<i>Prosvirina L.G.</i> Influence of extra linguistic factors on the formation of new abbreviated English terms	126

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<i>Antonova L.A., Bakhmetieva I.A., Khrenova N.F.</i> Selecting communicative activities for teaching grammar at pedagogical university	135
<i>Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O.</i> Teaching graduate students research discourse via tandem-method	149

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81'373.45

DOI: 10.17223/19996195/36/1

РАСПРОСТРАНЕННЫЕ ОШИБКИ В УПОТРЕБЛЕНИИ АРТИКЛЕЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

И.С. Барда, П.Д. Митчелл

Аннотация. Приводится обзор распространенных ошибок при употреблении артиклей в процессе перевода научных статей на английский язык. Рассматривается употребление артиклей на материале переводов научных статей, выполненных молодыми переводчиками. Исследование показывает, что даже на продвинутом уровне владения языком неправильное употребление артикля является частым феноменом. Самым распространенным видом ошибки оказалось отсутствие либо использование неопределенного артикля вместо определенного. Ошибки могли быть вызваны пробелами при изучении грамматики. Некоторые закономерности также характерны для научного стиля, например, более частое использование определенного артикля. Указанные в статье типичные трудности могут быть приняты во внимание в процессе обучения профессиональных лингвистов и переводчиков.

Ключевые слова: артикль; определенный артикль; неопределенный артикль; научная статья.

Введение

С начального этапа изучения английского языка артикль представляет собой загадочную часть речи для русскоязычного человека. Объясняется это тем, что в русском языке такое явление, как определенность и неопределенность, не имеет морфологического выражения.

Даже на продвинутом уровне владения языком правильное употребление артикля является непростой задачей. По ряду некоторых причин артикль сегодня представляет особую трудность для профессиональных переводчиков научных статей.

В статье мы попытаемся выяснить главные трудности употребления артикля на продвинутом уровне знания английского языка, которые будут установлены на основе распространенных ошибок, допущенных в переводе научных статей. Указанные типичные трудности могут быть приняты во внимание в процессе обучения профессиональных лингвистов и переводчиков.

Артикль – это служебная часть речи, используемая в английском языке для выражения целого ряда языковых явлений. И.И. Прибыток

[1] и ряд других лингвистов, например из Оксфордского университета, относят артикли к группе центральных детерминантов – классу слов, которые модифицируют существительное в значении определенности. Тем не менее об однозначности артикля говорить практически не представляется возможным, и в теоретической грамматике одновременно существуют несколько теорий о значении артикля.

Методология

Мы проанализировали переводы десяти научных статей, выполненные студентами с продвинутым уровнем владения языком – начинающими, а также молодыми переводчиками. Переводы статей предполагалось опубликовывать в международных научных журналах, они были проверены на наличие ошибок носителем английского языка с обширным филологическим опытом. Материалом исследования послужили контексты из переводов научных статей, выполненных молодыми переводчиками; методами исследования – метод контекстуального анализа, сравнительный метод и метод интерпретирования.

Традиционно принято рассматривать артикль как грамматический феномен, так как использование того или иного артикля основывается на том, какое за ним следует имя существительное. С первого взгляда употребление неопределенного артикля зависит от того, следует ли за ним исчисляемое или неисчисляемое существительное. Тем не менее становится очевидным, что прямой закономерности между употреблением артикля и семантикой существительного не существует. Например, исчисляемые существительные в единственном числе могут употребляться без артикля, а неисчисляемые – с неопределенным артиклем (Woman is man's helpmate. A cold fear had come upon her).

Кроме того, на выбор артикля влияет синтаксическая функция существительного. Например, если в качестве предикатива выступает исчисляемое имя существительное, оно употребляется с неопределенным артиклем. Тем не менее, если исчисляемое имя существительное стоит в единственном числе и употребляется с уточняющим определением, то перед данным предикативом должен стоять определенный артикль (This is the student you wanted to speak to).

А.А. Худяков [2] при рассмотрении высказывания и его смысла выделяет артикли в отдельный тип смыслопорождающих операторов и приводит следующий пример: «Употребляя неопределенный артикль перед существительным letter в высказывании I received a letter yesterday, говорящий исходит из того факта, что слушающий не знает, о каком именно письме идет речь, хотя сам говорящий имеет определенное представление о нем. Узуальный смысл данного высказывания можно эксплицировать

следующим образом: «Я, говорящий, сообщаю тебе, что получаю письмо, предполагая, что ты не знаешь, о каком письме я говорю».

Теория, предложенная О.И. Москальской и К.Г. Крушельницкой, заключается в том, что артикль – это способ реализации новой и старой информации [1]. Старая информация (тема) реализуется через определенный артикль, новая информация (рема) передается при помощи неопределенного артикля. *An old man is coming into the living room* (В комнату вошел старик: комната – тема, старик – рема).

Тем не менее В.П. Батанин отмечает, что порой именно тематический центр предложения имеет перед собой неопределенный артикль, как, например, в поговорке *A clean hand needs no washing* [Там же]. Соответственно коммуникативный принцип не может расцениваться как главный фактор при выборе артикля.

В.Я. Пропп полагал, что разница между использованием артикля заключается в количественном принципе. И определенный, и неопределенный артикли указывают на единственность предмета, но в случае употребления неопределенного артикля речь идет о единственности на фоне окружающего его множества. В случае определенного артикля речь идет о единственности без окружающего его множества. Если количественный принцип неприменим, то используется нулевой артикль. Согласно А.И. Смирницкому [3], М.В. Никитину, З.К. Долгополовой, М.А. Ганшиной, Н.М. Василевской [1, 4], с помощью артикля передается значение общности (при использовании определенного артикля) либо частности (при употреблении неопределенного артикля).

Неопределенный артикль служит для того, чтобы отнести предмет к определенному классу, и поэтому является классифицирующим. Определенный артикль служит в качестве средства выделения и конкретизации предмета либо ряда предметов из целого класса, поэтому его принято считать конкретизирующим артиклем.

Результаты и их анализ

В проанализированных нами переводах было выявлено 128 ошибок, классификация которых представлена на рис. 1.

Как можно заметить, самым распространенным видом ошибки оказалось отсутствие либо использование неопределенного артикля вместо определенного. В данных случаях чаще всего артикль имеет индивидуализирующую функцию, а также функцию тема-рематического выделения. В случаях, где был пропущен неопределенный артикль, он имеет номинативную функцию. Также артикль встречался и там, где его быть не должно, например в устойчивых словосочетаниях или в сочетании с неисчисляемым именем существительным (таблица).

Справедливо предположить, что некоторая часть ошибок вызвана невнимательностью (так, часто переводчиками были опущены ар-

тики в сочетании «существительное + описательное определение с предлогом of»).

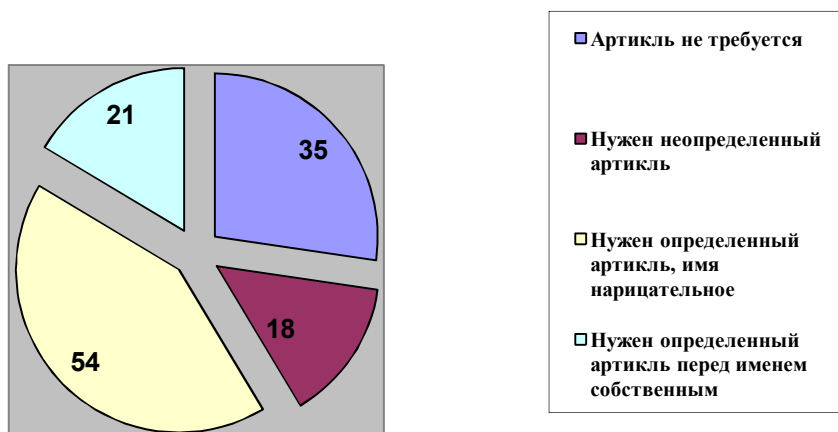


Рис. 1. Виды допущенных ошибок при переводе научных статей

Примеры ошибок с неопределенным артиклем

Ошибка допущена в случае...	1. Суть ошибки – необходим неопределенный артикль
Описательное определение + существительное	The current tundra could have had <i>a</i> different character. Wetlands have become <i>a</i> conservation priority. The measurement results obtained using contemporary remote sensing methods claim <i>an</i> even higher figure
Существительное + определение с of фразой	with <i>an</i> addition <i>of</i> internal standard
Описательное определение + существительное + определение с of фразой	The shrub layer is fragmented and is formed of <i>an</i> insignificant number <i>of</i> elderberry
Классифицирующее значение артикля	It is expected that <i>a</i> plant will mostly grow in the ecotopes to which it is adapted
Выделение на фоне множества	<i>A</i> part of the animals were kept in the laboratory to obtain cocoons Construction, use and even recultivation of <i>an</i> MP
Устойчивые выражения Not only as a... but /such as a/ such a	They acted not only as <i>a</i> local mechanism for mineral nutrients' retention – a small biological cycle – but also as <i>a</i> zoogenic element recycling mechanism on the landscape level. Pollution plumes play out in the direction of the nearest low feature such as <i>a</i> river. Such <i>a</i> variety of wetlands raises interest to West Siberia

Некоторые ошибки могли быть вызваны пробелами при изучении грамматики и, следовательно, непониманием фундаментальных основ функционирования артикля в английском языке на продвинутом уровне его владения (например, неправильное употребление географических названий или абстрактных имен существительных).

Также существует определенная закономерность, согласно статистическим исследованиям лингвистов из Оксфордского университета [5], которые отмечают, что в научном стиле определенный артикль встречается в три раза чаще, чем в устной речи, где допускается частое опущение артикля. Неопределенный артикль также употребляется в научном стиле чаще, чем в устной речи, более того, сильнее распространен его вариант *an*. В разговорном стиле определенный артикль распространен немного больше, чем неопределенный, чего нельзя сказать в случае академического письма, в котором определенный артикль встречается в трех из четырех случаях употребления существительного с артиклем (рис. 2).

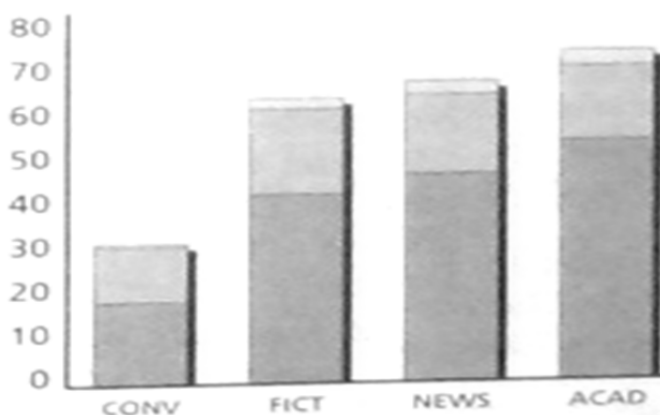


Рис. 2. Частота употребления определенного и неопределенного артиклей в зависимости от функционального стиля речи: по горизонтали: *CONV* – разговорный, *FICT* – художественный, *NEWS* – публицистический, *ACADEM* – научный; по вертикали: частота на миллион слов

Заключение

Ошибки распределились пропорционально частоте употребления самих артиклей в академическом письме. Представляется возможным сделать вывод о том, что начинающим переводчикам особо важна практика перевода научных статей, которые характеризуются более частым употреблением существительных и артиклей, в частности определенного артикля. Даже на продвинутом уровне владения языком артикль представляет собой сложность, которая может быть устранена

посредством выяснения его функции в контексте и более внимательным отношением к данной части речи в последующей переводческой практике.

Литература

1. **Прибыток И.И.** Теоретическая грамматика английского языка. М. : Академия, 2008. С. 148–157.
2. **Худяков А.А.** Теоретическая грамматика английского языка. М. : Академия, 2005. С. 193–196.
3. **Смирницкий А.И.** Морфология английского языка. М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1959. С. 362–387.
4. **Блох М.Я.** Теоретическая грамматика английского языка. М. : Высш. шк., 2006. С. 83–94.
5. **Longman** Grammar of Spoken and Written English // Douglas Biber, Stig Johansson, Geoffrey Leech, Susan Conrad, Edward Finegan. Harlow : Pearson ESL, 2004. P. 258–275.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Барда Ирина Сергеевна, магистрант кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. E-mail: irisha.smile_16@mail.ru

Митчелл Петр Джонович, доктор педагогики, доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; профессор кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. E-mail: peter_mitchell@mail.ru

COMMON MISTAKES IN THE USE OF ARTICLES WHEN TRANSLATING RESEARCH PAPERS INTO ENGLISH

Barda Irina S., graduate student of the Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: irisha.smile_16@mail.ru

Mitchell Petr J., EdD, Associate Professor, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University; professor, Department of Linguistics and Humanities Education, G.R. Derzhavin Tambov State University (Tambov, Tomsk, Russia). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/1

Abstract. The use of articles (the definite, indefinite and zero articles) in English are a particular difficulty for Russian native speakers. This issue is especially acute when translating research papers from Russian into English, where even the most capable translators are prone to making serious errors. Resolving this problem, however, is not a priority in translator training in Russia, possibly due to the fact that the vast majority of translator trainers in Russia are themselves native speakers of Russian and thus lack the necessary skills to appropriately teach this topic. There is, therefore, an ever-repeating cycle of making errors in the use of articles. In this context, the paper examines a range of common errors made when using articles during the process of translating research papers from Russian into English. The use of articles is reviewed using translations of research papers completed by young translators and also cor-

rections of translations made by an English-language native speaker. The research shows that even at a high level of proficiency in English (C1 or C2 on the CEFR scale), the incorrect use of articles is a frequent phenomenon. The authors establish a classification system for errors concerning the use of articles while rendering translations of research papers from Russian into English. The most widespread type of error is the absence of or use of the indefinite article instead of the definite article. A conclusion is made that although some errors might be made as a result of translators' inattentiveness, there are some that are probably due to gaps in grammar knowledge. The authors demonstrate that in academic writing there exist certain patterns, for example, the greater use of the definite article. This is an aspect to which greater attention must be paid at Russian universities. The typical difficulties presented in the paper may be of use in teaching Russian native speaker professional.

Keywords: article; indefinite article; definite article; research paper.

References

1. Pribytok I.I. (2008) *Teoreticheskaja grammatika anglijskogo jazyka* [Theoretical Grammar of the English Language]. Moscow: Akademija. pp. 148-157.
2. Hudjakov A.A. (2005) *Teoreticheskaja grammatika anglijskogo jazyka* [Theoretical Grammar of the English Language]. Moscow: Akademija. pp. 193-196.
3. Smirnickij A.I. (1959) *Morfologija anglijskogo jazyka* [Morphology of the English Language]. Moscow: Izd-vo lit. na inostr. jaz. pp. 362-387.
4. Bloh M.Ja. (2006) *Teoreticheskaja grammatika anglijskogo jazyka* [Theoretical Grammar of the English Language]. Moscow: Vyssh. shk. pp. 83-94.
5. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. (2004) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson ESL. pp. 258-275.

Received 29 October 2016

НЕОДНОРОДНОСТЬ ЕДИНИЦ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДСИСТЕМЫ И МЕТОДЫ ЕЕ ОПИСАНИЯ

Н.С. Жукова

Аннотация. Рассматривается морфологическая подсистема немецкого языка, описание которой вызывает споры среды лингвистов. На основе анализа лингвистической литературы и языкового материала показано, что отсутствие единства мнений относительно членения морфологических категорий объясняется как сложностью и противоречивостью самого объекта исследования, так и расхождениями методологического характера и применением различных методов лингвистического описания. В связи с этим уточняется статус единиц морфологического уровня в системе языка по отношению к единицам синтаксического и лексического уровней, который определяет онтологическое своеобразие объекта исследования данной статьи – морфологической подсистемы. С учетом онтологических характеристик единиц морфологического уровня обосновывается целесообразность использования дифференцирующего метода при описании морфологических категорий современного немецкого языка, в соответствии с которым выделяются различные типы глагольных парадигм в его системе. Показано наличие асимметрии в строении парадигмы отдельных категорий, что соответствует конкретно-историческому состоянию анализируемых категорий немецкого языка и отражает, в соответствии с гетерогенностью морфологического уровня, существующие на его синхронном срезе явления различной хронологической давности и разной значимости для современного состояния немецкого языка.

Ключевые слова: морфологические категории; дифференцирующий метод; унифицирующее описание; синкретизм; омонимия; супплетивизм; полная, редуцированная и сверхполная парадигмы; гетерогенность.

Введение

Единицы языковой системы, отношения и связи между ними исследователь познает в результате многочисленных наблюдений и обобщений (о соотношении речевой деятельности, языкового материала и языковой системы как трех аспектах языка см.: [1. С. 26]). Какая языковая система в результате этого будет представлена лингвистом, насколько она будет отвечать критерию адекватности объекту исследования – все это непосредственно зависит от применяемых ученым методов ее описания.

Это подтверждает различное толкование одних и тех же фактов того самого языка в соответствующий период его истории. Например,

по-разному интерпретируется число словоформ в парадигме глагола современного немецкого языка. Ср.:

Indikativ	Präteritum	Indikativ	Präteritum
Singular	Plural	Singular	Plural
1. -	-en	Nicht-2. -	-(e)n
2. -st	-t	2. -st	-t
3. -	-en		

[4. S. 13]

[2. S. 24; 3. S. 432]

Разногласия относительно числа словоформ в одной и той же парадигматической системе имеют место не только в германских, но и в славянских языках. Так, при описании именной парадигмы русского языка одни ученые выделяют 6 падежей, другие – 8, а в исследовании А.А. Зализняка склонение русского имени существительного содержит до 14 падежей [5. С. 2002]. Анализируя подобные противоречивые мнения, А.А. Зализняк пишет о «формальном» и «семантическом» подходе при определении количества падежей. «Одно и то же грамматическое явление может быть описано либо как наличие в языке особого морфологически несамостоятельного падежа, либо как чисто синтаксическая особенность» [6. С. 69]. Спорным является также вопрос о включении в падежную систему различных прибалтийско-финских языков особого винительного падежа [7. С. 025].

Подобные разногласия при трактовке состава морфологических категорий объясняются использованием разных методов их описания. Выбор метода описания напрямую зависит от понимания ученым онтологии объекта исследования – языковой системы как объективно существующей и развивающейся реальности, для адекватной передачи которой он и выбирает соответствующий метод лингвистического описания.

Методология и методы исследования

Языковая система как иерархически организованное целое постоянно трансформируется, эти изменения охватывают уровни языковой системы неравномерно. В научной литературе представлено мнение, в соответствии с которым различные уровни системы языка подвергаются изменениям не одновременно, а логическая зависимость единиц одного уровня языковой системы от структурных явлений другого уровня отражает, вероятно, и их историческую производность. В связи с этим утверждается первичность лексического перед грамматическим [8. С. 9].

Сравним в этой связи положение, которое содержится в трудах лингвистов прошлого и настоящего, о временной последовательности

возникновения лексического и грамматического (в частности, морфологического) уровней языка. В отечественном языкознании данная точка зрения имеет традицию, идущую от А.А. Потебни [9], который подчеркивал первичность лексического перед грамматическим. На основе сравнительного изучения памятников славянской письменности, А.А. Потебня сделал заключение, что по направлению к прошлому уменьшается различие между именем существительным и прилагательным, уменьшается «гегемония» глагола в предложении и постепенно сходит на нет удельный вес гипотаксиса и увеличивается удельный вес паратаксиса. Экстраполируя эту тенденцию в доисторическое прошлое языка, он выдвигает гипотезу о сравнительно позднем периоде образования грамматических форм [Там же. С. 35].

Развивая эту мысль, И.И. Мещанинов приходит к выводу, что части речи имеют свою историю, что они появляются не одновременно, а постепенно, по мере выработки их грамматических формантов, и что превращение лексемы в грамматическую морфему есть качественное изменение в языке [10. С. 84]. (Ср. в этой связи актуальные в современном языкознании работы зарубежных типологов по «теории грамматикализации» К. Лемана [11], Б. Хайне [12], Д. Байби [13], П. Хоппера [14], Э. Траугот [14] и др.) Представители данного лингвистического направления также стремятся с целью «лучшего понимания и использования языка» объяснить пути грамматической эволюции [12. С. 584], выделяя этапы становления грамматических значений и, соответственно, возможные механизмы преобразования лексических средств в грамматические.

Еще задолго до создателей «теории грамматикализации» отечественные лингвисты изучали условия и механизмы становления грамматических значений и средств их вербализации. Анализируя историю возникновения частей речи, И.И. Мещанинов [15] подчеркивал, что грамматические категории частей речи вырабатываются в процессе функционирования слов с соответствующей семантикой в качестве тех или иных членов предложения. Другими словами, он связывал становление морфологических форм не только с преобразованием соответствующих лексем, но и предлагал учитывать условия их функционирования – синтаксический уровень.

Примером смены лексических единиц грамматическими для выражения соответствующих понятий являются также супплетивные образования, представленные во всех индоевропейских языках. Они отражают различный уровень абстрактности в мышлении людей древности и свидетельствуют о логическом обобщении изначально разных понятий. Логическое обобщение в языке сопровождается объединением в одну систему первоначально различных лексем, становящихся супплетивными формами одного слова. «Так называемые супплетивные

основы глаголов, степеней сравнения, личных местоимений пережиточно отражают первоначальную дифференцированность в более конкретном мышлении таких понятий, которые в результате дальнейшей работы мышления подвергаются логическому обобщению» [16. С. 55].

В.З. Панфилов аналогично объясняет супплетивные формы степеней сравнения прилагательных «...предшествующим этапом развития языков, когда различие в степени интенсивности качественного признака фиксировалось *различием в самих лексемах* (выделено мной. – Н.Ж.)» [17. С. 224]. В дальнейшей истории языка такой способ объективации в его системе разных ступеней интенсивности того же самого признака качества сменяется *грамматическим способом изменения формы того же слова*.

Для подтверждения положения о первичности лексического перед грамматическим (морфологическим) можно привести немало примеров о возникновении грамматических формантов из лексических единиц в самых различных языках. Ср. в этой связи: «...наблюдение над образованием новых форм слов в те эпохи жизни языков, которые доступны для исторического изучения, показывает, что суффиксы и префиксы форм слов могут происходить из отдельных слов с формальным значением (а формальное значение слов само развивается из неформального), причем, следовательно, и основы слов в таких формах (т.е. части слов с неформальным, материальным значением в данной форме) оказываются происшедшими из отдельных слов» [18. С. 118–119]. В качестве примера Ф.Ф. Фортунатов приводит формы будущего времени глагола на -ai, -as и т.д. во французском языке и префикс в форме прошедшего времени, называемый аугментом, в греческом языке. Возникновение формальных морфем из самостоятельных слов описано в трудах современных отечественных и зарубежных лингвистов [11–14, 19, 20].

А.А. Потемне принадлежит также точка зрения о ведущем положении синтаксиса в области грамматики. В дальнейшем ее поддерживал и развивал в своих трудах И.И. Мещанинов. В 20–40-х гг. прошлого века ее разделяли практически все типологи нашей страны, и к 70-м гг. она стала актуальна в лингвистическом мире [21. С. 45]. Ср. в этой связи теорию контекстного переосмысления (context-induced reinterpretation) Б. Хайне [12].

В лингвистической литературе представлено и противоположное мнение. Его сторонники считают, что взаимодействие слов как единиц морфологии (граммем) и более сложных структур языковой системы – словосочетаний и предложений определяется в диахронии принципом влияния единиц более низкого уровня на явления более высокого уровня, а не в обратном порядке. В этой связи приводятся примеры совпадения в результате редукции гласных падежей, которые трактуются как явление омонимии [22. С. 84].

Как будет показано ниже, именно изменения в синтаксисе обуславливают изменения на морфологическом уровне. Редукция соответствующих морфологических формантов, выражающих в языке определенные значения, становится возможной, когда в его системе уже существуют другие средства для выполнения данных функций, так как постоянный процесс коммуникации предполагает их постоянную вербализацию (и неважно, средствами какого уровня языковой системы). Таким образом, именно системная избыточность обеспечивает соответствующие преобразования на морфологическом уровне.

Наиболее распространенным примером влияния единиц синтаксического уровня на преобразования в морфологической подсистеме является развитие аналитических форм, когда в результате грамматикализации единицы, структурированные на уровне синтаксиса, становятся единым образованием и получают статус единицы морфологического уровня. Об этом еще в 1888 г. писал А.А. Потебня: «Всякое из описательных времен возникает из составного сказуемого» [9. С. 22].

Изучая такого рода изменения в языковой системе, приводящие к преобразованию в морфологии, В.В. Виноградов приходит к заключению, что в процессе развития языка происходит сдвиг в отношениях между синтаксическим и морфологическим уровнями в сторону последнего: «История морфологических элементов и категорий – это история смещения синтаксических границ, история превращения синтаксических пород в морфологические. Это смещение непрерывно» [23. С. 31].

Проблему аналитических форм, возникших в результате грамматикализации синтаксических конструкций, на материале немецкого и других германских языков изучали ведущие отечественные германисты: В.М. Жирмунский [24], М.М. Гухман [25], О.И. Москальская [26]. Ср. в этой связи работы по грамматикализации современных отечественных [19, 20] и зарубежных лингвистов [11–14].

Фактический языковой материал истории немецкого языка показывает, что его развитие сопровождалось становлением целого ряда новых глагольных форм времен, залогов, наклонений, первые из которых появились уже в древневерхненемецком языке. Подобное расширение глагольной парадигмы за счет аналитических конструкций привело к изменению статуса уже существующих флективных форм и отражало происходящие в системе языка сдвиги между морфологией и синтаксисом, обусловленные последним.

Рассматривая преобразования в морфологии и подчеркивая влияние на эти процессы синтаксического уровня, следует, однако, еще раз отметить релевантность лексических единиц в диахронических процессах. В связи с этим нельзя забывать, что, например, развитие сложных форм глагола, пополнивших его парадигму, было обусловлено наличием в языковой системе соответствующего «лексического материала» –

лексических единиц с широкой семантикой. Именно глаголы с более широким (общим) значением, например со значениями «*иметь*» (*обладать*), «*начинать*» (*становиться*) и т.д., получают в результате грамматикализации статус служебных глаголов.

Интересным примером, подтверждающим приоритет лексики перед грамматикой в процессе развития языковой системы, является процесс становления модальных глаголов в немецком языке [27]. Их формирование стало возможным благодаря наличию в системе еще готского, а затем древневерхненемецкого языков лексических единиц с соответствующей семантикой. Именно эти лексемы послужили основой тех преобразований, которые в результате контекстного переосмысления их семантики привели к формированию в немецком языке модальных глаголов [28]. Возникновение модальных глаголов, взявших на себя функции выражения внутренней модальности, которые до этого вербализовали глагольные формы опатива и императива, позволило не только существенно расширить спектр этих функций, но и привело к перестройке всей системы наклонений в немецком языке. Импульсом к такому преобразованию целого пласта грамматической подсистемы послужили опять-таки соответствующие предпосылки на лексическом уровне [27, 29].

Приведенные выше примеры, свидетельствующие о значимости семантических параметров словарного состава языка для преобразования его грамматической подсистемы, подтверждают тезис классиков отечественного языкознания о первичности лексического перед грамматическим в процессе развития языка.

На синхронном срезе также имеет место взаимодействие между грамматическими и лексическими единицами языка, которое происходит непрерывно. (Ср. в этой связи положение о том, что лексика влияет на все грамматические сферы языка, проникая во все ее единицы – синтаксические структуры, словоформы и морфемы.) Влияние это так разносторонне и глубоко, что «делает невозможным изучение образования, значения и употребления грамматических единиц без учета фактов словаря» [30. С. 78].

Представленный выше анализ лингвистической литературы и языкового материала подтверждает положение о том, что изменения в системе языка протекают в следующей последовательности: перестройка в организационных принципах лексического состава имени и глагола ведет к соответствующим преобразованиям синтаксического уровня, что вызывает трансформацию на морфологическом уровне, который обслуживает вышестоящий уровень синтаксиса [8. С. 11]. Другими словами, в «морфологическом развитии языка проявляется взаимодействие всех его аспектов» [Там же. С. 12].

Изучение лингвистического материала с учетом иерархической зависимости единиц одного уровня от явлений другого уровня языковой системы показывает наибольшую неоднородность и консервативность морфологического уровня по сравнению с лексическим и синтаксическим. Поэтому, прежде всего, в морфологической подсистеме языка можно выявить единицы и структуры, представляющие собой своего рода «отпечатки» прошлого – элементы прошедших периодов развития языковой системы, существование которых объясняется произошедшими или происходящими в синтаксисе или в лексике процессами. В этой связи следует еще раз упомянуть о супплетивных формах глагола, прилагательных и наречий в индоевропейских языках, представляющих собой в современный период их существования исключения. С исторической точки зрения они объясняются как пережиток прошедших этапов в развитии языка.

Тогда при описании морфологической подсистемы языка следует руководствоваться отмеченной выше гетерогенностью морфологического уровня, отражающей постоянную динамику языковой системы, которую необходимо учитывать при выборе метода описания категорий морфологии. В свою очередь метод лингвистического описания отвечает критерию адекватности объекту исследования, если его использование дает возможность показать онтологические характеристики языка и, в частности, сочетание элементов «нового» и «старого», отражающих происходящие в языковой системе изменения.

Именно выбором метода при описании морфологических категорий объясняются представленные в научной литературе различные трактовки как глагольных, так и именных парадигм в одном и том же языке, примеры которых даны в вводной части данной статьи. Как показывают исследования, ученые расходятся во мнениях в отношении одних и тех фактов того же самого языка в тех случаях, когда одна часть слов дифференцирует большее количество словоформ, чем другая. Тогда при описании соответствующих категорий глагола или имени представители различных лингвистических школ используют разные методы: дифференцирующий или унифицирующий. Выделяют унифицирующий метод описания по образцу более дифференцированной парадигмы и унифицирующий метод по типу менее дифференцированной парадигмы. Согласно дифференцирующему методу отдельные морфологические категории могут быть реализованы в системе языка одновременно несколькими парадигмами с различным числом словоформ [31. С. 195].

Исследование и результаты

Унификация как метод описания морфологических категорий распространена при трактовке парадигмы английского глагола, хотя

вопрос о количестве словоформ в его парадигме также вызывает много споров среди лингвистов. Например, Р. Кверк и его соавторы различают в обычной парадигме глагола пять форм [32. С. 70], стремясь по возможности объединить форму и функцию грамматических элементов. Такой подход выгодно отличает данную грамматику от английских грамматик, авторы которых объясняют представленную в их трудах чрезмерную формализацию требованием «непротиворечивости» к морфологическому описанию. Так, Дж. Керм устанавливает для английского глагола очень разветвленное спряжение, исходя из иного, чем у Р. Кверка, понимания формы [33. С. 203]. Под углом зрения омонимии эту проблему рассматривает и Р.Р. Хаддлстон [34], в то время как у Р. Кверка в глагольной парадигме омонимия практически отсутствует. Современные исследователи также не едины в этом вопросе [35, 36].

Таким образом, проблема выбора метода описания морфологических категорий связана с проблемой омонимии и, в частности, с вопросом определения статуса тождественных форм в морфологической микро- и макропарадигмах. Как уже упоминалось выше, в соответствии с дифференцирующим методом морфологические категории могут быть представлены в системе языка одновременно несколькими парадигмами с различным числом словоформ. Такой подход предполагает отрицание явления омонимии в парадигме с меньшим количеством словоформ и позволяет трактовать тождественные формы в микропарадигме как синкретичные, хотя традиционно их интерпретируют как омонимы. При определении состава парадигмы одного подкласса слов по аналогии с парадигмой другого подкласса, который содержит большее число словоформ (унифицирующий метод), в описание вводят омонимичные формы. Следовательно, выбор метода морфологического описания определяется тем, как понимается статус тождественных форм в парадигме – как омонимичных или как синкретичных.

Синкретичная форма является укрупненной граммемой. Она идентифицируется на фоне дифференциации соответствующих однородных граммем в другой части морфологической подсистемы изучаемого языка в определенный период его истории, т.е. на фоне дискретизма [37. С. 21]. «Омонимия заключается в совпадении в одном элементе выражения двух или более элементов *разного категориального содержания* (выделено мной. – Н.Ж.)» [38. С. 196]. Граммемы одной категории входят в одну оппозицию и, являясь ее членами, имеют общую основу противопоставления – общее грамматическое значение соответствующей категории. Поэтому их неправомерно трактовать как формы с разным категориальным содержанием и, соответственно, как омонимичные. Тогда внутрикатегориальная омонимия в микропарадигме исключается, а ее тождественные формы являются синкретичными. Следовательно, возможна лишь межкатегориальная омонимия.

Согласно дифференцирующему методу одновременно несколько парадигм с различным числом словоформ могут представлять в языковой системе отдельные морфологические категории. В существовании подобных подклассов реализуются на синхронном срезе соответствующие изменения в морфологии, постепенный характер которых возможно отразить в описании объекта только при использовании дифференцирующего метода. Напротив, при унифицирующем описании данное онтологическое своеобразие языка – состояние постоянного движения и изменения – остается вне поля зрения исследователя и, соответственно, «теряется» при описании системы языка. Это касается, например, изменения отношений между синтаксисом и морфологией, так как унифицирующий метод не позволяет показать передачу ряда функций от морфологических единиц к синтаксическим при выражении целого ряда значений. Подобный сдвиг от морфологического уровня к синтаксическому имел место в системе английского языка, что постепенно привело к смене его типологических характеристик, и современный английский язык в плане цельносистемной типологии является языком изолирующего типа.

Парадигма древнеанглийского глагола мало чем отличалась от глагольной подсистемы других древнегерманских языков: не все личные формы множественного числа маркировались однозначными окончаниями. Однако в единственном числе в настоящем времени изъявительного наклонения все формы имели свои маркеры лица в большинстве диалектах, в более позднем нортумбрийском диалекте окончание 3-го лица совпало с окончанием 2-го л., как и в языке древнеисландского периода. Ср.:

Древнеанглийский			
Настоящее время изъявительного наклонения			
Ед. ч. 1.	-u, -e	мн. ч.	-aþ
2.	-es, -(e)st		
3.	-(e)þ		

Не анализируя сам процесс преобразования глагольной парадигмы в английском языке, сравним ее с аналогичной парадигмой современного языка: (I, you, we, they) *go – goes* (he, she).

Представители унифицирующего описания приравнивают количество словоформ в парадигме регулярных глаголов к числу граммем в парадигме глагола «to be».

В глагольной парадигме шведского языка имели место преобразования по аналогии с парадигмой английского глагола:

Древнешведский	
Настоящее время индикатив	
Ед. ч. 1. <i>kræv-er</i>	Мн. ч. 1. <i>kræv-ium</i>
2. <i>kræv-er</i>	2. <i>kræv-in</i>
3. <i>kræv-er</i>	3. <i>kræv-id</i>

В современной парадигме шведского глагола его форма, как правило, одинаковая для обоих чисел и всех лиц: Jag (du, han, vi, ni, de) *läser*.

В этой связи целесообразно сопоставить парадигмы глаголов древнешведского и древнеисландского языков:

Древнеисландский	Древнешведский
Настоящее время изъявительного наклонения	
Ед. ч. 1. <i>help</i>	Ед. ч. 1. <i>hialp-er</i>
2. <i>help-r</i>	2. <i>hialp-er</i>
3. <i>help-r</i>	3. <i>hialp-er</i>
Мн. ч. 1. <i>hjalp-um</i>	Мн. ч. 1. <i>hialp-um</i>
2. <i>hjalp-iþ</i>	2. <i>hialp-in</i>
3. <i>hjalp-a</i>	3. <i>hialp-a</i>

В единственном числе в древнешведском языке совпадали все три лица, а в древнеисландском – 2-е и 3-е лицо; во множественном числе в обоих языках различались все три лица. Как следует из языкового материала, парадигма лица и числа глагола в древнеисландском языке практически не отличалась от древнешведской парадигмы лица (числа). Однако в шведском языке, наряду с другими скандинавскими языками (аналогично в английском языке), функция объективации семантики лица и числа перешла от глагольных флексий к личным местоимениям и именам существительным в единственном или во множественном числе. Раньше всего этот процесс начался и завершился в системе датского языка. В норвежском и шведском языках он проходил медленнее. В исландском языке он совсем не имел места: словоизменительная подсистема осталась в своем древнем состоянии.

Приведенный пример с исландским языком и его сопоставление с другими германскими языками подтверждают положение о том, что только одни фонетические процессы не могут быть причиной кардинальных морфологических изменений:

Древнеисландский	Современный исландский
Настоящее время изъявительного наклонения	
Ед. ч.	
1. <i>kall-a</i>	<i>kall-a</i>
2. <i>kall-ar</i>	<i>kall-ar</i>
3. <i>kall-ar</i>	<i>kall-ar</i>

Множественное число

- | | |
|-------------------|----------------|
| 1. <i>kall-um</i> | <i>kall-um</i> |
| 2. <i>kall-iy</i> | <i>kall-iy</i> |
| 3. <i>kall-a</i> | <i>kall-a</i> |

Для этого необходимы определенные изменения на синтаксическом уровне, обуславливающие, в свою очередь, соответствующие морфологические преобразования. Особый интерес в этой связи представляет статья А.И. Смирницкого, посвященная взаимосвязи между историей грамматической подсистемы имени и редукцией гласных в системах германских языков. В ней классик отечественной германистики убедительно показал, что с точки зрения редукции гласных шведский мало чем отличался от исландского языка, и в нем, как и в исландском, не имели место какие-либо существенные разрушения безударных конечных слогов со времен древних рукописей. Однако в отличие от исландского, в шведском языке наблюдаются резкие *сдвиги в морфологической подсистеме* (выделено мной. – Н.Ж.) [39. С. 195].

В немецком языке, как и в других рассмотренных выше германских языках, двусоставная структура предложения, в отличие от исландского языка, является облигаторной. Этим объясняются характерный для немецкого языка переход функций выражения лица и числа с морфологического уровня на синтаксический и образование соответствующей синтаксической парадигмы. Также синтаксическими средствами в основном объективируются в современном немецком языке значения волеизъявления и косвенности. О синтаксических категориях волеизъявления / неволеизъявления и косвенности / некосвенности см.: [40, 41].

Использование дифференцирующего метода при изучении морфологических категорий современного немецкого языка позволяет адекватно оценить их статус в его системе с учетом произошедших в предшествующие периоды истории языка изменений, которые привели к развитию синтаксических категорий, дублирующих функции аналогичных категорий морфологического уровня. Сосуществование в системе языка и синтаксических, и морфологических категорий для вербализации одних и тех же значений делает последние избыточными.

Такая избыточность является следствием произошедшего в немецком языке сдвига от морфологии к синтаксису при выражении целого ряда значений и обеспечивает безболезненные для процесса коммуникации дальнейшие преобразования в его системе (подробно о роли системной избыточности в языке см.: [42]). Подобные изменения в немецком языке отражаются на синхронном срезе в существовании в его глагольной подсистеме различных видов парадигм, а именно: полной, редуцированной и сверхполной.

Примером полной парадигмы являются парадигмы большинства глаголов современного немецкого языка, таких как «leben», «gehen», «fragen» и т.д. В полной парадигме представлены синкретичные формы исключительно неразрешимого синкретизма, например: (wir, sie) *leben*; (ich, er) *lebte*. Синкретизм считается разрешимым, если в его пределах по аналогии можно подобрать единицы, эксплицитно противопоставленные в парадигме. Если таких аналогий нет, то синкретизм является неразрешимым. О разрешимом и неразрешимом синкретизме см.: [43. С. 147].

Редуцированную парадигму презентуруют в современном немецком языке претерито-презентными глаголами и глаголами с основой на -z, -tz, -x, -s, -ss, -ß и другие согласные. В отличие от полной парадигмы в ее состав входит синкретичная в отношении лица форма, которая представляет собой укрупненную грамему 1-го и 3-го лица ед. ч. презенса, например (ich, er) *soll*. Полная парадигма имеет в единственном числе презенса три грамемы лица, редуцированная парадигма – две.

Сверхполной парадигмой является парадигма глагола «sein», так как она имеет четыре дополнительные оппозиции по сравнению с полной парадигмой и поэтому отличается от нее асимметричностью строения. Асимметричной по отношению к полной парадигме будет и редуцированная парадигма.

Заключение

Как грамматические системы, так и грамматические подсистемы в языке характеризует симметрия их строения, которая может нарушаться в некоторых звеньях языковой системы. Подобные асимметричные участки представляют собой либо явления, сохранившиеся от предшествующих периодов развития языка, либо явления нарождающиеся.

Асимметричная парадигма глагола «sein» на фоне полной парадигмы как раз подтверждает статус супплетивных образований как явлений архаичных и иррегулярных, которые не могут служить образцом для построения парадигмы регулярных глаголов, составляющих большинство в немецком языке.

Асимметрия в строении редуцированной парадигмы на фоне полной отражает на синхронном срезе происходящие изменения в немецком языке – постепенную передачу ряда функций от морфологического уровня к синтаксическому в соответствии с типологически релевантными преобразованиями всей системы современного немецкого языка.

Обобщая изложенное выше, можно констатировать, что дифференцирующий метод описания морфологических категорий, позволяющий выделить различные типы парадигм, дает возможность показать существующие на синхронном срезе морфологической подсистемы явления различной хронологической давности и различной значимости для совре-

менного состояния немецкого языка и его дальнейшего развития. Следовательно, данный метод передает неоднородность морфологического уровня, являющуюся его онтологической характеристикой.

Литература

1. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. М. : Едиториал УРСС, 2008. 432 с.
2. *Helbig G., Buscha J.* Deutsche Grammatik. Leipzig : Langenscheidt, 2005. 743 s.
3. *Flämig W.* Grammatik des Deutschen : Einführung in Struktur und Wirkungszusammenhänge. Berlin: Akad. Verl., 1998. 640 s.
4. *Thieroff R., Vogel P.* M. Flexion. Heidelberg : Winter, 2009. 100 s.
5. *Зализняк А.А.* Русское именное словоизменение (с приложением избранных работ по современному русскому языку и общему языкознанию). М. : Языки славянской культуры, 2002. 752 с.
6. *Зализняк А.А.* О понимании термина «падеж» в лингвистических описаниях // Проблемы грамматического моделирования. М. : Наука, 1973. С. 53–87.
7. *Елисеев Ю.С.* Краткий грамматический очерк финского языка // Кукконен О.В., Лехмус Х.И., Линдрос И.А. Финско-русский словарь. М., 1995. С. 607–672.
8. *Климов Р.А.* К типологической реконструкции // Вопросы языкознания. 1980. № 1. С. 3–12.
9. *Потебня А.А.* Из записок по русской грамматике. М.: Учпедгиз, 1968. Т. II (1888 г.). 536 с.
10. *Мещанинов И.И.* Проблемы развития языка. Л. : Наука, 1975. 351 с.
11. *Lehmann Ch.* Thoughts on grammaticalization: a programmatic sketch. Erfurt : Seminar für Sprachwissenschaft der Universität, 2002. 183 s.
12. *Heine B.* Grammaticalization // The handbook of historical linguistics / ed. by B.D. Joseph, R.D. Janda. Oxford : Blackwell, 2003. P. 575–602.
13. *Bybee J.L., Perkins R., Pagliuca W.* The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago : University of Chicago Press, 1994. 398 p.
14. *Hopper P.J., Traugott E.C.* Grammaticalization. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 256 p.
15. *Мещанинов И.И.* Члены предложения и части речи. Л. : Наука, 1978. 386 с.
16. *Жирмунский В.М.* Внутренние законы развития языка и проблема грамматической аналогии // Общее и германское языкознание. Л. : Наука, 1976. С. 26–60.
17. *Панфилов В.З.* Гносеологические аспекты философских проблем языкознания. М. : Наука, 1982. 357 с.
18. *Фортунов Ф.Ф.* Избранные труды. М. : Учпедгиз, 1956. Т. 1. 450 с.
19. *Майсак Т.А.* Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции. М. : Языки славянской культуры, 2005. 480 с.
20. *Сичинава Д.В.* Типология глагольных систем с синонимией базовых элементов парадигмы : дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. 446 с.
21. *Климов Г.А.* Типологические исследования в СССР (20–40-е гг.). М. : Наука, 1981. 111 с.
22. *Хлебникова И.Б.* Характер взаимовлияния морфологических и синтаксических единиц в диахронии (на материале английского языка). Тезисы докладов. Седьмая научная конференция по вопросам германского языкознания. М., 1987. С. 83–85.
23. *Виноградов В.В.* Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. : Высш. шк., 1986. 640 с.
24. *Жирмунский В.М.* Об аналитических конструкциях // Общее и германское языкознание. Л. : Наука, 1976. С. 82–125.

25. *Гухман М.М.* Глагольные аналитические конструкции как особый вид сочетаний частичного и полного слова. (На материале истории немецкого языка) // Вопросы грамматического строя. М. : АН СССР, 1955. С. 322–586.
26. *Москальская О.И.* Устойчивые словосочетания с грамматической направленностью // Вопросы языкознания. 1961. № 5. С. 87–93.
27. *Жукова Н.С., Бабакина Т.Н.* Формирование класса модальных глаголов в немецком языке. Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 212 с.
28. *Babakina T.N., Zhukova N.C.* On Degrammaticalization Process in Gothic: Tendency of its Development and Occurrence Mechanism // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 8–13.
29. *Zhukova N.S., Babakina T.N.* Peculiarities of the Development of the Modal System in German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 200. P. 587–594.
30. *Шендельс Е.И.* Взаимодействие между лексическими и грамматическими значениями // Шендельс Е.И. Избранные труды. М. : МГЛУ, 2006. С. 74–90.
31. *Булыгина Т.В.* Проблемы теории морфологических моделей. М. : Наука, 1977. 288 с.
32. *Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J.* A Grammar of Contemporary English. London : Longman Group Ltd., 1997. 1120 p.
33. *Curme G.* A grammar of the English language. Parts of Speech and Accidence. New York ; London : Barnes & Noble, 1965. 370 p.
34. *Huddleston R.* Homonym in the English Verbal Paradigm // Amsterdam: Lingua. 1975. Vol. 37, № 2. P. 151–158.
35. *Koeger P.* Analyzing Grammar. An Introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. 383 p.
36. *Aarts B., Chalker S., Weiner E.* Oxford Dictionary of English Grammar. Oxford : Oxford University Press, 2014. 465 p.
37. *Ермолаева Л.С.* Очерки по сопоставительной грамматике германских языков. М. : Высш. шк., 1987. 126 с.
38. *Шендельс Е.И.* О грамматической омонимии (на материале немецкого языка) // Избранные труды. М. : МГЛУ, 2006. С. 189–204.
39. *Смирницкий А.И.* Взаимоотношение между редукцией гласных и историей грамматической системы имени в германских языках // Известия АН СССР. ОЛЯ. 1951. Вып. 2. С. 184–197.
40. *Жукова Н.С.* О статусе императива в современном немецком языке // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Новосибирск, 2004. Т. 2, вып. 1. С. 30–36.
41. *Zhukova N.S.* Systemwert des Konjunktivs der indiekten Rede in der deutschen Gegenwartssprache // Jahrbuch für Internationale Germanistik. Bd. 4 (80). Bern : Peter Lang, 2008. S. 121–126.
42. *Zhukova N.S.* «Structural-systemic» Redundancy as Manifestation of Typological Features in Modern German // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 206. P. 96–102.
43. *Ельмслев Л.* Прологомены к теории языка. М. : КомКнига, 2006. 248 с.

Сведения об авторе:

Жукова Нина Степановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Энергетического института Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: shukovans@mail.ru

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

HETEROGENEITY OF MORPHOLOGICAL SUBSYSTEM UNITS AND THE METHODS OF ITS DESCRIPTION

Zhukova Nina S., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Energy Institute, National Research Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: shukovans@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/2

Abstract. The article deals with a linguistic morphological subsystem the descriptions of which don't demonstrate any consensus of opinion. On the basis of analysis of special literature and language material it was shown that the absence of consensus as to the division of morphological categories can be explained not only by the complex and contradictory nature of the studied object but also by the diversity of opinion of methodological character and the use of different methods of linguistic description. In this connection the article provides a scientific justification for the usage of differentiating method in describing the morphological categories of Modern German, because it allows one to distinguish different types of verbal paradigms and so to show in accord with the ontological heterogeneity of morphological subsystem the phenomena which exist in its synchronic cut and have different chronological remoteness and different relevance for the modern state of the German language and its further development.

Keywords: morphological categories; differentiating method; unifying description; syncretism; homonymy; suppletivity; complete, reduced and overcomplete paradigms; heterogeneity.

References

1. Shherba L.V. (2008) *Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'* [Language system and speech activity]. Moscow: Editorial URSS.
2. Helbig G., Buscha J. (2005) *Deutsche Grammatik* [German grammar]. Leipzig: Langenscheidt.
3. Flämig W. (1998) *Grammatik des Deutschen: Einführung in Struktur und Wirkungszusammenhänge* [Grammar of the German: Introduction to structure and effects]. Berlin: Akad. Verl.
4. Thieroff R., Vogel P.M. (2009) *Flexion*. Heidelberg: Winter.
5. Zaliznjak A.A. (2002) *Russkoe imennoe slovoizmenenie (s prilozheniem izbrannyh rabot po sovremennomu russkomu jazyku i obshhemu jazykoznaniju)* [Russian nominal inflection (with the application of selected works by contemporary Russian language and general linguistics)]. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
6. Zaliznjak A.A. (1973) O ponimanii termina «padezh» v lingvisticheskikh opisaniyah [About the understanding of the term "case" in the language descriptions] // *Problemy grammaticheskogo modelirovanija - Problems of grammatical modeling*. Moscow: Nauka. pp. 53-87.
7. Eliseev Ju.S. (1995) Kratkij grammaticheskij ocherk finskogo jazyka [A brief grammatical sketch of the Finnish language] // *Finsko-russkij slovar' - Finnish-Russian Dictionary*. Moscow. pp. 607-672.
8. Klimov P.A. (1980) K tipologicheskoi rekonstrukcii [To typological reconstruction] // *Voprosy jazykoznanija - Questions of linguistics*. 1. pp. 3-12.
9. Potebnja A.A. (1968) *Iz zapisok po russkoj grammatike* [From the notes on Russian grammar]. Vol. II. Moscow: Uchpedgiz.
10. Meshhaninov I.I. (1975) *Problemy razvitiya jazyka* [Problems of language development]. Leningrad: Nauka.
11. Lehmann Ch. (2002) *Thoughts on grammaticalization: a programmatic sketch*. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität.

12. Heine B. (2003) Grammaticalization. *The handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell. pp. 575–602.
13. Bybee J.L., Perkins R., Pagliuca W. (1994) *The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.
14. Hopper P.J., Traugott E.C. (2003) *Grammaticalization. Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Meshchaninov I.I. (1978) *Chleny predlozhenija i chasti rechi* [Members of the proposals and parts of speech]. Leningrad: Nauka.
16. Zhirmunskij V.M. (1976) Vnutrennie zakony razvitiya jazyka i problema grammaticeskoy analogii [The internal laws of language development and the problem of grammatical analogy] // *Obshee i germanskoe jazykoznanie - General and German Linguistics*. Leningrad: Nauka. pp. 26-60.
17. Panfilov V.Z. (1982) *Gnoseologicheskie aspekty filosofskih problem jazykoznanija* [Epistemological aspects of philosophical problems of linguistics]. Moscow: Nauka.
18. Fortunatov F.F. (1956) *Izbrannye trudy* [Selected works]. Vol. 1. Moscow: Uchpedgiz.
19. Majsak T.A. (2005) *Tipologija grammatikalizacii konstrukcij s glagolami dvizhenija i glagolami pozicii* [Typology of constructions grammaticalization with verbs of motion and verbs of position]. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
20. Sichinava D.V. (2005) *Tipologija glagol'nyh sistem s sinonimiej bazovyh jelementov paradigm* [Typology of verbal systems with the synonymy of paradigm basic elements]. Abstract of Doctoral Diss. Moscow.
21. Klimov G.A. (1981) Tipologicheskie issledovanija v SSSR (20–40-e gg.) [Typological studies in the USSR (20–40th years).]. Moscow: Nauka.
22. Hlebnikova I.B. (1987) *Harakter vzaimovlijanija morfologicheskikh i sintaksicheskikh edinic v diahronii (na materiale anglijskogo jazyka)* [Type of mutual influence of morphological and syntactic units in diachrony (on a material of English language)]. Abstracts. Seventh Scientific Conference on German Linguistics. Moscow. pp. 83-85.
23. Vinogradov V.V. (1986) *Russkij jazyk. Grammaticeskoe uchenie o slove* [Russian language. Grammatical doctrine of the word]. Moscow: Vyssh. shk.
24. Zhirmunskij B.M. (1976) Ob analiticheskikh konstrukcijah [Analytic constructions] // *Obshee i germanskoe jazykoznanie - General and German Linguistics*. Leningrad: Nauka. pp. 82-125.
25. Guhman M.M. (1955) Glagol'nye analiticheskie konstrukcii kak osobyj vid sochetanij chastichnogo i polnogo slova. (Na materiale istorii nemeckogo jazyka) [Verbal analytical constructions as a special kind of partial and full speech combinations. (On a material of the history of the German language)] // *Voprosy grammaticeskogo stroja - Issues of grammatical structure*. Moscow: AN SSSR. pp. 322-586.
26. Moskal'skaja O.I. (1961) Ustojchivye slovosochetaniya s grammaticeskoy napravlenost'ju [Stable phrases with grammatical orientation] // *Voprosy jazykoznanija - Issues of of linguistics*. 5. pp. 87-93.
27. Zhukova N.S., Babakina T.N. (2012) *Formirovanie klassa modal'nyh glagolov v nemeckom jazyke: monografija* [Formation of the class of modal verbs in German: monograph]. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
28. Babakina T.N., Zhukova N.C. (2015) On Degrammaticalization Process in Gothic: Tendency of its Development and Occurrence Mechanism // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 206. pp. 8-13.
29. Zhukova N.S., Babakina T.N. (2015) Peculiarities of the Development of the Modal System in German // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 200. pp. 587-594.
30. Shendel's E.I. (2006) Vzaimodejstvie mezhdz leksicheskimi i grammaticheskimi znachenijami [The interaction between the lexical and grammatical meanings] // *Shendel's E.I. Izbrannye trudy - Shendels E.I. Selected works*. Moscow: MGLU. pp. 74-90.
31. Bulygina T.V. (1977) *Problemy teorii morfologicheskikh modelej* [Problems of morphological model theory]. Moscow: Nauka.

32. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. (1997) *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman Group Ltd.
33. Curme G. (1965) *A grammar of the English language. Parts of Speech and Accidence*. New York; London: Barnes & Noble.
34. Huddleston R. (1975) *Homonym in the English Verbal Paradigm*. Amsterdam: Lingua. Vol. 37, 2. pp. 151-158.
35. Koeger P. (2005) *Analyzing Grammar. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Aarts B., Chalker S., Weiner E. (2014) *Oxford Dictionary of English Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
37. Ermolaeva L.S. (1987) *Očerki po sopostavitel'noj grammatike germanskih jazykov* [Essays on the comparative grammar of the German language]. Moscow: Vysshaja shkola.
38. Shendel's E.I. (2006) O grammaticheskoi omonimii (na materiale nemeckogo jazyka) [About the grammatical homonyms (on a material of German language)] // *Shendel's E.I. Izbrannye trudy - Shendels E.I. Selected works*. Moscow: MGLU. pp. 189-204.
39. Smirnitskij A.I. (1951) Vzaimootnoshenie mezhdu redukciej glasnyh i istoriej grammaticheskoi sistemy imeni v germanskih jazykah [Mutual relation among the vowels reduction and history of the grammatical name system in the Germanic languages] // *Izvestija AN SSSR - Proceedings of the Academy of Sciences of the USSR. OLJa*. Vol. 2. pp. 184-197.
40. Zhukova N.S. (2004) O statute imperativa v sovremennom nemeckom jazyke [About the status of an imperative in the modern German language] // *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija - Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. Novosibirsk. Vol. 2. 1. pp. 30-36.
41. Zhukova N.S. (2008) Systemwert des Konjunktivs der indirekten Rede in der deutschen Gegenwartssprache [System value of the subjunctive of the indirect speech in the German present language] // *Jahrbuch für Internationale Germanistik - Yearbook for International German Studies*. 4 (80). Berlin: Peter Lang. pp. 121-126.
42. Zhukova N.S. (2015) «Structural-systemic» Redundancy as Manifestation of Typological Features in Modern German // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 206. pp. 96-102.
43. El'mšev L. (2006) *Prolegomeny k teorii jazyka* [Prolegomena to a Theory of Language]. Moscow: KomKniga.

Received 29 October 2016

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С КОМПОНЕНТОМ *GIVE*

Я.П. Игнатович, Т.Н. Федуленкова

Аннотация. Рассмотрены структурно-грамматические модели английских фразеологических единиц с компонентом *give*. Сделан вывод о том, что наиболее частотными среди глагольных фразеологических единиц современного английского языка с ведущим компонентом *give* являются трехкомпонентные и двухкомпонентные структуры, для которых характерна константно-переменная и константно-вариантно-переменная зависимость компонентов, что свидетельствует о средней степени устойчивости изучаемого сегмента современной английской фразеологии. Все эти модели отличает общая характеристика в структуре, а именно глагольно-объектные отношения, большинство из которых опосредованы альтернантом. Развитие вариантности и полисемии изучаемых глагольных фразеологических единиц непосредственно связано с их коммуникативной востребованностью.

Ключевые слова: современный английский язык; фразеологическая единица; компонент; структурные модели.

Введение

Проблема изучения структуры фразеологической единицы (далее – ФЕ) как языкового знака является одной из насущных проблем современной фразеологии. В лингвистической литературе неустанно подчеркивается важность изучения структуры языкового знака [1. С. 254; 2. С. 162; 3. С. 205], так как с проблемой знаковости естественного языка связаны самые кардинальные вопросы его сущности и, прежде всего, характер структурной организации языка как семиотической системы особого рода.

Необходимость детального изучения структурного состава ФЕ диктуется двумя причинами: во-первых, одной из задач современной сопоставительной лингвистики является задача компрессии структуры языка, т.е. такое свертывание, которое дает возможность предельно экономно кодировать информацию о данной структуре [4. С. 233]. Во-вторых, современный анализ фразеологии невозможен без учета моделируемости структуры ФЕ [5. С. 42]. При исследовании структуры ФЕ необходимо учитывать в их составе переменные элементы (компоненты). По замечанию А.В. Кунина, без знания структуры нельзя постичь семантику фразеологии [6. С. 105].

Исследование нацелено на изучение структуры избранного сегмента глагольных фразеологических единиц современного английского языка, выявление их основных структурно-грамматических моделей и характерных для этих моделей типов зависимости компонентов.

В качестве объекта исследования выбрано 200 ФЕ с компонентом *give* из Большого англо-русского фразеологического словаря А.В. Кунина [7], и 80 ФЕ с компонентом *give*, зафиксированных в толковом словаре А.П. Кауи (A.P. Cowie) [8]. Данный глагол является одним из наиболее частотных глаголов кинетической семантики в современном английском языке, вокруг которого сформировалось значительное количество фразеологических единиц [9. С. 149]. Предмет исследования – характер структурно-грамматических моделей избранного участка фразеологии современного английского языка.

Методология

В качестве базовой научной теории исследования была выбрана фразеологическая концепция основателя современной английской фразеологии как самостоятельной лингвистической дисциплины А.В. Кунина [10]. Основные методы исследования – метод фразеологический идентификации ФЕ [11. С. 45] и методы фразеологического анализа и описания. В работе используются также структурно-семантический метод изучения фразеологии и количественный метод.

При изучении структурно-грамматических моделей английских ФЕ исходим из трактовки вопросов фразеологического моделирования, предложенной А.В. Куниным [12], а также учитываем основные положения теории фразеологических моделей [13]. При описании фразеологических вариантов в рамках каждой из рассматриваемых моделей ФЕ принимаем во внимание теорию вариантов глагольных ФЕ [14. С. 175], а также используем другие классификации видов вариантности фразеологизмов современного английского языка [15. С. 170].

Пути исследования переменных компонентов во фразеологии современного английского языка были намечены В.И. Куниным, назвавшим их альтернантами [14. С. 169–174]. Для обозначения альтернанта в структурной модели ФЕ используем введенный в метаязык лингвистики знак математической символики θ , обозначающий всякую переменную величину [16. С. 53]. В качестве других символов для изображения моделей описания используем сокращенные латинизированные обозначения частей речи: **N** – имя существительное, **V** – глагол, **Adj** – имя прилагательное, **Prep** – предлог, **Adv** – наречие, **Num** – имя числительное. При изучении структурной организации фразеологии артикль целесообразно рассматривать в качестве факультативного компонента ФЕ, обозначив его символом **d** (determinant).

Специфической чертой глагольных фразеологических единиц исследуемых структурных типов английского языка является наличие артикля (определенного – *the*, неопределенного – *a/an*, нулевого).

Основные структурно-грамматические модели ФЕ с компонентом *give*

В ходе анализа исследуемой фразеологической микросистемы ФЕ, выявлено более 40 грамматических моделей, среди которых встречаются конструкции, содержащие от двух до девяти компонентов.

Применяя метод структурного анализа глагольных фразеологических единиц, выделяем часто встречающиеся в современном английском языке структурно-грамматические модели ФЕ с компонентом *give*. Проанализируем наиболее распространенные из них.

Структурно-грамматическая модель 1: V + θ + (d) + N

Модель 1: V + θ + (d) + N – трехкомпонентная глагольно-именная беспредложная структурно-грамматическая модель с факультативным детерминантом. В пределах данной модели встречаются фразеологизмы с константно-переменной и константно-вариантно-переменной зависимостью компонентного состава (см.: [14. С. 168]).

Данная грамматическая модель является наиболее распространенной среди изучаемых английских глагольных фразеологизмов и объединяет 120 фразеологических единиц, что составляет 30,6% от всего количества изучаемых ФЕ.

В качестве альтернанта в фразеологических единицах данной структуры могут выступать неопределенно-личные местоимения *somebody* (smb), *someone*, *something* (smth), *one*, *one's*.

Большинство фразеологизмов данной модели характеризуются константно-переменной зависимостью компонентов [6. С. 125]. В качестве примеров приводим следующие ФЕ: *give smb a ring* – разг. звякнуть кому-л.; *give smb the ha-ha* – амер. жарг. высмеять кого-л., поднять на смех кого-л.; докопаться до чего-л.; *give smb rats* – ругать, бранить, причинять неприятности кому-л.; *give smb a back-cap* – амер. жарг. разоблачить кого-л., сорвать маску с кого-л.; например:

Now I didn't fear no one giving me a back-cap and running me off the job (M. Twain. *Life on the Mississippi*). – Сейчас я уже не боялся, что кто-нибудь разоблачит мое прошлое и меня прогонят с работы.

В пределах рассматриваемой грамматической модели большая часть ФЕ характеризуется константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов. Лексической вариантности в ФЕ данной модели подвергаются глагольные, субстантивные и переменные компоненты.

В лексическом варьировании ФЕ данной модели участвуют в основном глагольные компоненты: *give oneself / assume / put on airs* – заносчиво держать себя, задирать нос; *give / read smb a lecture* – отчитывать кого-л.; *give smb the fidgets / give smb the jumps* – разг. действовать на нервы кому-л., раздражать кого-л.; *give smb a try / give it a try* – подвергать что-л. испытанию. Например:

(1) *He hated his 'old Dutch', as he put it, **giving him a lecture** after every night out* (Longman). – Он ненавидел свою «старуху», потому что он читала ему нотации каждый раз, когда он не ночевал дома.

(2) *I was tired of my landlady **reading me a lecture** every time I came in after 11 o'clock* (А.В. Кунин. АРФС). – Мне надоела моя хозяйка, которая отчитывала меня каждый раз, когда я возвращался домой после одиннадцати.

Фразеологические единицы данной грамматической модели развивают до 15 лексических и лексико-квантитативных вариантов: *give smb the kick / mitten / push / sack / bird / ax* – разг. уволить кого-л., дать расчет, выгнать с работы, дать от ворот поворот; *жарг. тж. give smb the boot / bounce / chuck / hoof / the order of the boot*; *тж. give smb his marching orders / walking orders / walking papers / walking ticket* etc.

Приведем некоторые контекстуальные примеры, подтверждающие коммуникативную востребованность анализируемых фразеологизмов:

(1) *What would they say if Margery suddenly appeared? He would be **given the order of the boot** pretty damn quick* (W.S. Maugham. Complete Short Stories). – Что сказали бы белые люди в колонии, если бы неожиданно появился Марджери? Его бы выгнали в три шеи без всякого промедления.

(2) *Frisco Jo Murphy added to his reputation over the roll-up that **gave Pug Charley his walking ticket*** (K.S. Richard. The Roaring Nineties). – После того как Фриско Джо Мэрфи отличился на собрании старателей, изгнавшем Чарли Мопса, его популярность возросла еще больше.

Единичная фразеологическая единица содержит отрицание в своем составе: *(not) give smb / smth a thought* – не думать всерьез о чем-л.

В объеме анализируемого языкового материала встречаются полисемантические фразеологические единицы, имеющие в своей семантической структуре три значения, как, например, двухкомпонентный глагольный фразеологизм *give smb fits* – разг. 1) легко справиться с кем-л., 2) поразить, потрясти кого-л., 3) *амер.* здорово выругать кого-л., задать головоломку кому-л.

Многие ФЕ данной модели являются стилистически маркированными, о чем свидетельствуют пометы *sl.* (*жарг.*), *infml* (*неофиц.*). Среди ФЕ исследуемой модели встречаются немало единиц, принадлежащих к неформальной лексике: *give smb the time* (*sl.*) – *амер.*, *жарг.* путаться с кем-л., волочиться за кем-л.

Гораздо чаще встречается помета *infml*, означающая, что ФЕ принадлежит к разговорной лексике: *give smb the freeze (infml)* – амер., разг. обдать кого-л. холодом, облить кого-л. презрением; *Give me a break! / Gimme a break! (infml)* – так я вам и поверил!; да что ты говоришь!; не вешай мне лапшу на уши!

Встречается ФЕ с эвфемизмом *give someone Hail Columbia (infml)* – задать взбучку, дать нагоняй, где *Hail Columbia* – это «черт», «дьявол», эвфемизм используется для замены слов в случаях выражения гнева, недовольства.

Преобладающие типы зависимости компонентов ФЕ данной модели – константно-переменный и константно-вариантно-переменный, что свидетельствует о средней степени их устойчивости.

Структурно-грамматическая модель 2: V + (d) + N + Prep + θ

Модель 2: V + (d) + N + Prep + θ – трехкомпонентная глагольно-именная структурно-грамматическая модель с управляемым предложено-альтернантом, которая в количественном отношении представлена примерно в равных пропорциях глагольными ФЕ с константно-переменной зависимостью компонентов и ФЕ с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов (о способе определения количества компонентов в структуре ФЕ см.: [11. С. 59]).

Рассматриваемая грамматическая модель представлена 32 изучаемыми глагольными фразеологизмами, что в процентном отношении составляет 8,2% от общего количества анализируемого языкового материала.

Константно-переменная зависимость компонентного состава характерна для 53% ФЕ рассматриваемой грамматической модели: *give a hint of smth* – указать на что-л., быть предвестником чего-л.; *give mouth to smth* – выражать словами вслух что-л.; *give a start of smth* – вздрогнуть от чего-л.; *give the lie to smth* – опровергать что-л. Например:

His voice was quite jaunty and debonair but his face gave the lie to it (A. Christie. The Adventure of the Christmas Pudding). – Голос у Чарлза Ливерстона был веселый и добродушный, но выражение лица выдавало его.

В пределах рассматриваемой грамматической модели глагольные фразеологизмы имеют константно-вариантно-переменную зависимость компонентов. Лексической вариантности подвергается в основном глагольный и предложный компоненты. В данном случае примерами могут служить следующие фразеологизмы: *give credit to smth / place / put credit in smth* – верить чему-л.; *give / lend colour to smth* – оправдывать что-л., например:

(1) *...it was being rumoured now that their oxidized ores were limited... and sulphide ores gave colour to this rumour* (K.S. Prichard. The

Roaring Nineties). – ...носился слух, что запасы окисленной руды ограничены... наличие же сернистой руды только подтверждало этот слух.

(2) *His appearance, too, and manner somehow **lent colour to this distrust*** (J. Galsworthy. The Dark Flower). – Его наружность и манера держаться только усилили подозрения полковника.

Среди фразеологизмов данной грамматической модели наблюдаются ФЕ с двумя значениями: *give tone to smth* – 1) задавать тон; 2) придавать силы, делать сильным, энергичным; *give effect to smth* – 1) осуществлять, выполнять что-л., приводить в жизнь, вводить что-л. в действие; 2) подкреплять, усиливать, например:

(1) *It was still too early **to give effect to his purpose*** (A.J. Cronin. The Northern Light). – Еще не наступило время для осуществления его цели.

(2) *He produced a signed document **to give effect to his words*** (A.B. Кунин. АРФС). – В подкрепление своих слов он представил официальный документ.

Структурно-грамматическая модель 3: V + (d) + N

Модель 3: V + (d) + N – двухкомпонентная глагольно-именная беспредложная структурно-грамматическая модель с факультативным детерминантом, которую представляют ФЕ с константной и константно-вариантной зависимостью компонентного состава. Данная модель представлена 73 ФЕ, что в процентном соотношении составляет 18,6% от общего количества анализируемых единиц. Основным приемом выражения объектной связи в английском языке выступает объектно-постпозитивный с примыканием.

Фразеологизмы с константной зависимостью компонентов образуют немногочисленный ряд: *give way* – 1) отступать, давать дорогу; расступиться, раздвинуться, пропустить; 2) (to smb или smth) уступать, идти на уступки кому-л. или чему-л., сдавать свои позиции; уступать место чему-л., сменяться чем-л.; *give cheek* – разг. дерзить, грубить, говорить дерзости; распоряжение; *give battle* – дать бой, дать отпор, например:

*From Monday morning to Saturday night she flung out ultimatums, mobilised, **gave battle**, and then shot into church on Sunday to hymn her victories...* (J.B. Priestley. The Good Companions). – Все будние дни миссис Чиллингфорд предъявляла ультиматумы, мобилизовала свои силы, давала бои, а в воскресенье врывается в церковь, чтобы пением гимнов отпраздновать свои победы...

В пределах рассматриваемой структурной модели более трети составляют фразеологизмы с константно-вариантной зависимостью компонентов. В рамках данной модели вариативной замене подвергаются чаще всего глагольные компоненты: *give odds / lay odds* – держать пари

на невыгодных для себя условиях (при проигрыше заплатить больше, чем получить при выигрыше); *give a purse / put up a purse* – присудить (или учредить) денежную премию, приз.

Вместе с лексической вариантноcтью для фразеологических оборотов данной модели характерны различные виды квантитативного варьирования компонентного состава: *give way / give way to smth*, сравним, например:

(1) *I am not giving way, so the hon. member need not get ants in his pants. I have only two minutes and he took too long anyway* ('Parliamentary Debates', 'House of Commons'). – Я не собираюсь уступать место другому оратору. Почтенный джентльмен может не трепыхаться. В моем распоряжении только две минуты, а он проговорил больше положенного времени.

(2) *In the beginning he had been watched with anxiety, perhaps even with misgiving. But soon this gave way to open admiration* (A.J. Cronin. *A Thing of Beauty*). – Сначала за его работой наблюдали с опасением, почти с тревогой. Но вскоре тревога сменилась открытым восхищением.

Значительное количество фразеологических единиц данной грамматической модели характеризуются полисемантичностью: *give ground* – 1. уступать, идти на уступки; отступать, сдавать свои позиции; 2. потерять прежнее положение, утратить влияние, преимущества; уронить себя в чьих-л. глазах; *give the word* – 1) сказать пароль (в ответ на требование часового); 2) отдать приказание, распоряжение, например:

(1) *He gave the word, and the gate was opened* (Fr. Marryat. *The Children of the New Forest*). – Он сказал пароль, и ворота открылись.

(2) *I'll go and thrash the hide off him if you give the word* (A.C. Doyle. *The Case-Book of Sherlock Holmes*). – Я спущу шкуру с этого субъекта по первому вашему слову.

Структурно-грамматическая модель 4: V + θ + (d) + Adj + N

Модель 4: V + θ + (d) + Adj + N – четырехкомпонентная беспредложная структурно-грамматическая модель, включающая глагольно-именные ФЕ с альтернантом и адьюнктом-прилагательным для субстантивного компонента [17. С. 149], объединяет 46 глагольных ФЕ с компонентом *give*, что составляет 11,7% от общего количества проанализированного материала. Глагольные фразеологизмы с константно-переменной зависимостью компонентов составляют третью часть от ФЕ изучаемой модели. Примерами в данном случае могут служить следующие фразеологизмы: *give smb a wet shirt* – заставить работать кого-л. до седьмого пота; *give smb a fair show* – амер. дать шанс; *give smb a blank look* – сделать непроницаемое лицо; *give smb a hard time* – досаждать, докучать кому-л., например:

Jane gave her mother a hard time on the bus by fighting with her sister and screaming (M.T. Boaster, J.E. Gates. *Dictionary of American*

Idioms). – В автобусе Джейн докучала матери тем, что задирала свою сестру и визжала.

В пределах данной модели две трети фразеологизмов имеют константно-вариантно-переменную зависимость компонентного состава, у глагольных ФЕ заменяются различные составляющие: *give smb a green light / give smb the green light* – дать зеленую улицу, развязать руки кому-л.; *give smb a fine / merry / pretty chase, lead smb a fine / merry / pretty chase* – заставить кого-л. попотеть; *give smb enough rope (to hang oneself), give smb plenty of rope (to hang oneself)* – предоставить кому-л. свободу действий (для того, чтобы его погубить, скомпрометировать и т.п.); *give smb (a) free rein* – предоставить кому-л. свободу действий, дать кому-л. волю, позволить кому-л. развернуться вовсю. Например:

'Everybody's wicked', Semon stated grimly. 'Everybody?' Clay asked hesitating a moment. 'You too?..' 'I'm Semon Dye', he said suddenly. 'The Lord don't – doesn't have to bother about me. He sort of gives me a free rein' (E Caldwell. *Journeyman*). – Все грешники, – мрачно заметил Симон. – Все? – поколебавшись немного, спросил Клей. – И вы тоже?.. – Я Симон Дай, – сказал он, и голос его стал неожиданно суровым. – Из-за меня у Господа Бога не много хлопот. Он, вроде, предоставил мне свободу действий.

Структурно-грамматическая модель 5: V + (d) + Adj + N + Prep + θ

Модель 5: V + (d) + Adj + N + Prep + θ – четырехкомпонентная предложная структурно-грамматическая модель, включающая глагольно-именные ФЕ с альтернантом, находящимся в постпозиции к прямому объекту. Представлена глагольными ФЕ с константно-переменной и константно-вариантно-переменной зависимостью компонентного состава.

Данная грамматическая модель объединяет 12 глагольных фразеологизмов с компонентом *give*, что составляет всего 3% от изученного материала.

Константно-переменная зависимость компонентов характерна лишь для одного фразеологизма изучаемой модели: *give a new turn to smth* – рассказать, преподнести по-иному (что-л.), дать другую версию (чему-л.). В глагольных фразеологизмах с константно-вариантно-переменной зависимостью компонентов вариативной замене подвергаются разные компоненты, например: *give free / full swing to smb / smth* – предоставить (кому-л.) полную свободу (действий), дать волю (кому-л. или чему-л.); *give the final / finishing touch(es) to smth – put the final / finishing touches up(on) / to smth* – наносить последние штрихи, отделывать, шлифовать, завершить довести до конца. Например:

She was a kindly girl, whose parents gave her free swing (OED). – Это была добрая девушка; ее родители не докучали ей мелочной опекой.

Среди других распространенных грамматических моделей, выявленных в рамках рассматриваемой микросистемы английских фразеологизмов, назовем следующие, являющиеся, в основном, четырехкомпонентными грамматическими моделями:

а) **V + θ + (d) + Adj + N**: *give smb the big eye* – стрелять глазками, *give smb a wet shirt* – заставить кого-л. работать до седьмого пота;

б) **V + θ + θ 's + N**: *give smb his gruel* – дать кому-л. нагоняй, *give smb his revenge* – дать кому-л. возможность отыграться;

в) **V + θ + (d) + N + prep + (d) + N**: *give smb ground(s) for complaint* – дать кому-л. повод для претензий, *give smb the freedom of the city* – предоставить кому-л. бесплатный сервис в городе;

г) **V + θ 's + N + prep + θ** : *give one's mind to smith* – твердо решиться на что-л., *give one's heart to smb* – отдать сердце кому-л.

Сюда же можно отнести и ФЕ грамматической модели, включающие пять компонентов:

V + θ + (d) + Adj + N + conj + (d) + N: *give smth a local habitation and a name* – *give a precise identification*.

Выявленные на основе метода фразеологической идентификации и подвергнутые структурному анализу английские фразеологизмы, изучаемого глагольного сегмента можно распределить на пять наиболее распространенных структурных моделей (таблица).

Наиболее распространенные структурно-грамматические модели ФЕ среди глагольных фразеологизмов с компонентом *give*

№	Структурная модель ФЕ	Количество ФЕ с компонентом <i>give</i>	% от общего количества изучаемых ФЕ
1	V + θ + (d) + N	120	30,6
2	V + (d) + N	73	18,6
3	V + θ + (d) + Adj + N	46	11,7
4	V + (d) + N + Prep + θ	32	8,2
5	V + (d) + Adj + N + Prep + θ	12	3

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что наиболее частотными среди глагольных фразеологических единиц современного английского языка с ведущим компонентом *give* являются трехкомпонентные и двухкомпонентные структуры, для которых характерна константно-переменная и константно-вариантно-переменная зависимость компонентов, что свидетельствует о средней степени устойчивости изучаемого сегмента современной английской фразеологии.

Все эти модели отличает общая характеристика в структуре, а именно глагольно-объектные отношения, большинство из которых опосредованы альтернантом. Развитие вариантности и полисемии изу-

чаемых глагольных фразеологических единиц непосредственно связано с их коммуникативной востребованностью.

Литература

1. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Семантическая структура фразеологических единиц современного русского языка. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. 484 с.
2. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А. Основы семиотики. М. : Флинта: Наука, 2012. 256 с.
3. Федуленкова Т.Н. Структурно-функциональное развитие коммуникативных фразеологических единиц: на материале современного английского языка // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 8, т. 3. С. 205–210.
4. Федуленкова Т.Н. Грамматическое структурирование фразеологических единиц: (на материале соматической фразеологии современного английского, немецкого и шведского языков) // XIV Международные Ломоносовские чтения : сб. науч. тр. Архангельск : Помор. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2002. С. 233–246.
5. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. М. : Высш. шк., 1980. 207 с.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. 3-е изд., перераб. Москва : Высш. шк. ; Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. 381 с.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1984. 944 с.
8. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms. Oxford: Oxford University Press, 2000. 685 p.
9. Федуленкова Т.Н. Структура и семантика английских фразеологизмов с компонентом give // Обучение иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации и профессиональной деятельности : межвуз. сб. науч. тр. Пермь, 2003. С. 149–155.
10. Кунин А.В. Основные понятия английской фразеологии как лингвистической дисциплины и создание англо-русского фразеологического словаря : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1964. 1229 с.
11. Кунин А.В. Английская фразеология (теоретический курс). М. : Высш. шк., 1970. 344 с.
12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. 4-е изд. Москва : Высш. шк. ; Дубна: Изд. центр «Феникс», 2005. 488 с.
13. Федуленкова Т.Н. Изоморфизм и алломорфизм в германской фразеологии (на материале английского, немецкого и шведского языков) : автореф. ... дис. д-ра филол. наук. Северодвинск, 2006. 34 с.
14. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. Опыт систематизированного описания. М. : Междунар. отношения, 1972. 288 с.
15. Федуленкова Т.Н. Узуальная вариантность фразеологии библейского происхождения // Ученые записки. Т. XV: Вопросы германской и романской филологии. СПб. : Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2005. Вып. 4. С. 170–175.
16. Федуленкова Т.Н. Проблема общего и специфического в соматической фразеологии некоторых германских языков: На материале английского, немецкого и шведского языков : дис. ... канд. филол. наук. М., 1984. 231 с.
17. Аракин В.Д. Сопоставительная типология английского и русского языков. М., 2005. 258 с.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Игнатович Яна Павловна, аспирант кафедры перевода и прикладной лингвистики Высшей школы социально-гуманитарных наук и международной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия). E-mail: ignatovichjana@rambler.ru

Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета (Владимир, Россия). E-mail: fedulenkova@list.ru

CHARACTERISTICS OF STRUCTURAL-GRAMMATICAL MODELS OF THE ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE GIVE COMPONENT

Ignatovich Yana P., Postgraduate Student, Department of Translation and Applied Linguistics at the Higher School of Social and Human Sciences and International Communication, Northern (Arctic) Federal University (Arkhangelsk, Russia). E-mail: ignatovichjana@rambler.ru

Fedulenkova Tatiana N., Doctor of Philology, Professor, Department of Foreign Languages of Professional Communication, Vladimir State University (Vladimir, Russia). E-mail: fedulenkova@list.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/3

Abstract. The questions at issue of its essence and, first of all, the nature of the structural organization of language as a special type of semiotics system are connected with a problem of significance of a natural language. The problem of studying the structure of phraseological unit as language sign is one of pressing problems of modern phraseology. The importance of studying the structure of a language sign is constantly emphasized with linguists. The need of detailed studying the structure of phraseological units is dictated by two reasons: first, one of the problems of modern comparative linguistics is the problem of a compression of language structure, i.e. such folding which gives the chance to extremely economically code information on this structure. Secondly, the modern analysis of phraseology is impossible without taking into consideration patterning of structure in phraseological units. As the object of our research we select two hundred phraseological units with the *give*-component available in Big English-Russian phraseological dictionary by A.V. Kunin and eighty phraseological units with the *give*-component are recorded in the dictionary A.P. Cowie. This verb is one of the most frequent verbs of the kinetic semantics in modern English, around which was formed a significant number of phraseological units. In the study of structural-grammatical models of the English FE we proceed from the interpretation issues of phraseological modeling proposed by A.V. Kunin, and also take into account the basic provisions of the theory phraseological formation models. The research allows to draw a conclusion that the most frequent among verbal phraseological units of modern English with the leading *give*-component are three-component and two-component structures, of which constant-variable and constant-alternative-variable dependence of components is characteristic, and that testifies to average degree of stability of the studied segment of modern English phraseology. All these models are distinguished by a general characteristic in structure, namely: the verbal and object relations, the majority of which are mediated by an alternant. Development of alternativeness and polysemanticism of the studied verbal phraseological unit is directly connected with their communicative-pragmatic potential.

Keywords: modern English; phraseological unit; component; structural models.

References

1. Melerovich A.M., Mokienko V.M. (2008) *Semanticheskaja struktura frazeologicheskikh edinic sovremennoego russkogo jazyka* [The semantic structure of phraseological units of modern Russian language]. Kostroma : KGU im. N.A. Nekrasova.
2. Grinev-Grinevich S.V., Sorokina Je.A. (2012) *Osnovy semiotiki* [Fundamentals of semiotics]. Moscow: Flinta; Nauka.

3. Fedulenkova T.N. (2014) Strukturno-funkcional'noe razvitie kommunikativnyh frazeologicheskikh edinic: na materiale sovremennogo anglijskogo jazyka [Structural and functional development of communicative phraseological units on a material of modern English language] // *Evropejskij zhurnal social'nyh nauk - European Social Science Journal*. 8. Vol. 3. pp. 205-210.
4. Fedulenkova T.N. (2002) Grammaticheskoe strukturirovanie frazeologicheskikh edinic: (na materiale somaticheskoy frazeologii sovremennogo anglijskogo, nemeckogo i shvedskogo jazykov) [Grammatical structuring of phraseological units: (based on somatic phraseology of modern English, German and Swedish language)] // *XIV International Lomonosov's Readings: collection of scientific papers*. Arhangel'sk: Pomor. gos. un-t im. M.V. Lomonosova.
5. Mokienko V.M. (1980) *Slavjanskaja frazeologija* [Slavic phraseology]. Moscow: Vyssh. shk.
6. Kunin A.V. (1996) *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka* [The modern English language course of phraseology]. Moskva: Vyssh. shk.; Dubna: Izd. centr «Feniks».
7. Kunin A.B. (1984) *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'* [English-Russian phrasebook]. Moscow: Rus. jaz.
8. Cowie A.P., Mackin R., McCaig I.R. (2000) *Oxford Dictionary of Current Idiomatic English. Vol. 2: Phrase, Clause and Sentence Idioms*. Oxford: Oxford University Press.
9. Fedulenkova T.N. (2003) Struktura i semantika anglijskikh frazeologizmov s komponentom give [The structure and semantics of English phraseological units with component "give"] // *Obuchenie inostrannym jazykam kak sredstvu mezhkul'turnoj kommunikacii i professional'noj dejatel'nosti: mezhvuz. sb. nauch. tr* [Teaching foreign languages as a means of intercultural communication and professional activities: International collection of scientific papers]. Perm. pp. 149-155.
10. Kunin A.V. (1964) *Osnovnye ponjatija anglijskoj frazeologii kak lingvisticheskoy discipliny i sozdanie anglo-russkogo frazeologicheskogo slovarja* [The basic concepts of English phraseology as a linguistic discipline and the creation of the Anglo-Russian phrasebook]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.
11. Kunin A.V. (1970) *Anglijskaja frazeologija (teoreticheskij kurs)* [English phraseology (theoretical course)]. Moscow: Vyssh. shk.
12. Kunin A.V. (2005) *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo jazyka* [The modern English language course of phraseology]. Moscow: Vyssh. shk.; Dubna: Izd. centr «Feniks».
13. Fedulenkova T.N. (2006) *Izomorfizm i allomorfizm v germanskoj frazeologii (na materiale anglijskogo, nemeckogo i shvedskogo jazykov)* [Isomorphism and allomorphism in German phraseology (based on English, German and Swedish language)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Severodvinsk.
14. Kunin A.V. (1975) *Frazeologija sovremennogo anglijskogo jazyka. Opyt sistematizirovannogo opisaniya* [The phraseology of modern English. The experience of systematic description]. Moscow: Mezhdunar. otnoshenija.
15. Fedulenkova T.N. (2005) Uzual'naja variantnost' frazeologii biblejskogo proishozhdenija [Variance of usual phraseology of biblical origin] // *Uchenye zapiski. T. XV: Voprosy germanskoj i romanskoj filologii* [The researchers note. Vol. XV: Questions of German and Romance Philology]. Saint-Petersburg: Leningrad. gos. un-t im. A.S. Pushkina.
16. Fedulenkova T.N. (1984) *Problema obshhego i specificheskogo v somaticheskoy frazeologii nekotoryh germanskikh jazykov: Na materiale anglijskogo, nemeckogo i shvedskogo jazykov* [The problem of general and specific somatic phraseology in some Germanic languages: on a material of English, German and Swedish]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.
17. Arakin V.D. (2005) *Sopostavitel'naja tipologija anglijskogo i russkogo jazykov* [Comparative Typology of English and Russian languages]. Moscow.

ИДЕОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ «ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА ПО ОТНОШЕНИЮ К ТРУДУ» В УКРАИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

И.Е. Колесникова

Аннотация. Рассмотрены особенности фразеологической микросистемы «Черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках. Создана схема идеографической классификации ФЕ с учетом достижений современной психологии и лингвокультурологии. Тематическая группа «Черты характера человека по отношению к труду» является многоярусной структурой и характеризуется сложными связями между иерархическими звеньями. Описаны основные формы вербального выражения черт характера человека по отношению к труду и их составляющие. Проанализированы некоторые факторы, которые повлияли на наполнение фразеологических микросистем украинского и английского языков.

Ключевые слова: идеографическая классификация; фразеологическая микросистема; лингвокультурология; концептосфера; черты характера человека по отношению к труду.

Введение

Фразеология репрезентирует культуру своего народа-носителя. Изучение культурных особенностей понятий, представленных фразеологическими единицами (далее – ФЕ) в сопоставительном аспекте, дает возможность выявить как систему оценок и ценностей, необходимых для исследования межкультурных различий, так и своеобразие менталитета и миропонимания людей.

Поэтому труды, ориентированные на субъект познания – человека, подтвердили интерес ученых к широкому кругу проблем, которые решаются на материале генетически родственных и неродственных языков. Высокую значимость черт характера человека обуславливает частотность их фиксации во фразеологии украинского, английского и других языков, что отмечали многие исследователи (А.С. Алешин [1], Е.Ф. Арсентьева [2], В.В. Жайворонок [3], И.Е. Колесниковой [4], М.М. Литвинова [5], И.А. Подюков [6] и др.).

Целью работы является целостное идеографическое описание фразеологической микросистемы «Черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках в структурно-семантическом и ономастическом аспектах.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) охарактеризовать экстра- и интралингвистические факторы

формирования фразеологических микросистем в различных языках; 2) определить психологические основы исследования микросистемы ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду»; 3) выявить основной корпус ФЕ исследуемой микросистемы в украинском и английском языках; 5) проанализировать идеографические характеристики тематических групп ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду»; 6) проследить некоторые факторы, влияющие на наполнение фразеологической микросистемы языка.

Материалом для исследования послужили 223 ФЕ украинского языка и 166 английского, обозначающие черты характера человека по отношению к труду.

Особенно актуальными в контексте нашей работы считаем научные исследования, построенные с использованием данных других наук. Поэтому не случайно фразеологическая идеография связана межпарадигмальными связями с психологией, лингвокультурологией, когнитивной ономастологией. Лингвокультурология является наиболее активной отраслью лингвистики, которая занимается выявлением национально-культурной информации в языке. Здесь особо следует отметить работы Г.С. Бухонкиной, В.В. Воробьева, Е.П. Левченко, В.А. Маслово, О.В. Тищенко и др.

Семантико-мотивационные модели позволяют выделить ключевые концептосферы в соотношении *человек – социум*: интеллектуально-рациональную, соматическую, стереотипы вербального речевого поведения, жестовую, социальную, семантико-аксиологическую, предметно-артефактуальную, пространственную, агентивную, фаунонимную, флоронимную [7].

В исследовании использована схема идеографической классификации языка, предложенная профессором Ю.Ф. Прадидом и апробированная в работах его учеников [8]. Эта классификация имеет структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле [Там же. С. 40]. Считаем, что к каждому из этих составляющих может быть применен употребляемый в современном языкознании термин *фразеологическая микросистема*, которым обозначают сравнительно небольшие в своем количественном составе структуры группирования ФЕ.

Исследование

Анализ фразеологического состава украинского и английского языков позволяет предложить идеографическую структуру тематического поля фразеологических единиц, обозначающих черты характера человека, принятую в психологии (рис. 1).

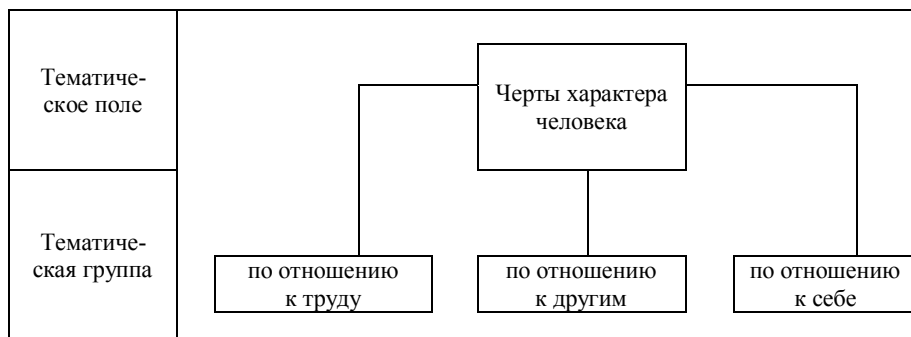


Рис. 1. Схема идеографической структуры тематического поля ФЕ «Черты характера человека»

Общеизвестно, что черты характера по отношению к делу ярко проявляются в ситуации выбора действия или способа поведения [9. С. 197]. По мнению С.Л. Рубинштейна, именно эти черты характера определяются взаимосвязанностью и взаимопроникновением [10. С. 627]. Характерологически важным является то, какие из этих черт (трудолюбие, лень, настойчивость и т.д.) доминируют, так как косвенно они определяют всю суть человека. То, как человек может использовать свои способности и навыки, указывает на определенные черты его характера. Нередко бывает так, что люди, имея прекрасные данные, ничего не достигают именно из-за отсутствия определенных черт характера, необходимых для дела, а именно: настойчивости, целеустремленности, трудолюбия. Реальные достижения человека зависят не только от абстрактно взятых способностей, но и от умения их реализовывать через отношение к делу физическому или интеллектуальному.

Идеографический сопоставительный анализ тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках показывает, что исследуемые номинации ярко проявляются в ситуации выбора поведения или его образа, сформированных под влиянием географических и историко-культурных особенностей.

Тематическая группа ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду» является многоярусной структурой и характеризуются сложными связями между иерархическими звеньями. Структурная схема этой тематической группы в английском языке имеет цепочку: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле. В схеме украинской микросистемы отсутствует синонимический ряд. Структура идеографической классификации может иметь вид, предложенный на рис. 2.

Тематическая группа	Черты характера человека по отношению к труду	
	Украинский язык	Английский язык
Семантическое поле	Настойчивость	Лень
	Старательность	Аккуратность, пунктуальность
	Аккуратность, пунктуальность	
	Лень	Трудолюбие
Семантическая группа	Трудолюбие	Настойчивость
	Упрямство	Упрямство
	Целеустремленность	Целеустремленность
	Стойкость	Стойкость
	Беспечность, легкомыслие	Беспечность, легкомыслие
	Карьеризм	Преданность
	Преданность	Корыстолюбие
	Корыстолюбие	
		Старательность
		Карьеризм
Синонимический ряд		

Рис. 2. Сопоставительная идеографическая структура тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду»

Прототипы негативных образов ФЕ, обозначающие лень, имеют минимальные различия: *валяти (клеїти, строїти, ганяти* и т.д.) *дурня (редко дурака)* (ФСУМ. С. 67); *eat the bread of idleness* (АРФС. С. 27). Для английского семантического поля актуальны субстантивные ФЕ, которые указывают на человека, чье безделье граничит с аморальным образом жизни: *a gold brick* (АРФС. С. 109), *a drugstore (или drug-store) cowboy* (АРФС. С. 182) и т.д.

В сопоставляемых семантических группах трудолюбие имеет положительное оценочное значение. В обоих языках есть образы, созданные на основе сравнений: *крутитися як (мов, ніби и т.д.) білка (білочка) в колесі* (ФСУМ. С. 403), *work like a horse (like a navy, nigger, slave или galley slave)* (АРФС. С. 838) и т.д.

Анализ номинаций, обозначающих настойчивость, показал своеобразие как численного состава, так и образной основы. Вербальные действия *настаивать, добиваться, убеждать* присутствуют в обоих микросистемах: *видирати (виривати) / видерти (вирвати) зубами* (ФСУМ. С. 87), *give one's mind of smt. (также put one's mind on (upon или to smth или turn one's mind to smth)* (АРФС. С. 505) и т.д. Кроме того, для украинского языка характерна символика физического давления: *з притиском* (ФСУМ. С. 699), *мертвою (смертельною, залізною) хваткою* (ФСУМ. С. 922) и т.д.

Общеизвестно, что вариантность черт характера проявляется не только в их качественном своеобразии, но и в степени выражения признака. Настойчивость может трансформироваться в упрямство, когда акцентируется действие или поведение [11. С. 456]. Кроме того, семантические группы для обозначения упрямства имеют общий образно-смысловой центр: *впертий мов (немов, як, ніби и т.д.) осел (віслик)* (не зафиксировано ФСУМ), *(as) obstinate (или stubborn) as a mule* (АРФС. С. 54), где осел и мул олицетворяют упрямство, упорство [3. С. 59; 12. С. 203].

Целеустремленность принадлежит к общечеловеческим добродетелям. В семантических группах обоих языков отмечается мотивационный признак – достижение успеха в любой деятельности: *вести свою лінію* (ФСУМ. С. 76), *do (амер. turn) the trick* (АРФС. С. 777) и т.д.

Выявлено, что и в украинском, и в английском языках основой формирования семантической группы ФЕ, обозначающей настойчивость, стала военная тематика (*іти боєм проти кого* (ФСУМ. С. 352), *keep (или the) flag flying* (АРФС. С. 283)), подчеркивая, что для того, чтобы самоутвердиться человеку как личности, следует выдержать внешнее воздействие.

Семантические группы ФЕ со значением безопасности, легкомыслия имеют одинаковую образную мотивацию – осуждение и высмеивание необдуманных поступков и расточительства: *жити заднім умом (розумом)* (ФСУМ. С. 294), *act (или play) the (giddy) goat* (АРФС. С. 322) и т.д.

Уникальными в количественном и содержательном плане оказались микросистемы для обозначения старательности, образованные в украинском языке семантическим полем, а в английском – синонимическим рядом со значением «стараться, не жалеть сил»: *be (или go) all out* (АРФС. С. 41), *bend (fall или lean) over backwards to (do, get, etc.)* (АРФС.

С. 59). Для достижения определенной цели человек прилагает большие усилия и умения (*заливатися / залитися (заллятися) потом* (ФСУМ. С. 310), *turn oneself inside out* разг.) (АРФС. С. 562). Кроме того, украинский народ ценит не только физический труд, но и интеллектуальный: *ловити кожне слово* (ФСУМ. С. 445), *прислухатися обома* (ФСУМ. С. 697).

Такая черта характера, как карьеризм, контрастирует в оценочном смысле. В украинском языке семантическая группа мотивационно связывается с использованием последствий чьего-то труда, успехов, достижений (*вийжджати на чужій спині* (ФСУМ. С. 89)) с достижением более высокого положения, статуса в обществе (*вийти / (вибитися, вирватися, вискочити) / виходити (вибиватися, вириватися и т.д., пренебр. вискакувати) в люди* (ФСУМ. С. 89)) и имеет негативно маркированную коннотацию. В английской ментальности успешное продвижение по службе, общественной или научной деятельности является вполне естественным и имеет положительную коннотацию, что подтверждает многочисленный синонимический ряд: *climb (up) the ladder* (АРФС. С. 432); *make one's mark* (АРФС. С. 489) и т.д.

Семантические группы для обозначения преданности равномотивированы в обоих языках. В номинациях используются соматические компоненты душа, кости, кровь: *душею і тілом* (ФСУМ. С. 210), *лягти / лягати кістками (кістками)* (ФСУМ. С. 455), *give one's life's blood to...* (АРФС. С. 235) и т.д. Анализ выявил, что английские ФЕ со значением «верный, преданный человек» происходят из литературных источников: *Man Friday* (АРФС. С. 481), *the three musketeers* (АРФС. С. 522).

Проведенное исследование показало, что семантическое поле для обозначения аккуратности, пунктуальности маркируется положительно в обоих лингвокультурах. Особое внимание заслуживают ФЕ с компонентом предметов-хронометров (часы, компас, весы), свойства которых эксплицируются на поведение человека: *хвилина в хвилину* (ФСУМ. С. 922), *to the nail* (АРФС. С. 524) и т.д. Компоненты-соматизмы *nail, tooth* в английском языке ассоциируются с совсем маленьким и служат для обозначения точной меры, которые в украинском языке не существует: *on the nose* (АРФС. С. 539), *to the nail* (АРФС. С. 532) [13. С. 312].

Особенностью ФЕ семантической группы, обозначающей корыстолобие, являются вербальные действия *наживатися, присваивать: зрєбти нїд себе* (ФСУМ. С. 196), *lay (one's) hands on* (АРФС. С. 352) и т.д.

Заключение

Полученные результаты характеризуется тем, что впервые осуществлено комплексное идеографическое описание тематической группы «Черты характера человека по отношению к труду», учитывая структуру, семантику и способы номинации фразеологических единиц.

Представленная методика структурно-семантического моделирования фразеологических микросистем опирается на принятые в психологии онтологические основы структурирования черт характера человека. Выявлены их категоризация, архитектоника и семантическое наполнение в пределах тематической группы ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду». Схема тематической группы в английском языке состоит из цепочки: ФЕ → синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле. В схеме украинской микросистемы отсутствует синонимический ряд.

Установлена связь антропных фразеологических обозначений с языковыми концептосферами и аксиологическими универсалиями в украинской и английской языковых картинах мира. С точки зрения макромотивационных моделей в тематической группе «Черты характера человека по отношению к труду» преобладают семантико-аксиологическая, соматическая и социальная концептосферы. Предложенная методика может применяться для характеристики других фразеологических микросистем языка.

Литература

1. *Алешин А.С.* Устойчивые сравнения шведского языка, характеризующие человека (лингвокультурологический аспект) : автореф. ... канд. филол. наук. СПб., 2011. 24 с.
2. *Арсентьева Е.Ф.* Сопоставительный анализ фразеологических единиц (На материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека в английском и русском языках). Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. 129 с.
3. *Жайворонок В.В.* Знаки української етнокультури : Словник-довідник. Київ : Довіра, 2007. 262 с.
4. *Колесникова И.Е.* Вербализация преданности в украинской и английской лингвокультурах (на материале фразеологических единиц, выражающих черты характера человека) // Язык и культура. 2016. № 3 (35). С. 17–22.
5. *Літвінова М.М.* Семантичні властивості фразеологічних одиниць зі значенням рис характеру людини (на матеріалі німецької мови XIX–XX ст.) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2004. 20 с.
6. *Подюков И.А.* Народная фразеология в зеркале народной культуры. Пермь : ПГПИ, 1991. 127 с.
7. *Тищенко О.В.* Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі. Київ : Вид. центр КДЛУ, 2000. 236 с.
8. *Прадід Ю.Ф.* Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). Київ ; Сімферополь, 1997. 252 с.
9. *Крутецкий В.А.* Психология : учеб. для пед. училищ. М. : Просвещение, 1986. 336 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / сост., авт. ком. и послесл. А.В. Брушлинский, К.Л. Абульханова-Славская. СПб. : Питер, 2000. 720 с.
11. *Психология* : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1990. 495 с.
12. *Тресиддер Д.* Словарь символов / пер. с англ. С. Палько. М. : ФАИР-ПРЕСС, 1999. 448 с.
13. *Wilkinson P.R.* Thesaurus of Traditional English Metaphors. Routledge, 2007. 384 p.

Список условных сокращений

АРФС – Кунин А.В. Англо-русский фразеологический = English-Russian phraseological dictionary: ок. 2 000 ф. ед. / авт.-сост. А.В. Кунин. М.: Рус. яз., 1984. 1456 с.

ФСУМ – Фразеологічний словник української мови: в 2 кн. / Уклад В.М. Білоноженко та ін. К.: Наукова думка, 1993. 984 с.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Колесникова Ирина Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России (Симферополь, Республика Крым, Россия). E-mail: Irak07@mail.ru

IDEOGRAPHICAL CHARACTERISTICS OF THE THEMATIC GROUP OF PHRASEOLOGICAL UNITS 'CHARACTER TRAITS OF A MAN IN RELATION TO THE WORK' IN THE UKRAINIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Kolesnikova I.E., Ph.D., Associate Professor, of the Department of Humanitarian and Socioeconomic disciplines of the Crimean filial of the Krasnodar University of the Internal affairs of Russia (Simferopol, Crimea, Russia). E-mail: Irak07@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/36/4

Abstract. The article deals the phraseological microsystem to designation of the character traits of a man in relation to the work in Ukrainian and English languages. The choice of the theme is connected with intensification of interest in linguistics to description of phraseological microsystems, obscurity of many theoretical and practical problems of phraseological ideography. The hierarchical structure of phraseological units ideographic classification offered by Y.F. Pradid is used in the research: synonymic range → semantic group → semantic field → thematic group → thematic field → ideographic group → ideographic field → archifield. The achievements of the modern psychology and linguoculture are widely used in the research paper. Thematic groups of phraseological units 'The character traits of a man in relation to the work' is a layered structure and are characterized by complex relationships between hierarchical links. The structural scheme of the thematic group in the English language is synonymous chain with is synonymic range → semantic group → semantic field. In Ukrainian microsystems scheme synonymic range is absent. Thematic groups of phraseological units 'The character traits of a man in relation to the work' is represented in Ukrainian and English by 12 phraseological microsystems. Common to the two languages were semantic groups such as "Diligence", "Obstinacy", "Commitment", "Resistance", "Carelessness, levity", "Devotion"; semantic fields of "Diligence", "Neatness, punctuality" To the different ideographic links belong microsystems "Perseverance" (semantic field in the Ukrainian language and, therefore, semantic group in English), "Laziness" (semantic field in the English language, semantic group in Ukrainian language), "Careerism" (synonymic range in English, in Ukrainian - semantic group). Some factors that influence on the filling of language's thematic group are analyzed. In the thematic group 'Character traits of a man in relation to the work' dominate semantic-axiological, somatic and social conceptspheres. This methodic can be used for the description other phraseological microsystems in language.

Keywords: an ideographic classification; a phraseological microsystem; linguoculture; conceptsphere; character traits of a man in relation to the work.

References

1. Aleshin A.S. (2011) *Ustojchivye sravnenija shvedskogo jazyka, harakterizujushhie cheloveka (lingvokul'turologicheskij aspekt)* [Steady comparisons of the Swedish language characterizing a person (linguoculturological aspect)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Saint-Petersburg.
2. Arsent'eva E.F. (1989) *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic (Na materiale frazeologicheskikh edinic, semanticheski orientirovannyh na cheloveka v anglijskom i russkom jazykah)* [Comparative analysis of phraseological units (On a material of phraseological units, semantically-focused on a person in English and Russian)]. Kazan: Izd-vo Kazan. un-ta.
3. Zhajvoronok V.V. (2007) *Znaki ukrains'koj etnokul'turi : Slovník-dovidník* [Signs of Ukrainian ethno-culture: Dictionary Directory]. Kiev: Dovira.
4. Kolesnikova I.E. (2016) Verbalizacija predannosti v ukrainskoj i anglijskoj lingvokul'turah (na materiale frazeologicheskikh edinic, vyrazhajushhih cherty haraktera cheloveka) [Verbalization of devotion in Ukrainian and English linguocultures (on the basis of phraseological units expressing character traits of a man)] // *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 3 (35). pp. 17-22.
5. Litvinova M.M. (2004) *Semanticheskie svojstva frazeologicheskikh edinic so znacheniem chert haraktera cheloveka (na materiale nemeckogo jazyka XIX-XX vv.)* [The semantic properties of phraseological units with a value of traits of human nature (in the German language XIX-XX centuries)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Harkov.
6. Podjukov I.A. (1991) *Narodnaja frazeologija v zerkale narodnoj kul'tury* [Folk phraseology in the mirror of popular culture]. Perm: PGPI.
7. Tishhenko A.V. (2000) *Obrjadovaja semantika v slavyanskom jazykovom prostranstve* [Ritual semantics in Slavic language space]. Kiiv: Izd. centr KDLU.
8. Praded Ju.F. (1997) *Frazeologicheskaja ideografija (problematika issledovanij)* [Phraseological ideography (research issues)]. Kiev; Simferopol.
9. Kruteckij V.A. (1986) *Psihologija : ucheb. dlja ped. uchilishh* [Psychology: a textbook for teacher training colleges]. Moscow: Prosveshhenie.
10. Rubinshtejn S.L. (2000) *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Piter.
11. Petrovsky A.V., Jaroshevsky M.G. (eds.) (1990) *Psihologija: slovar'* [Psychology: Dictionary]. Moscow: Politizdat.
12. Tresidder D. (1999) *Slovar' simvolov* [A dictionary of symbols]. Moscow: FAIR-PRESS.
13. Wilkinson P.R. (2007) *Thesaurus of Traditional English Metaphors*. Routledge.

Received 29 October 2016

ОБУЧЕНИЕ ПЕРЕВОДУ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ С ОПОРОЙ НА ЖАНРОВЫЙ ФРЕЙМ

Т.Н. Корж

Аннотация. Рассмотрен процесс обучения переводу на английский язык русскоязычных художественных текстов с позиций стратегического обучения в рамках когнитивного подхода. Доказывается необходимость формирования переводческих стратегий на основе построения жанрового фрейма с учетом жанровых характеристик переводимого текста. Жанровый фрейм есть ментальное представление об определенной жанровой форме и способ визуализации этапов переводческого анализа. Фреймовая организация высказываний на разных языках позволяет установить тождество между несовпадающими лингвокультурологическими аспектами высказываний через сопоставительный анализ и интерпретацию. Жанровый фрейм может представляться в двух формах – статической, как некой системы знаний о той или иной прецедентной или типической ситуации реальной действительности, сложившейся в сознании переводчика на основе предшествующего опыта, и динамической, возникающий в сознании индивида под воздействием тех или иных раздражителей, активизирующих имеющуюся у него систему знаний. В процессе перевода знания, существующие в виде статических фреймов, преобразуются в динамический фрейм под влиянием текста оригинала. Процесс обучения переводу различных речевых жанров может быть представлен как формирование статического жанрового фрейма и его трансформация в динамический жанровый фрейм на этапе учебных переводов различных литературных текстов, принадлежащих к определенному речевому жанру. Формирование жанрового фрейма проходит на этапе переводческого анализа, который включает в себя экстралингвистическую и лингвистическую информацию об оригинале. Выделение жанрового фрейма позволяет не только стереотипизировать восприятие образцов переводимых художественных текстов, но и использовать его как опору при переводе.

Ключевые слова: жанровый фрейм; статический жанровый фрейм; динамический жанровый фрейм; когнитивный подход; коммуникативная ситуация; режимы обработки информации; стратегии перевода.

Введение

Дидактика перевода как самостоятельный раздел переводоведения появилась сравнительно недавно. Так, в работах И.С. Алексеевой, Л.К. Латышева и А.С. Семенова наряду с общими вопросами теории и практики перевода, затрагивались вопросы методики преподавания перевода, а именно стратегический характер процесса обучения переводу; были обозначены этапы предпереводческого анализа текста, которые включали не только лингвистические аспекты двух языков, но и сведе-

ния экстралингвистического характера [1], анализировались основные недостатки учебных переводов и предлагались упражнения по обучению устному и письменному переводу [2].

В последнее время появился солидный корпус исследований, посвященных собственно проблеме преподавания перевода. Это коллективная монография под общей редакцией В.А. Митягиной [3], в которой намечены пути оптимальной организации процесса обучения устному (последовательному, синхронному, с листа) и письменному переводу; исследование Н.К. Рябцевой [4], посвященное методике преподавания перевода как профессиональной деятельности; монографии В.В. Сдобникова [5, 6], в которых изложены основы коммуникативно-функционального подхода к переводу и принципы оценивания качества перевода с позиций коммуникативно-функционального подхода, противопоставляемого традиционному текстоцентрическому подходу; учебное пособие В.Н. Базылева [7], систематизирующее материал по теории и дидактике перевода в условиях кредитно-модульной системы и ФГОС-3; учебно-методическое пособие Л.Л. Нелюбина и Е.Г. Княzewой [8], рассматривающее лингвометодические материалы по аспектам обучения специальному переводу, системы упражнений по развитию навыков и умений письменного перевода и устных форм перевода, а также множество статей в научной периодике.

Что касается работ, посвященных вопросам обучения переводу с русского языка на английский, то их количество несоизмеримо мало по сравнению с работами, посвященными проблемам перевода с английского языка. Мы можем назвать лишь несколько работ [9–16], хотя формирование навыков и развитие умений перевода с русского языка на иностранный требуют не меньшего внимания.

Из исследований, посвященных обучению собственно художественному переводу, отметим уже ставшие классикой работы Е.В. Брусса [9] и Казаковой [17, 18], работу С.С. Кузьмина, в которой проанализирован перевод стилистических единиц [13], практикум перевода художественной литературы В.В. Алимова и Ю.В. Артемьевой [19]. Из последних работ следует отметить исследование В.В. Сдобникова [5], в котором он рассматривает, в том числе, и тактику перевода художественных текстов; диссертацию С.А. Бойко [20], посвященную обучению художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа, а также работу И.Г. Мальцевой [21], в которой автор разработала методику установления адекватности художественного перевода на основе выделения и сопоставления признаков художественных концептов оригинала с соответствующими признаками концепта перевода. В этих и других работах отражены тенденции поиска новых решений в дидактике и методике перевода в новейшей лингвистической и психологической парадигме.

Методология исследования

Данные когнитивной науки о закономерностях получения, распределения, структурирования информации и превращения ее в знания, представления знаний в виде концептов, фреймов, скриптов, сценариев и других схем заставили по-новому взглянуть на переводческую деятельность. В настоящее время четко прослеживается тенденция перехода от лингвистических основ перевода на «новый уровень анализа и моделирования с позиций эвристики и нелинейного подхода к переводу, что создает новые возможности рассмотрения специфики мышления переводчика и создания теоретических конструктов на основе когнитивной составляющей переводческого процесса» [22. С. 9]. По сути, идет становление когнитивной транслатологии [15, 20, 22–27]. С точки зрения современных представлений о работе человеческого мышления, т.е. когнитологии, перевод понимается как «определенная последовательность мыслительных операций, выполняемых когнитивной системой переводчика, реализация его когнитивного ресурса» [3. С. 51]. В центре внимания оказывается сам процесс перевода, в котором переводчик, носитель определенной культуры, принимает и передает модели, созданные носителем другой культуры [Там же. С. 52].

Центральным понятием когнитивной науки является *фрейм*. Это понятие было введено Марвином Минским [28] в программирование и успешно используется в различных областях человеческого знания для обозначения минимально необходимой структурированной информации, которая однозначно определяет данный класс объектов, явлений, событий, ситуаций, процессов. В.И. Хайруллин, рассматривая перевод с позиций когнитивного подхода, соотносит понятия фрейма и перевода, определяя последний как «вид языкового посредничества по преобразованию содержания текста исходного языка на другой (переводящий) язык посредством создания в последнем текста, который в коммуникативном, информативном и культурном отношении тождествен тексту исходного языка» [27. С. 23]. Он считает, что, именно фреймовая организация высказываний на разных языках позволяет установить такое тождество между несовпадающими лингвокультурологическими аспектами этих высказываний через сопоставительный анализ и интерпретацию, а следовательно, выработать стратегии преобразования (перевода) текстов определенных жанров. Выделение двух типов фреймов – когнитивно-семантических, отражающих специфические структуры мышления, и культуральных, активируемых при представлении информации об особых элементах культуры (реалиях), помогают раскрыть реальное воздействие различия культуры на ход и результат переводческого процесса [Там же. С. 16].

Для обучения переводу, на наш взгляд, наряду с вышеуказанными типами фреймов необходимо выделить еще один тип фрейма – *жанро-*

вый, являющий собой ментальное представление об определенной жанровой форме.

Моделирование процесса перевода в отечественном переводоведении предпринималось ранее в работах В.Г. Гак (ситуативная / денотативная модель перевода), В.Н. Комиссарова (трансформационно-семантическая модель перевода), Я.И. Рецкер, Л.С. Бархударова (семантико-семантическая модель перевода), А.Д. Швейцер (функционально-прагматическая / динамическая модель перевода) и др. При несомненной объяснительной силе этих моделей, они оперируют языковыми единицами и носят условный характер. Перспективным направлением в обучении переводу представляется когнитивное моделирование процесса перевода, позволяющее избежать зависимости от языковых структур и подняться на уровень мышления, основываясь на способностях человека как мыслящего субъекта, управляющего языком и знаниями, а не от языка как основного регулятора картины мира [22. С. 38]. В 90-е гг. прошлого века Дэниэль Жиль предложил когнитивную модель перевода, в которой в процесс переводческого понимания, кроме простого узнавания слов и лингвистических структур, вводятся экстралингвистические знания и необходимость обладания переводчиком интеллектуальным потенциалом.

Д. Жиль предложил формулу переводческого понимания:

$$C = KL + ELK + A,$$

где C – критерий понимания; KL – критерий знания языка (knowledge of the language); ELK – критерий экстралингвистических знаний (extralinguistic knowledge); A – обдуманый анализ; = – не означает равенство, а скорее показывает результат взаимодействия двух компонентов; + – показатель взаимодействия между KL и EKL.

Когнитивная модель перевода Д. Жили ориентирована на практику и проста при объяснении материала в учебном процессе. В соответствии с этой моделью, знания не являются целью обучения, а представляют собой средство, подготавливающее основу для будущей профессиональной деятельности. Конечной же целью обучения должно являться формирование способов действий специалиста, а не усвоение знаний [29. С. 129–130].

Несомненный интерес для становления методики преподавания переводу представляет исследование И.Н. Ремхе, рассматривающее процесс научно-технического перевода с позиций антропоцентрической парадигмы и дискурсивно-эвристического подхода [22. С. 5]. Особое внимание автор уделяет описанию фреймовых структур для систематизации знаний различного порядка и когнитивным стратегиям переводчика. Вслед за Н.К. Гарбовским, автор выделяет двустороннюю сущность фрейма: **статический фрейм** как некую систему знаний о той или иной прецедентной или типической ситуации реальной дей-

ствительности, сложившейся в сознании переводчика на основе предшествующего опыта, и *динамический фрейм*, возникающий в сознании индивида под воздействием тех или иных раздражителей, активизирующих имеющуюся у него систему знаний [30. С. 525]. Знания, заложенные в сознании индивида в виде статических фреймов, преобразуются под воздействием вербальных раздражителей в тексте оригинала в динамический фрейм. В процессе накопления знаний статический фрейм вновь становится динамическим [22. С. 129]. Исходя из этого механизма, процесс обучения переводу различных речевых жанров может быть представлен как процесс формирования статического жанрового фрейма и его трансформация в динамический жанровый фрейм на этапе учебных переводов различных литературных текстов, принадлежащих к определенному речевому жанру.

Жанровый фрейм детерминирует характер речемыслительной деятельности субъекта, его речевого поведения в рамках определенной коммуникативной ситуации и способствует созданию речевых произведений определенного типа, т.е. речевого жанра [26. С. 101]. Речемыслительная деятельность субъекта и речевое поведение переводчика есть не что иное, как переводческая стратегия. Отказываясь от определения стратегии как «жесткого алгоритма или плана действия переводчика» [1. С. 321], В.В. Сдобников под *стратегией перевода* понимает общую программу осуществления переводческой деятельности в условиях определенной коммуникативной ситуации двуязычной коммуникации, обусловленной специфическими особенностями данной ситуации и целью перевода и, в свою очередь, устанавливающий характер профессионального поведения переводчика в рамках данной коммуникативной ситуации [5. С. 135].

Поэтому центральным элементом жанрового фрейма будет *коммуникативная ситуация*, которая отражает «фрагмент реальной действительности, представляющий собой системную совокупность экстралингвистических условий осуществления предметных деятельностей коммуникантов, координируемых и согласуемых посредством их речевой деятельности, в ходе которой создается материальный продукт – речевое сообщение» [Там же. С. 64]. Понимание коммуникативной ситуации приводит к адекватному переводу. Поскольку при обучении переводу с русского на английский язык исходный текст существует на родном языке переводчика, то понимание его не представляет особых трудностей. Проблема заключается в том, чтобы в сознании переводчика возник наглядный образ, «картинка» той ситуации, которую ему необходимо описать средствами английского языка, установить особенности исходного текста, которые нужно сохранить при переводе текста.

Методика обучения переводу художественного текста на основе жанрового фрейма

Художественный текст может быть представлен в виде жанрового фрейма как некой иерархической структуры или графа, состоящего из вершин и связей между ними. Верхний уровень фрейма отражает базовую информацию о состоянии объекта, которая всегда справедлива по отношению к предполагаемой ситуации. Низшие уровни (терминалы) содержат конкретные значения, которые могут дополняться новой информацией, отражающей инвариантное содержание конкретного текста, принадлежащего к этому жанру. Поскольку фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации, то такой стереотипной ситуацией будет жанр текста, так как под жанром понимают относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (М.М. Бахтин). Жанровый фрейм, визуализирующий конкретный жанр художественного текста, будет способствовать формированию у начинающего переводчиков (студентов) того, что М.М. Бахтин называл «жанровое ожидание». Другими словами, графическое представление основных, прототипических элементов конкретного жанра художественного текста будет формировать у студентов конкретные представления о том, как переводить этот текст, т.е. переводческие стратегии.

Как справедливо отмечает В.В. Сдобников, формирование переводческих стратегий начинается на этапе переводческого анализа текста [5. С. 181]. Жанровый фрейм учит студентов начинать перевод не с самого текста, а с анализа внешних к нему факторов. Он выполняет функцию схемы переводческого анализа. На практике этап переводческого анализа в большинстве случаев студентами опускается, представляясь им неважным. Чаще всего, если не сказать всегда, студенты приступают к переводу текста, опираясь только на его лексико-грамматическую сторону, упуская из виду широкий коммуникативный, прагматический и функциональный аспекты. Переводческий анализ заменяется работой со словарем. Как результат – следуют ошибочные трактовки, смысловые искажения, непонимание сути переводимого, неправильный выбор лексико-грамматических соответствий. На выходе студенческий перевод весьма отдаленно напоминает текст оригинала, который вряд ли поймет англоязычный читатель.

Жанровый фрейм, помимо слотов, содержащих прототипическую информацию относительно самого литературного произведения, принадлежащего определенному жанру, содержит указание на режимы обработки информации: «сверху вниз» (top-down) и «снизу вверх» (bottom-up mode). Эти режимы являются своего рода системой координат, в которой необходимо действовать начинающему переводчику.

Исходя из определения переводческой стратегии, действия переводчика художественного текста (как, впрочем, и любого другого) при переводе с русского на английский язык должны начинаться в режиме «сверху вниз» (top-down mode), т.е. с опорой на фоновые знания и свой когнитивный опыт переводчика. В результате такой обработки текста оригинала студенты получают целостное представление о его содержании, позиции автора, композиционной структуре и той коммуникативной ситуации, которая лежит в его основе. В широком смысле жанровый фрейм помогает формировать у студентов-переводчиков стратегию целостного восприятия текста.

В процессе переводческого анализа текста оригинала переводчик должен уяснить цель его создания, коммуникативное намерение / задачу автора, его мотив. Как справедливо считает В.В. Сдобников, переводчик должен пройти тот же путь, который прошел автор оригинала, только в обратном направлении. «Если автор идет по схеме “мотив” → “речевая интенция” → “внутренняя программа” → “реализация программы” → “звуковое осуществление программы”, то переводчик идет от анализа результата звукового (графического) осуществления высказывания, реализации внутренней программы к усвоению речевой интенции и мотива автора» [5. С. 190]. Такой анализ обеспечивает режим обработки текста «снизу вверх». Понимание коммуникативной ситуации текста, отражающей фрагмент реальной действительности, позволяет переводчику визуализировать содержание воспринимаемого текста, воссоздать эту «картинку» таким образом, чтобы она нашла такой же эмоционально-чувственный отклик у англоязычного читателя, на который рассчитывал автор оригинала, обращаясь к русскоговорящей читательской аудитории. С той целью переводчик отбирает оптимальные лингвостилистические средства для адекватного воспроизведения коммуникативной ситуации, работая в режиме «снизу вверх».

Жанровый фрейм художественного текста будет включать следующую информацию:

1. Название фрейма – верхний узел графа – *Художественный текст*.

2. Внешняя информация о тексте – *Автор* (Особенности *Идиостиля автора* и черты литературного направления, которые необходимо сохранить при переводе), *Время создания и публикации*, *Пожелания заказчика* (опция необязательная, определяется конкретными обстоятельствами).

3. Тип информации – *Эмоционально-эстетическая* (присуща всем литературным произведениям).

4. *Коммуникативная задача* (отражает замысел автора, решается через совокупность коммуникативных ситуаций и предопределяет выбор экспрессивных средств).

5. Коммуникативная ситуация.

6. Выбор синтаксических, грамматических, лексических, стилистических единиц (жанровый фрейм устанавливает приоритетность лексико-грамматических трансформаций, научая студентов).

Обучение переводу художественного текста с русского на английский начинается с составления жанрового фрейма исходного текста, который может быть представлен в следующем виде (рис. 1).

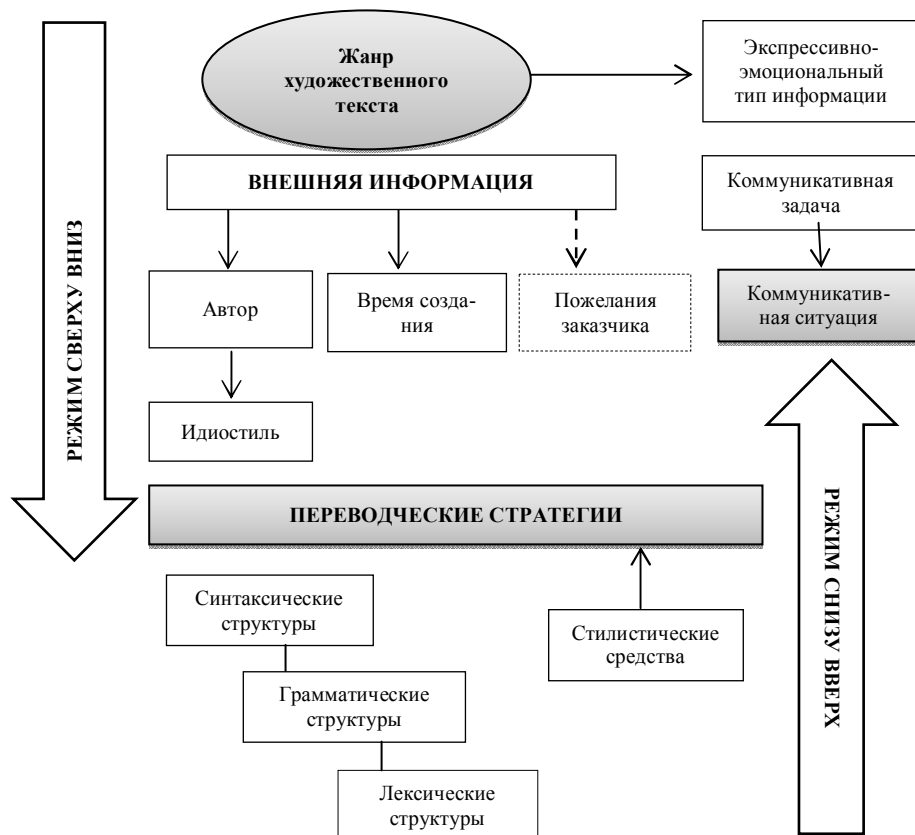


Рис. 1. Статический жанровый фрейм художественного текста

Проиллюстрируем предлагаемую методику составления динамического жанрового фрейма «Повесть» и рассмотрим перевод отрывка из повести Н.В. Гоголя «Шинель», выполненного студентами четвертого курса Севастопольского государственного университета. Восстанавливая внешние сведения об авторе, студенты отметили, что Н.В. Гоголь оказал огромное влияние на становление и развитие всей русской литературы (рис. 2). Говоря именно об этом произведении, Ф.М. Достоевский писал, что вся русская литература вышла из гоголевской «Шинели».



Рис. 2. Динамический жанровый фрейм повести Н.В. Гоголя «Шинель»

Поднятая тема «маленького человека» – социального типа, который чувствует бессилие перед жизнью, униженного и оскорбленного вышестоящими людьми, живущего в мире собственных иллюзий и фантазий и не старающегося изменить свое положение и сделать что-либо для улучшения своей жизни. Поскольку Н.В. Гоголь и сам некоторое время был в подобном положении, он описывает «маленького человека» с сочувствием и состраданием, мягкой иронией. Студенты приходят к выводу, что именно это и нужно будет сохранить в тексте перевода, возбудив аналогичные чувства в англоязычном читателе. Это и есть та коммуникативная задача, которую студенты будут решать средствами английского языка.

Что касается стиля повествования, то переводчик выбирает форму устного повествования, поэтического нарратива, но при сложности синтаксических конструкций – нейтральную или просторечную лексику. Анализируя стиль Н.В. Гоголя, студенты решают, что необходимо как можно точнее воспроизвести синтаксические конструкции текста для того, чтобы сохранить мелодику и ритм гоголевской прозы. Грамматические структуры будут подчинены задаче сделать синтаксис понятным для англоязычного читателя. И самый трансформируемый элемент – это лексика.

Приведем отрывок перевода, выделив в них переводческие находки студента.

Н.В. Гоголь ШИНЕЛЬ	N.V. Gogol Overcoat
В департаменте... но лучше не называть, в каком департаменте. Ничего нет сердитее всякого рода департаментов, полков, канцелярий и, словом, всякого рода должностных сословий. Теперь уже всякий частный человек считает в лице своем оскорбленным все общество. Говорят, весьма недавно поступила просьба от одного капитан-исправника, не помню какого-то города, в которой он излагает ясно, что гибнут государственные постановления и что священное имя его произносится решительно всуе. А в доказательство приложил к просьбе преогромнейший том какого-то романтического сочинения, где чрез каждые десять страниц является капитан-исправник, местами даже совершенно в пьяном виде. Итак, во избежание всяких неприятностей, лучше департамент, о котором идет дело, мы назовем <i>одним департаментом</i>	In a department... it would be better not to mention the department. There is nothing more irritable than all that departments, detachments, offices and, in short, all sorts of public services. Nowadays any individual considers the whole society to be offended in his person. They say that quite recently a constable of a town – I can't remember of which exactly – has sent a petition in which he stated clearly that imperial decrees are going to the dogs and the imperator's name is misusing all over. To prove it he has attached an immense manuscript of romantic nature in which the constable appeared on every tenth page sometimes completely drunk. So, to avoid all kinds of troubles, we would better not mention the department but call in a department

Составляя динамический фрейм повести Н.В. Гоголя «Шинель», студенты уже до собственно перевода выделили те особенности оригинала, на которые им нужно обратить внимание, и которые они, скорее всего, пропустили бы при традиционном обучении. Проанализировав стилистические особенности повести «Шинель», они не только выделили основные стилистические средства, используемые автором, но и обозначили основной прием перевода стилистических трудностей – компенсацию.

Заключение

Предложенный метод обучения переводу русскоязычных художественных текстов на основе статического и динамического жанрового фрейма способствует решению важных профессиональных задач, а именно: научить студентов-переводчиков визуализировать внутреннюю и внешнюю структуру переводимого текста и выбирать переводческую стратегии уже на этапе переводческого анализа, что помогает избежать смысловых искажений и облегчает выбор адекватных языковых средств для воссоздания коммуникативной ситуации оригинала средствами иностранного языка. Студенты также научаются избегать буквального перевода, овладевать приемами лексико-семантических трансформаций, применять гибкие тактики при реализации стратегии коммуникативно-равноценного перевода.

Благодаря использованию жанровых фреймов студенты изучают не только содержание текста, но одновременно его форму и функцию, что приводит к качественному овладению техникой перевода, а следовательно, более эффективному формированию переводческой компетенции обучающихся. При расширении жанрового репертуара исходных текстов, в концептосфере будущих переводчиков формируются стойкие схемы текстов, принадлежащих разным жанрам, и стратегии их перевода. Немаловажными достоинствами фреймового подхода являются осознанность речевых операций, осуществляемых студентами, и визуализация опор, используемых при построении ими того или иного жанрового образца.

Литература

1. *Алексеева И.С.* Введение в переводоведение. М. : Академия, 2004. 352 с.
2. *Латышев Л.К., Семёнов А.Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания. М. : Академия, 2003. 192 с.
3. *Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты* / авт. кол.: В.А. Митягина и др. ; под общ. ред. В.А. Митягиной. М. : Флинта : Наука, 2016. 304 с.
4. *Рябцева Н.К.* Прикладные проблемы переводоведения. Лингвистический аспект. М. : Флинта : Наука, 2013. 224 с.

5. **Сдобников В.В.** Перевод и коммуникативная ситуация. М. : Флинта : Наука, 2015. 464 с.
6. **Сдобников В.В.** Оценка качества перевода (коммуникативно-функциональный подход). М. : Флинта : Наука, 2015. 112 с.
7. **Базылев В.Н.** Дидактика перевода : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2016. 224 с.
8. **Нелюбин Л.Л., Князева Е.Г.** Переводческая лингводидактика : учеб.-метод. пособие. М. : Флинта : Наука, 2009. 320 с.
9. **Бреус Е.В.** Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М., 2000.
10. **Виссон Л.** Практикум по синхронному переводу с русского языка на английский (с аудиоприложением). 3-е изд. М. : Р. Валент, 2002. 200 с.
11. **Гераскина Н.П., Кочеткова И.К.** Basics of political translation from Russian into English // Обучение переводу с русского языка на английский общественно-политических материалов. М. : Научная книга, 2009. 192 с.
12. **Катцер Ю., Кунин А.** Письменный перевод с русского языка на английский. (Практический курс). М. : Высш. шк., 1964. 408 с.
13. **Кузьмин С.С.** Идиоматический перевод с русского языка на английский (Теория и практика). М. : Флинта : Наука, 2004. 312 с.
14. **Мешков О., Ламберт М.** Практикум по переводу с русского языка на английский. М. : НВИ-Тезаурус, 2002. 116 с.
15. **Слепович В.С.** Настольная книга переводчика с русского языка на английский. СПб. : ТетраСистемс, 2006. 303 с.
16. **Федотова И.Г., Ишевская Н.А.** Практикум по переводу с русского языка на английский. М. : МГИМО-Университет, 2011. 24 с.
17. **Казакова Т.А.** Imagery in Translation. Практикум по художественному переводу : учеб. пособие (на англ. яз.). СПб. : Союз, 2003. 320 с.
18. **Казакова Т.А.** Художественный перевод. Теория и практика : учеб. СПб. : Ин'язиздат, 2006. 544 с.
19. **Алимов В.В., Артемьева Ю.В.** Художественный перевод: практический курс перевода : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2010. 256 с.
20. **Бойко С.А.** Обучение художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста (английский язык, языковой вуз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2015. 24 с.
21. **Мальцева И.Г.** Обучение художественному переводу : Методика установления адекватности // Журнал педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 187–189.
22. **Ремхе И.Н.** Переводческий процесс в аспекте когнитивного моделирования. М. : Флинта : Наука, 2015. 144 с.
23. **Злобин А.Н.** Перевод в когнитивном формате знания. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2012. 152 с.
24. **Нелюбин Л.Л.** Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект) : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2016. 216 с.
25. **Огнева Е.А.** Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. 2-е изд., доп. М. : Эдитус, 2013. 282 с.
26. **Солозуб О.П.** Особенности реализации жанрового фрейма в коммуникативной ситуации «обращение в официальную инстанцию» // Вопросы когнитивной лингвистики. 2009. № 2. С. 98–106.
27. **Хайруллин В.И.** Переводит фреймы : учеб. пособие. М. : Книжный дом «Либроком», 2010. 144 с.
28. **Minsky M.A.** Framework for representing knowledge // Frame conceptions and text understanding B.P.U.P. 1980. P. 1–25.
29. **Шевцова О.Ю.** Феномен профессиональной эрудиции устного переводчика // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2011. Вып. 15. С. 126–135.
30. **Гарбовский Н.К.** Теория перевода : учеб. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.

Сведения об авторе:

Корж Татьяна Николаевна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики переводы Гуманитарно-педагогического университета Севастопольского государственного университета (Севастополь, Россия). E-mail: korzhtatyana@yandex.ru

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

TEACHING TRANSLATING OF RUSSIAN LITERARY TEXTS ON THE BASIS OF FRAME OF GENRE

Korzh Tatiana N., Ph.D., Associate Professor, Department of Translation, Humanitarian-Pedagogical Institute, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia).

E-mail: korzhtatyana@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/5

Abstract. The article deals with the teaching translating Russian literary texts into English on the bases of strategic instruction within the cognitive approach. The necessity of formation of translation strategies with the help of frame of genre including all genre characteristics of the translated text has been proved. A frame of genre is viewed as mental representation of a certain genre format which visualizes the stages of a pre-translation analysis. Framing of texts in different languages allows translators to establish an identity between mismatched linguo-cultural aspects of these texts through comparative analysis and interpretation. A frame of genre can be represented in two forms – static as a kind of a system of knowledge about a particular or typical situations of reality having formed in a translator' mind due to his previous experience and dynamic one formed in a translator' mind under the influence of various stimuli activating his existing system of knowledge. While translating the existed knowledge in the form of static frames is converted into a dynamic frame. The process of teaching translating of different literal genres can be presented as a process of static frame of genre formation and its transformation into a dynamic frame of genre while practicing translation of literary texts belonging to different text genres. The formation of a frame of genre takes place at the stage of pre-translation analysis that includes extralinguistic and linguistic information about the original text. A frame of genre can not only stereotype the perception of literary text types, but make it possible to use it as scaffolding in translation.

Keywords: frame of genre; static frame of genre; dynamic frame of genre; cognitive approach; communicative situation; bottom-up and top-down modes; translation strategies.

References

1. Alekseeva I.S. (2004) *Vvedeniye v perevodovedeniye* [An introduction to translation studies]. Moscow: Akademiya, St.Petersburg: St Petersburg University.
2. Latyshev L.K., Semyonov A.L. (2003) *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya* [Translation: Theory, practice, and methods of teaching]. Moscow: Akademiya.
3. Mitjagina V.A. (2016) *Podgotovka perevodchikov: kommunikativnye i didakticheskie aspect* [Translators' training: communicative and didactic aspects]. Moscow: Flinta, Nauka.
4. Ryabtseva N.K. (2013) *Prikladnye problem perevodovedeniya. Lingvisticheskiiy aspect* [Applied problems of translation studies]. Moscow: Flinta, Nauka.
5. Sdobnikov V.V. (2015) *Perevod i kommunikativnaya situatsiya* [Translation and communicative situation]. Moscow: Flinta, Nauka.
6. Sdobnikov V.V. (2015) *Otsenka kachestva perevodu (kommunikativno-funktsional'nyi podkhod)* [Estimation of translation quality (communicative and functional approach)]. Moscow: Flinta, Nauka.
7. Bazilyov V.N. (2016.) *Didaktika perevoda* [Didactics of translation]. Moscow: Flinta, Nauka.
8. Nelyubin L.L., Knyazeva E.G. (2009). *Perevodcheskaya lingvodidaktika* [Translational lingvodidactics]. Moscow: Flinta, Nauka.

9. Breus U.V. (2000) *Osnovy teorii i praktiki perevodu s russkogo yazyka na angliyskiy* [Basics of theory and practice of translation from Russian into English]. Moscow.
10. Visson L. (2002) *Practicum po sinkhronnomu perevodu s s russkogo yazyka na angliyskiy* [Basics of theory and practice of translation from Russian into English]. Moscow.
11. Geraskina N.P., Kochetkova I.K. (2009) *Obucheniye perevodu s russkogo yazyka na angliyskiy obschestvennopoliticheskikh materialov* [Basics of political translation from Russian into English]. Moscow.
12. Katser U., Kunin A. (1964) *Pis'mennyi perevod s russkogo na angliyskiy (Prakticheskiy kurs)* [Written translation from Russian into English (Practical course)] Moscow.
13. Kuz'min S.S. (2004) *Ideomaticeskiiy perevodu s russkogo yazyka na angliyskiy (Teoriya i praktika)* [Idiomatic translation from Russian into English (Theory and practice)]. Moscow: Flinta, Nauka.
14. Meshkov O., Lambert M. (2002) *Practicum po perevodu s russkogo yazyka na angliyskiy* [Practical course on translation from Russian into English]. Moscow: NBI-Tesaurus.
15. Slepovich V.S. (2006) *Nastol'naya kniga perevodchika s russkogo na angliyskiy* [Reference book of a Russian-English translator]. Minsk, Tetra-Systems.
16. Fedotova I.G., Ishevskaya N.A. (2011) *Practicum po perevodu s russkogo yazyka na angliyskiy* [Practical course on translation from Russian into English]. Moscow.
17. Kazakova T.A. (2003) *Praktikum po khudozhestvennomu perevodu* [Practical course on literary translation]. St Petersburg.
18. Kazakova T.A. (2006) *Khudozhestvennyi perevodu: Teoriya i praktika* [Literary translation: Theory and practice]. St Petersburg.
19. Alimov V.V., Artem'ev U.V. (2010) *Khudozhestvennyi perevod: prakticheskiy kurs perevoda* [Literary translation: practical course]. Moscow: Akademiya.
20. Boyko S.A. (2015) *Obucheniye khudozhestvennomu perevodu na osnove kognitivno-diskursivnogo analiza teksta (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz)* [Teaching literary translation on the basis of cognitive-discourse analysis]: Abstract of Doctoral Diss. Tomsk.
21. Mal'tseva I.G. (2012) *Obucheniye khudozhestvennomu perevodu: metodika ustanovleniya adekvatnosti* [Teaching literary translation: the methods for ascertainment of the adequacy] *Pedagogicheskoe obrazovaniye v Rossii. – Pedagogical education in Russia*. 1. pp. 187–189.
22. Remkhe I.N. (2015) *Perevodcheskiy protsess v aspect kognitivnogo modelirovaniya* [Translation process from the aspect of cognitive modeling]. Moscow: Flinta, Nauka.
23. Zlobin A.N. (2012) *Perevod v kognitivnom formate znaniya* [Translation in a cognitive format of knowledge]. Saransk.
24. Nelyubin L.L. (2016) *Vvedeniye v tekhniku perevodu (kognitivnyi teoretiko-pragmaticheskiy aspect)* [Introduction into translation technique (cognitive theoretic-pragmatic aspect)]. Moscow: Flinta, Nauka.
25. Ogneva E.A. (2013) *Kognitivnoye modelirovaniye kontseptosfery khudozhestvennogo teksta* [Cognitive modeling of literary text's conceptosphere]. Moscow.
26. Sologub O.P. (2011) *Osobennosti realizatsii zhanrovogo freyma v kommunikativnoy situatsii "obrascheniye v ofitsial'nyu instantsiu"* [Specific realization of genre frame in the communicative situation of 'application to official instance']. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki. – Problems of cognitive linguistics*. 2. pp. 98-106.
27. Khayrullin V.I. (2010) *Perevod i freymy* [Translation and frames] Moscow: "LIBERCOM".
28. Minsky M.A. (1980) Framework for representing knowledge. *Frame conceptions and text understanding B.P.U.P.* pp. 1-25.
29. Shevtsova O.U. (2011) *Fenomen professional'noy eruditsii ustnogo perevodchika* [The phenomenon of interpreter's professional erudition]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University*. 15. pp. 126-135.
30. Garbovskiy N.K. (2004) *Teoriya perevodu* [Theory of translation]. Moscow.

Received 29 October 2016

КОНВЕРГЕНЦИЯ МЕТОНИМИИ И МЕТАФОРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ СОВЕТСКОГО ПЕРИОДА (на материале журнала «Детский дом» 1956–1959 гг.)

Н.И. Маругина

Аннотация. Обсуждаются вопросы моделирования педагогического дискурса советского периода при помощи рекуррентных метонимических и метафорических моделей. Тексты общественно-политической и социально-дидактической направленности, а также автобиографические рассказы создают основу педагогического дискурса журнала «Детский дом». Рассматриваются контексты, в которых происходит семантическое сближение метафоры и метонимии, приводящее к смысловой двуплановости и дискурсивной мобильности языковых единиц. Выделяются основные метонимические и метафорические модели, которые актуализируются в пространстве педагогического дискурса как на поверхностном, так и на глубинном уровне. Конвергенция метафоры и метонимии в педагогическом дискурсе относится к основной коммуникативной стратегии, используемой с целью манипулятивного воздействия на сознание адресата. Процессы манипуляции сознанием адресата осуществляются при использовании приемов переключения и междискурсивного взаимодействия, заданных рамками семантической реализации когнитивных моделей в текстах общественно-политической направленности и в автобиографических рассказах. В пространстве педагогического дискурса наблюдается семантическое движение базовых концептов, характерных для советского периода. Определяется функциональный потенциал рекуррентных моделей, который сводится не только к их дискурсопорождающей роли. Метонимические и метафорические модели способствуют созданию единого коммуникативного пространства, генерированию идеологического дискурса, являющегося источником формирования социальных норм и ценностных ориентиров культуры советского периода.

Ключевые слова: метафора; метонимия; конвергенция; педагогический дискурс; рекуррентные модели; социально-дидактические статьи; общественно-политические статьи; автобиографические рассказы.

Введение

Изучение метонимии и метафоры долгое время проводилось преимущественно раздельно на основе единиц лексико-семантического уровня, не позволяющего выйти за рамки предметно-понятийного содержания слова. Когнитивный подход к исследованию единиц языка, в рамках которого метафора и метонимия трактуются как самостоятельные ментальные единицы, позволяет оценить их широкий миромоделирующий и ассоциативный потенциал в рамках отдельных дискурсивных пространств. В данной работе метафора и метонимия рассматри-

ваются как когнитивные модели языка, конструирующие педагогический дискурс советского периода. Отличительной особенностью функционирования метафоры и метонимии в педагогическом дискурсе советского периода является их сближение во многих контекстах. Примеры конвергенции метафоры и метонимии в дискурсивном пространстве советского периода демонстрируют при этом истинные масштабы репрезентации когнитивного опыта языкового коллектива. Материалом исследования послужили 1 280 метафорических и метонимических контекстов, отобранных методом сплошной выборки из 214 текстов советского журнала «Детский дом» (1956–1959 гг.).

Журнал «Детский дом» выходил в свет при поддержке Управления детских домов Министерства просвещения РСФСР и издавался Государственным учебно-педагогическим издательством Министерства просвещения РСФСР с 1944 г. Данное издание являлось платформой для выдвижения и обсуждения возникающих социальных проблем при воспитании подрастающего поколения в условиях детского дома. Тематическую основу дискурсивного пространства журнала «Детский дом» составили вопросы, связанные с созданием образа политической, социальной и экономической ситуации в Советском Союзе; со статусным и ролевым взаимодействием взрослых и детей, реализующимся в процессе их коммуникативной и общественно-политической деятельности; с определенными ценностными и моральными установками, выражающими общую позицию органов власти советского периода.

Дискурс в самом широком смысле понимается как сложное и многогранное коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.), автором и читателем в определенном временном и пространственном контексте. В узком смысле дискурс представляет собой завершенный «продукт» коммуникативной деятельности – письменный (текст) или речевой (разговор) [1. С. 109].

Тоен ван Дейк дает определение дискурса как родо-видового явления, «обозначая тип дискурса, совокупность дискурсов или класс дискурсивных жанров», например «новостной дискурс», «политический дискурс», «научный дискурс» и т.д. [2. С. 131]. В данной работе используется жанровое понятие дискурса – педагогический дискурс, представленный комплексом общественно-политических и социально-дидактических текстов в журнале «Детский дом», адресованных советским педагогам и воспитателям.

Педагогический дискурс журнала «Детский дом» характеризуется специфическими лингво-коммуникативными особенностями. Прежде всего, наблюдается строгая тональность, присущая стилю общественно-политического текста, целью которого является агитационно-пропагандистское воздействие на адресата. Освещение серьезных тем предполагает использование нормированного языка редакционной ста-

ть, четкость структуры, превалирование книжно-письменной лексики. Для педагогического дискурса данного издания характерна также стереотипная лексика (советизмы), отражающая определенные идеологические архетипы советской культуры. Стереотипизация советской лексики распространяется на широкие контексты педагогического дискурса журнала «Детский дом».

На репрезентативный отбор идеологических архетипов советской культуры решающее влияние оказывают «советские культурные скрипты» (А.Д. Апресян, А. Богуславский, А. Вежбицкая), репрезентирующие аксиологию общеизвестных моральных принципов и объективных фактов общества, такие как *послушание, приличие, скромность, вежливость, терпение, упорство, труд, правдивость, верность слову, честь, дружба и товарищество, смелость и мужество, строительство коммунистического общества, борьба* и др. Для любого общественно-политического и социально-дидактического текста педагогического дискурса советского периода характерно то, что адресант заранее планирует и продумывает тему и коммуникативное намерение. Общественно-политические и социально-дидактические тексты могут быть тематически связанными в пространстве одного номера журнала, а также выступать дискурсивной рамкой для обсуждения определенной проблемной ситуации.

Методология исследования

Метафора и метонимия принадлежат к когнитивно-конструктивным средствам языка, которые обеспечивают порождение и функционирование лексических единиц, созданных на разных этапах истории слова. Д.Н. Шмелёв сформулировал положение, при котором возникает некоторая закономерность связей между объектами языковой системы. В историческом плане развитие значений слова идет по пути метафорических, метонимических или функциональных переносов наименований. Метафорические и метонимические ассоциации «обеспечивают наиболее устойчивое объединение значений в пределах одного слова и поэтому, с известной долей условности, могут рассматриваться как обобщенные формулы семантической структуры последнего» [3. С. 24].

Д.Н. Шмелёв первым употребил термин «модель» при описании теории регулярной многозначности. Он выделил ряд метонимических замен, которые опираются на определенную семантическую модель. Семантическая модель является устойчивой языковой формулой и может выстраивать определенное пространство, в которое входят второстепенные, зависимые от семантической модели языковые единицы. Ученый разграничивает регулярные, относительно регулярные и нерегулярные вторичные значения [4. С. 33–34].

К традиционным определениям метонимии можно отнести следующее, данное Н.Д. Арутюновой: «троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию» [5. С. 300]. Д. Чандлер в своей работе «Семиотика для начинающих» указывает на то, что метафора основана на явном противопоставлении объектов, а метонимия выполняет функцию, используя одно означаемое для обозначения другого [6. С. 129].

Метонимия используется в языке как яркий символический троп и является категорией описательной. При использовании метонимии нивелируются все второстепенные признаки, выделяется лишь основной для конкретной ситуации и контекста признак. Так, Ю.М. Лотман определяет метонимический перенос как выделение существенно-специфического и элиминирование несущественного: «Эта часть женщины есть женщина» [7. С. 36]. В этом смысле метонимию, по его предположению, можно рассматривать как художественную интерпретацию мира.

Р.О. Якобсон рассматривал метафору и метонимию как единицы, принадлежащие разным «полюсам» и располагающиеся на разных осях. Он также указывал на то, что «речевое событие может развиваться по двум смысловым направлениям: одна тема может переходить в другую либо по подобию (сходству), либо по смежности» [8. С. 126]. Существенным замечанием Р.О. Якобсона является то, что в языковом поведении определенного языкового коллектива метонимические и метафорические переносы действуют непрерывно, однако носители языков могут отдавать предпочтение тем или другим переносам в силу культурных, языковых и стилистических предпочтений.

С точки зрения семантики метафора – это соположение референтов, сближение концептуальных смыслов, «связанных с семантическим сдвигом, необходимым при порождении метафор» [9. С. 363–364]. Метафора представляет собой динамический процесс производства нового знания в определенной культуре. Показательным для иллюстрации действия метонимического и метафорического механизмов оказывается то, что оба механизма играют огромную роль в когнитивной деятельности человека, в том числе и порождении речи, однако «конкуренция между двумя механизмами поведения – метафорическим и метонимическим, проявляется в любом символическом процессе, как внутриличностном, так и социальном» [8. С. 129].

Дж. Лакофф подчеркивает, что метонимические модели являются источниками порождения прототипических эффектов. Объединенные в одну группу прототипические эффекты образуют структуру с составным прототипом, который представляет структуру репрезентативности

внутри категории. Центральные части категории быстрее распознаются и запоминаются, они чаще всего используются в речи, именно им в первую очередь научаются дети в процессе обучения говорению. «Социальные стереотипы представляют собой случаи метонимии – когда подкатегория наделяется общественно признанным статусом представителя категории в целом, обычно в целях быстрого суждения о людях» [10. С. 114]. По утверждению Дж. Лакоффа, концептуальные метафоры являются весьма продуктивными. Их продуктивность отмечена двумя функциональными характеристиками: 1) порождение конвенциональных выражений в языке; 2) разработка определенной концептуальной метафоры при помощи слов и выражений [Там же. С. 496].

В своих работах по семиотике У. Эко говорит о конвергенции метафоры и метонимии и утверждает, что метафорическая замена (субституция) основывается на метонимической практике. Метонимические связи обычно трансформируются в метафорические выражения в силу того, что в основе метонимического перехода лежит семантическая модель. Однако У. Эко также предлагает разграничивать метафору от метонимии. Он утверждает, что метонимия, в отличие от метафоры, не представляет собой пример семантической идентичности, а является случаем семной взаимосвязанности, которая может быть двух типов: 1) сема представляет семему, к которой принадлежит (*«паруса Колумба»* вместо *«корабли Колумба»*); 2) семема представляет одну из своих сем (*«Джованни – настоящая рыба»* вместо *«Джованни очень хорошо плавает»*) [11. С. 391].

По мнению Н.Д. Арутюновой, метафора и метонимия представлены, с одной стороны, на разных полюсах когнитивного процесса, с другой – позиционно находятся в синтагматических отношениях: метонимия употребляется чаще всего в функции субъекта, а метафора связана с позицией предиката. Метафоре и метонимии приписываются разные функциональные роли. Метафора дает объекту сущностную характеристику, а метонимия идентифицирует объект, актуализируя его индивидуализирующую черту [12. С. 31].

С позиций когнитивной лингвистики метафора предполагает наложение различных концептов для построения модели. Однако метонимия также играет моделирующую роль в производстве и функционировании метафорических проекций. Главная функция метонимии состоит в том, чтобы запустить процесс активизации одной концептуальной категории и выделить субмодель, к которой она принадлежит [13. С. 218]. А.П. Чудинов отмечает частотность употребления метонимических моделей наряду с метафорическими в политическом дискурсе. Исследователь указывает на способность метонимии к прагматическому воздействию, которое приводит к преобразованию существующей в сознании адресата политической картины мира. Например, война США

против Ирака получила в политической коммуникации несколько метонимических наименований: война против Ирака, война против арабов, война против Багдада, война против Саддама Хусейна [14. С. 57].

О контекстной конвергенции метафоры и метонимии говорил Л. Гуссенс. Исследователь ввел термин «**метафтонимия**», подразумевающий под собой сближение метафоры и метонимии в одном тропе и их взаимодействие в тексте. Л. Гуссенс выделяет три основных вида метафтонимии: 1) метонимия в метафоре; 2) метафора из метонимии; 3) расширение метафорического или метонимического значения.

1. Метонимия в метафоре. «*She caught the minister's ear and persuaded him to accept her plan* (Она поддела на ухо министру и убедила его принять ее план)». Слово ear (ухо) в данном контексте используется метонимически (букв. в значении 'внимание'), в то время как слово caught (поймать) используется для передачи метафорического выражения to catch someone's attention (поймать / привлечь внимание).

2. Метафора из метонимии. «*He stopped on the sidewalk and looked into my eyes as people flowed around us and light from shops shoved back the night*. (Он остановился на тротуаре и посмотрел в мои глаза, в то время как люди проплывали мимо нас, и свет магазинов оттеснял темноту ночи)».

В данном контексте слово night (ночь) означает темноту (метонимия), метафорическая номинация shoved back (оттеснять, отталкивать) используется в значении «освещать». В данном примере метонимия является конструктором для метафорического выражения – shoved back the night.

3. Расширение метафорического или метонимического значения. «*My lips are sealed* (На моих устах лежит печать молчания)». Расширение метафорического значения происходит за счет метонимического употребления глагола to seal, который конструирует и репрезентирует целую метафорическую ситуацию [13. С. 218].

Результаты исследования

В ходе исследования педагогического дискурса журнала «Детский дом» удалось выявить, что в процессе порождения педагогического дискурса адресанты стремятся прибегнуть к использованию метонимических и метафорических моделей языка.

Педагогический дискурс журнала «Детский дом» как дискурс высшего порядка включает в себя общественно-политический дискурс как одну из важных форм коммуникации советского времени, осуществляемой в среде педагогов и воспитателей. Общественно-политический дискурс может рассматриваться и как процесс коммуникации, и как один из видов социального действия. Тексты обществен-

но-политической направленности в рамках педагогического дискурса реализуются как действие, за которым могут стоять как отдельные педагоги, воспитатели, общественные деятели, воспитанники детских домов, так и большие общественно-политические группы (такие как партии, движения, организации). Информационные принципы организации педагогического и воспитательного процесса основывались на манифестации авторитетного мнения ведущих специалистов о важных социальных и политических явлениях страны. В общественно-политическом дискурсе журнала «Детский дом» репрезентируются явления культуры, ценности социально значимой общности (населения, нации, класса, политической партии и др.). Общественно-политический дискурс продуцировал востребованные в советский период институциональные речевые формы, в том числе и рекуррентные метонимии и метафоры.

Социально-дидактические и общественно-политические статьи журнала «Детский дом» характеризуются метонимическим использованием местоимения *мы*, с целью создания семантического поля *кооперации, единения, общности*. Репрезентация метонимической модели «МЫ – ЦЕЛОЕ» основана на использовании рекуррентной формулы «местоимение + предикат в прош., наст. и буд. времени», в которой *мы* апеллирует ко всем представителям педагогического коллектива. К примеру, *Все ранее существовавшие должности – заведующего мастерскими, заведующего производством, технического руководителя, инструментальщика – мы упразднили, а на инструктора возложили ответственность за организационно-хозяйственную и учебную работу в своей мастерской* (с. 18). *Мы требуем, чтобы инструктор вместе с воспитанниками готовил мастерскую к занятиям и проводил их по хорошо продуманному плану* (с. 18–19). *Мы отошли от установленных Министерством просвещения часов на трудовое обучение. Получив заказ, мы разъясняем воспитанникам его значение, требования предприятий в отношении сроков и качества выполнения заказа* (с. 19). *Мы ориентируем* своих воспитанников на то, чтобы в VII и VIII классах имели квалификацию по своей специальности не ниже 2-го разряда, в IX – не ниже 3-го и в X – не ниже 4-го. Опыт показал, что такие расчеты вполне реальны. Исключительно воспитательные цели *мы преследовали*, когда вводили оплату труда воспитанников в мастерских (с. 21). Готовя своих воспитанников к самостоятельной жизни, *мы считаем необходимым* одновременно вооружить их знаниями и навыками в сельскохозяйственном производстве. С этой целью проводится большая работа в теплично-парниковом хозяйстве, по огородничеству, полеводству и садоводству, к которой *мы привлекаем* всех детей с учетом их возрастных особенностей. Повышая качество общеобразовательной подготовки воспитанников, давая им специальность, *мы*

стремимся выпускать из детского дома полноценных тружеников социалистического хозяйства (с. 22) (Детский дом. 1958. № 3).

Использование метонимической модели «МЫ – ЦЕЛОЕ» в рамках не только одной статьи, но и педагогического дискурса журнала «Детский дом» в целом актуализирует смыслы создания единого коммуникативного пространства, тождественности и равноправия коммуникантов. Рекуррентное использование местоимения *мы* подчеркивает сходство участников референтной группы, которое служит как для адресата, так и для адресанта своеобразным стандартом, системой отсчета ценностных ориентаций и источником формирования социальных норм. В то же время сквозной синтаксический параллелизм метонимии *мы* придает тексту некую авторитарность, возвышая дискурс «взрослых» в пространство «верха», и маркирует особые властные стандарты идеологического воспитания детей.

К наиболее частотным метонимическим моделям педагогического дискурса общественно-политической и социально-дидактической направленности советского периода следует отнести модели «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – ВЛАСТЬ»; «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – НАРОД / ЛЮДИ». Мишель Фуко считал, что «власть – это не некий институт или структура, не какая-то определенная сила, которой некто был бы наделен: это имя, которое дают сложной стратегической ситуации в данном обществе... власть осуществляется из бесчисленных точек и в игре подвижных отношений неравенства...» [15. С. 193–194]. Интересно заметить, что в педагогическом дискурсе общественно-политической и социально-дидактической направленности грань между метонимическими моделями «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – ВЛАСТЬ»; «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – НАРОД / ЛЮДИ» размыта. В контекстах общественные организации репрезентируются двумя концептами одновременно. К примеру, в статье «Ближайшие задачи детских домов» (адресант не назван) наблюдаем употребление классического примера метонимии *Коммунистическая партия* в значении «общественная организация / народ»: *В шестой пятилетке намечено осуществить в основном всеобщее среднее образование в городах и сельской местности. Это величайшая победа, одержанная советским народом под руководством Коммунистической партии* (с. 3). Подобную двойственность смыслов, передаваемой метонимией, наблюдаем и в следующем контексте: *Исключительную заботу проявляют Коммунистическая партия и Советское правительство о судьбе детей, оставшихся без попечения родителей, о создании всех необходимых условий для их жизни, обучения и воспитания. Советское государство не жалеет средств на содержание детских домов, делает все для того, чтобы их питомцы чувствовали себя, как в родной семье, получили правильное воспитание и стали активными*

строителями коммунистического общества (с. 3) (Детский дом. 1957. № 1). В данном случае выстраивание и функционирование метонимической модели в пространстве педагогического дискурса зиждется на конвергенции метонимии и метафоры. Метонимия *Коммунистическая партия* приобретает смысловые признаки, присущие родителям (отцу и матери), тем самым обозначая подвижность метонимической модели и встраиваемость в контекст смыслов, порождаемых метафорой. Данный пример четко иллюстрирует интерпретацию *власти* М. Фуко, так как концептуально лексическая единица *родители* принадлежит к той «бесчисленной точке» в смысловом плане, о которой говорит философ. Лексическая единица *родители* представляет собой властную структуру по отношению к детям. Происходящая игра смыслов, сближение метонимических и метафорических реализаций, контекстная двуплановость являются коммуникативно-прагматической стратегией адресантов педагогического дискурса советского периода.

Метонимия выступает в качестве важнейшего инструмента наименования объектов реальности и генерирования идеологически насыщенных текстов советского периода. Так, например, наименование общественных организаций и мероприятий при помощи метонимии отсылает нас к социальной структуре, репрезентирующей референциальную неопределенность членов данной структуры. При использовании метонимии в общественно-политических текстах в семантическое пространство текста вовлекаются приемы многозначности и обобщенности. Данные приемы в общественно-политических текстах используются с целью иллюкативного воздействия на адресата. Рассмотрим примеры: *Съезд подчеркнул, что в первую очередь надо развивать тяжелую промышленность – металлургию, машиностроение, нефтяную и угольную промышленность, энергетику и т.д.* (с. 61) (Детский дом. 1956. № 2 (42)). *Детские дома, как и весь советский народ, готовятся достойно встретить 40-летие Великого Октября. Педагогические коллективы знакомят воспитанников с историей октябрьских дней, с героическим революционным прошлым нашей Родины. Воспитанники многих детских домов изучают исторические места, где происходила борьба за установление советской власти, совершают экскурсии и походы, знакомятся с теми изменениями, которые произошли в стране за годы советской власти* (с. 3). *Советская власть с первых дней своего существования провозгласила заботу о детях важнейшей задачей пролетарского государства. Было на деле осуществлено много различных мероприятий, направленных на улучшение положения и воспитания детей трудящихся. Но тяжелые условия, в которых находилась молодая Советская республика, не позволяли развернуть эту важную работу в должном объеме* (с. 11) (Детский дом. 1957. № 1). *Велика забота советской общественности о детях.*

И поэтому оформление раздела «Наша дружба с шефами» особенно серьезно продумывают. В красочных диаграммах здесь показывают, как попечители и шефы помогают детскому дому в оборудовании учебно-производственных мастерских, в организации походов, путешествий, экскурсий, в проведении встреч со знатными людьми (с. 68) (Детский дом. 1957. № 4).

В когнитивном аспекте тексты педагогического дискурса выполняют дидактическую функцию, которым свойственны ясность и краткость изложения. Некоторые метонимические обороты, в связи с их частым использованием, стали стандартными для общественно-политических статей советского периода. Но при всей стандартности метонимия, используемая в общественно-политических статьях советского периода, при наименовании объекта выполняет и обобщающую, и идентифицирующую функции, сравните: *советская власть, пролетарское государство, детские дома, педагогические коллективы* и т.п.

Интересно заметить, что в общественно-политических текстах педагогического дискурса метонимия представлена адъективными выражениями (модель «прилагательное + существительное»), в которых прилагательное представляет собой главный компонент и используется, на наш взгляд, с целью конкретизации референтной группы. Таким образом, адъективная метонимия имеет двойственную природу: с одной стороны, синтаксически неделимые фразы эксплицитно выражают общие семантические свойства, принадлежащие описываемому объекту, а с другой – имплицитно указывают на конкретного референта. В этом отношении необходимо указать на неразрывную синтагматическую связь метонимии и метафоры в рамках практически всех проанализированных нами контекстов педагогического дискурса журнала «Детский дом» советского периода, так как именно метафора выполняет уточняющую функцию для метонимии, обладающей референциальной неопределенностью. Таким образом, метафора, семантически емкая по своей природе, не привносит в контекст избыточной информации для читателя, однако влияет на коммуникативную полноту предоставленной информации. Конвергенция адъективной метонимии и метафоры, имеющей уточняющую функцию при наименовании объекта действительности, наблюдается в предложениях тождества (идентификации) в педагогическом дискурсе общественно-политической направленности. К примеру, *Ленинский комсомол – верный и славный помощник Коммунистической партии, и ее резерв 29 октября 1958 года отмечает сорокалетие со дня организации. Эту крупную веху в истории комсомола весь советский народ и его молодежь встречают как большой, радостный праздник* (с. 24). *Пионерская дружина – руководитель детского коллектива. Совет дружины – ответственный хозяин всей жизни коллектива во всех его проявлениях* (с. 25). *Пионер-*

ская дружина – маленький советский общественный коллектив, связанный различными узами с другими коллективами (с. 29) (Детский дом. 1957. № 3). Схематически предложения идентификации представляют собой семантическую реализацию модели тождества «метонимия = метафора». Несмотря на знак равенства, предложения с идентифицирующей семантикой в большей степени актуализируют смыслы, передаваемые метафорой. Коммуникативная установка адресанта идентификации метонимического имени (A + N; N + A) состоит в том, чтобы сообщить, кто или что является носителем какого-либо признака в широком смысле слова. Метафора, как мы наблюдаем в вышеприведенных примерах, устанавливает денотативное тождество, так как подобно метонимии имеет в своем составе описательное прилагательное. Конвергенция метонимии и метафоры в рамках одного предложения идентификации, в котором устанавливается тождество предмета самому себе, способствует, на наш взгляд, устранению референциальной неопределенности описываемого объекта.

Одной из самых распространенных идентифицирующих схем общественно-политического дискурса является пример определения метонимического имени *пионер*. В законах юных пионеров, регулярно представляемых в общественно-политическом дискурсе советского периода (газеты и журналы для взрослых и детей), лексическая единица *пионер* имеет метонимическую связь, которая устанавливается на основе соположения обозначаемых реалий: *субъект – целое*. Так, лексема *пионер*, при обозначении одного субъекта, репрезентирует целую группу детей, именуемых пионерами. Несмотря на структуру простого предложения с грамматической основой *существительное в ед. ч. + глагол в наст. вр.*, имплицитно возникает ситуация идентификации субъекта: *Пионер любит свою Родину, Коммунистическую Партию Советского Союза. Он готовит себя к вступлению в члены ВЛКСМ* (с. 57). *Пионер чтит память тех, кто отдал свою жизнь в борьбе за свободу и процветание Советской Родины* (с. 58). *Пионер дружит с детьми всех стран мира* (с. 59). *Пионер прилежно учится, дисциплинирован и вежлив* (с. 60). *Пионер любит трудиться и бережет народное добро* (с. 61). *Пионер растет смелым и не боится трудностей* (с. 63). *Пионер говорит правду, он дорожит честью своего отряда* (с. 64). *Пионер закаляет себя, каждый день делает физкультурную зарядку* (с. 65). Ряд предложений денотативной идентификации содержит вариативные схемы, в которых участвуют грамматические категории: *существительное в ед. ч. = прилагательное + существительное + глагол в наст. вр.*, например, *Пионер – хороший товарищ, заботится о младших, помогает старшим* (с. 62–63). *Пионер – любит природу, он – защитник зеленых насаждений, полезных птиц и животных* (с. 65). *Пионер – всем ребятам пример* (с. 65).

В общественно-политическом дискурсе советского периода могут употребляться метонимические комплексы, состоящие из двух или трех метонимий одновременно. К примеру, в статье «О технике в шестой пятилетке» находим: *XX съезд Коммунистической партии Советского Союза в директивах по шестому пятилетнему плану развития народного хозяйства СССР выдвинул важнейшее требование – осуществить в широких масштабах внедрение последних достижений науки и техники в промышленность, сельское хозяйство и транспорт нашей страны* (с. 61) (Детский дом. 1956. № 2 (42)).

В педагогическом дискурсе общественно-политической и социальной направленности каждое метонимическое выражение из вышеприведенного контекста существует самостоятельно в качестве самодостаточной единицы: *Советский Союз, Коммунистическая партия, XX съезд*. Функции метонимии зачастую тесно связаны, и одно метонимическое словоупотребление может выполнять сразу несколько функций. Данный факт осложняет процесс фиксации когнитивной модели, метонимической константы, которая имеет общую базу семантической смежности. В приведенных примерах одна или несколько когнитивных функций метонимии могут лежать в основе метонимических моделей, базирующихся на временной, событийной, каузативной, адъективной, пространственной и других типах смежности. В ходе исследования было выяснено, что в педагогическом дискурсе журнала «Детский дом» фигурирует интегрированный тип метонимии, основанный на пространственной, временной и событийной смежностях: *XX съезд Коммунистической партии Советского Союза поставил перед нами ясную цель – воспитать строителей коммунизма. Наш долг – оправдать доверие партии и правительства, помня, что воспитание нового человека есть часть великого труда советского народа, строящего коммунизм* (с. 12) (Детский дом. 1957. № 3).

В педагогическом дискурсе журнала «Детский дом» репрезентируются порождающие метафорические когнитивные модели. Функционально такие модели реализуют себя в пространстве дискурса как средство коммуникации и одновременно являются структурами его построения. Для педагогического дискурса советского периода характерно семантическое движение определенных базовых концептов, входящих в структуру метафорических моделей, таких как «строительство», «семья», «борьба», «дом» и др. Актуализируясь в педагогическом дискурсе, метафорические модели выстраивают многочисленные вертикальные и горизонтальные семантические связи. Так или иначе метафорические модели манифестируют в дискурсивном пространстве процесс формирования ценностных установок и норм, принятых в социуме в определенную эпоху.

Социально-политическая метафора является одним из самых распространенных инструментов моделирования педагогического дискур-

са журнала «Детский дом». При помощи социально-политической метафоры описывалась жизнь педагогов и детей в условиях детского дома. Как показал анализ общественно-политических и социально-дидактических текстов журнала «Детский дом», концептуальная метафора «ЖИЗНЬ – БОРЬБА» играет большую роль в создании образа советского человека, в формировании его моральных принципов и поведенческих норм. Например, *Мы отрицаем буржуазную мораль, освящающую частную собственность и эксплуатацию. Буржуазной морали мы противопоставляем мораль коммунистическую. Коммунистическая мораль направлена на создание и укрепление подлинно человеческих отношений между людьми. В ее основе лежит борьба за укрепление и завершение коммунизма...* Таким образом, коммунистическая мораль требует от каждого советского гражданина, чтобы он в своем поведении, в своих делах и отношениях с людьми всегда руководствовался правилом: *делай так, чтобы содействовать приближению торжества коммунизма* (с. 3) (Детский дом. 1956. № 1 (41)).

Смысловый вектор метафорической модели «ЖИЗНЬ – БОРЬБА» в аксиологическом плане имеет одновременно положительную и отрицательную направленность. С одной стороны, метафора *борьба за укрепление и завершение коммунизма* в своем исходном значении выражает значение «единоборства, состязания», сопряженное с тяжелыми физическими усилиями, с другой – актуализирует смыслы «агональности», «взаимодействия или столкновения противоположных сторон». Борьба мыслится как образ, который непременно связан с победой как положительным событием. Важно подчеркнуть, что при этом в дискурсивное пространство происходит своего рода экспансия метафорического выражения *торжество коммунизма*, в котором эксплицитно выражены смыслы театральности и карнавализации.

К одним из самых значимых вербальных знаков советского идеологического кода можно отнести лексемы *строительство* и *строители*, формируемые в поле когнитивной модели «ЖИЗНЬ – СТРОИТЕЛЬСТВО». К примеру, *XX съезд Коммунистической партии Советского Союза имеет всемирно-историческое значение. Съезд подвел итоги огромной работы, проделанной партией за период, прошедший со времени XIX съезда партии, и определил новые задачи дальнейшего строительства коммунизма.* Во многих контекстах прослеживается оценочная квалификация метафорической номинации «строители коммунизма», например, *Из стен школы должны выходить строители коммунизма, люди, полные творческого огня, видящие в труде свой долг перед народом, проникнутые духом сознательности и коллективизма* (с. 3) (Детский дом. 1956. № 1 (41)). Оценочная семантика непосредственно связана с объективными представлениями о строителях коммунизма в стране. Метафорическая номинация «строители комму-

низма» получает дальнейшую расшифровку в контексте при помощи дополнительного комплекса метафорических выражений, выполняющих уточняющую функцию, формируя более широкий метафорический контекст и выводя педагогический дискурс на идеологический и агитационно-пропагандистский уровни. Смысловый вектор метафорической модели «ЖИЗНЬ – СТРОИТЕЛЬСТВО» в аксиологическом плане имеет только положительную направленность. Фокус метафоры полностью смещается на восприятие концепта «жизнь», который вербализуется через адъективные сочетания *богатая, большая, радостная, счастливая, самостоятельная, содержательная*.

Контексты с оценочным описанием жизни репрезентируются в основном по семантической модели «ЖИЗНЬ СОВЕТСКОГО ЧЕЛОВЕКА – ХОРОШО» и всегда манифестируют положительную гипотетическую линию времени, например, *Пройдет пятилетие. Воплотятся в жизнь предначертания XX съезда Коммунистической партии Советского Союза, и вместе с новыми успехами экономики будет подведен итог неоценимым завоеваниям в области культуры. Богаче, содержательнее станет жизнь строителей коммунизма* (с. 4) (Детский дом. 1956. № 1 (41)). *Поздно вечером директор детского дома идет по тихой Философской улице домой. Хорошо пройтись после дня, полного труда и забот. Он думает о подростках, о тех ребятах, с которыми сегодня беседовали. Хорошие, чудесные ребята! Большая жизнь ждет их впереди. Они стали на один день ближе к цели. А завтра вновь на ступеньку выше приблизятся к радостной, счастливой, самостоятельной жизни* (с. 48) (Детский дом. 1959. № 2). Необходимо заметить, что метафорические выражения гармонично сосуществуют с метонимическими комбинациями, их включенность в дискурсивный процесс развития, конвергенции и взаимодействия как когнитивных категорий воспринимаются в качестве основной коммуникативной стратегии построения педагогического дискурса. В результате применения коммуникативной стратегии «метафора + метонимия» придается перлокутивный эффект общественно-политическому тексту, что в свою очередь ведет к трансформации сознания адресата.

Одним из когнитивных механизмов порождения педагогического дискурса журнала «Детский дом» являются процессы индокринации советского общества, обеспечивающие принятие групповых характеристик, идентификацию и установление аффилиативных связей членов социума. В советский период пропагандисты и их агенты порождали идейный мифотворческий дискурс, в котором определенные образы действительности выступали центральными величинами мировосприятия и миромоделирования. Так, архетипы русской культуры «дом» и «семья» приобретают особую значимость в силу их моделирующей функции, которая реализуется на основе нашей первичной способности

к формированию диад, к примеру взрослый и ребенок, мать и дитя, отец и сын. Погружаясь в дискурсивное пространство семантических и ментальных моделей, заданных в поле концептов «дом» и «семья», адресат «строит образ мира», в котором запечатлены «разнообразные семантические планы, принадлежащие различным уровням и регистрам представления мира, осуществляемого рефлексией» [16. С. 148].

Когнитивные модели «ДОМ – ЭТО СЕМЬЯ», «СЕМЬЯ – ЭТО ДОМ» в педагогическом дискурсе реализуются посредством взаимодействия метафорических и метонимических номинаций одновременно. З.И. Резанова указывает на свойство смысловой обратимости метафорических моделей, «характеризующихся обратным соотношением сфер-источников и сфер-мишеней» [17. С. 30]. В следующем примере наблюдаем метонимию *каждая комната*, встраиваемую в метафорическую номинацию, где на глубинном уровне она представляет реализацию модели «ДОМ – ЭТО СЕМЬЯ»: **Каждая комната – своеобразная семья. Как же мы перестраиваем жизнь детского коллектива? В нашем детском доме воспитывается 120 детей V–X классов. Учащихся начальных классов у нас нет. Воспитанники распределены на 4 группы, в каждой из которых имеются учащиеся различных возрастов и классов. Вся жизнь группы сосредоточена в комнатах, в которых живут по 3–6 воспитанников V–X классов** (с. 40) (Детский дом. 1957. № 3). Несмотря на тот факт, что мы выше упоминали о предложениях идентификации, которые представляют собой семантическую реализацию модели тождества «метонимия = метафора», к примеру, **Детский дом – большая, дружная семья. Но и в обычной семье у ребенка, кроме своей кровати, есть и свой уголок – столик, шкафчик или хотя бы полочка. В большом коллективе детского дома потребность в своем уголке еще больше, чем в семье** (с. 11) (Детский дом. 1958. № 2), в контекстах подобного рода находим, что в смысловом плане метонимия выражает гомогенность, стремится к однонаправленности смысла, метафора же стремится к гетерогенности и демонстрации различных смысловых оттенков. Поэтому концепт «семья» получает в педагогическом дискурсивном пространстве добавочные смыслы, которые насаждались и культивировались в советском обществе.

Кроме этого, в семантическое поле модели «ДОМ – СЕМЬЯ» вовлекается весь спектр лексических единиц и стилистических приемов, которые максимально содействуют ее реализации. Такие приемы реализации метафорической модели и порождения педагогического дискурса были продиктованы тоталитарным режимом и языковой политикой, проводимой в СССР. Например, **Детский дом, как хорошая советская семья, подготавливает детей к их будущей жизни, прививает им жизненно необходимые навыки в организации своего быта. Весь наш педагогический коллектив старается в меру своих сил заменить**

*детям мать и отца, создать все необходимые условия для развития личности. Беден жизненный опыт воспитанников, поступающих в детский дом. Их надо учить соблюдать личную гигиену, ухаживать за одеждой и обувью – всему тому, что прививается детям в **культурной советской семье** (с. 54). Не только воспитатели, но и медицинская сестра, кастелянша, прачка, технические служащие – весь коллектив проявляет заботу о том, чтобы воспитанник **чувствовал себя как дома**. Мы считаем, что технический персонал также призван воспитывать детей. Самое вредное, когда дети высокомерно, пренебрежительно относятся к уборщицам, прачке. Наши дети глубоко уважают труд технических работников и поэтому охотно прислушиваются к их советам (с. 55) (Детский дом. 1956. № 1 (41)). Не один раз побывали дети на колхозных полях, видели, как трудится **большая дружная семья советских людей**, как при помощи машин облегчается труд человека (с. 42) (Детский дом. 1957. № 1). Трудовые колонии вернули десятки тысяч бывших правонарушителей в **трудовую семью** и сделали их достойными советскими гражданами, в них получила свое развитие, оформилась и укрепилась советская система коммунистического воспитания детей и подростков (с. 13) (Детский дом. 1957. № 3). Люба попала в **Свищевский детский дом, в большую и дружную семью**. Хорошо было в детском доме. Не надо было думать, а что завтра кушать, где лечь спать. Девочка отдыхала от непрерывного нервного напряжения (с. 31) (Детский дом. 1957. № 4).*

В сознании представителей всех этнокультур ментальная репрезентация концепта «семья» равнозначна ментальной репрезентации концепта «дом». В семантическом плане во многих языках эти два слова являются синонимичными. Образ мира, моделируемый в семантическом поле «СЕМЬЯ – ЭТО ДОМ», представляется единым, где царят любовь и дружба, где мать и отец реализуют свои статусные роли в процессе воспитания детей. Реализация когнитивной модели «СЕМЬЯ – ЭТО ДОМ» в рамках педагогического дискурса осуществляется посредством использования автобиографических текстов, где адресанты-дети рассказывают о своей жизни. Такие дискурсивные включения используют адресанты-педагоги как своего рода прием манипуляторного психологического воздействия, к примеру, *Долго в этот вечер рассказывал Слава товарищам о своем детстве, о детском доме, в котором он нашел вторую семью* (с. 55). (Детский дом. 1957. № 4). Метафора является «сильнодействующим средством» при манипулировании сознанием адресата. Процессы манипуляции сознанием адресата осуществляются при использовании приемов переключения и междискурсивного взаимодействия (З.И. Резанова, Е.А. Костяшина), заданных рамками семантической реализации когнитивной модели «СЕМЬЯ – ЭТО ДОМ» в текстах общественно-политической направленности и в

автобиографических рассказах. Например, XX съезд продемонстрировал **монопольное единство** рядов Коммунистической партии, верность ленинским принципам коллективного руководства и внутрипартийной демократии и **кровную, неразрывную связь** с трудящимися массами (с. 3). **Я люблю свой детский дом; он для меня мой родной дом**, куда я возвращаюсь после экспедиции, с которым я делю и радости, и горе, который я никогда не забуду; я очень люблю детей, особенно воспитанников детских домов (с. 75) (Детский дом. 1956. № 2 (42)). Кроме этого, конвергенция метонимии и метафоры, используемых в качестве стратегий центрального убеждения, в дискурсивном пространстве создает тот же эффект психологического переключения с одного смыслового поля на другое семантическое включение.

Таким образом, находясь в пространстве подобного дискурса, адресат невольно попадает в ситуацию подчинения и воздействия чужого сознания. По такому же принципу представлены описания диады *мать–отец*. С одной стороны, во многих автобиографических контекстах мы наблюдаем образы педагогов и воспитателей, проявляющих заботу и материнскую любовь: **Но материнская любовь к детям, заботливость и требовательность, самоотверженный труд и педагогический такт чуткого и внимательного воспитателя Серафимы Ивановны проложили путь к сердцу Иры. Трудно определить, что именно повлияло на Иру, что заставило ее взглянуть на мир другими, повеселевшими глазами. Возможно, материнское, теплое слово Серафимы Ивановны, возможно, ее ласковый, проникновенный взгляд, возможно, благотворное воздействие детского коллектива, а скорее всего, все вместе взятое положительно повлияло на десятилетнюю Иру** (с. 38). С другой стороны, данную функцию в общественно-политических текстах выполняет пространственная метонимия, например, **Не плачь, успокойся. Скоро всех сироток соберут и отправят в детские дома, подальше в тыл. Родина не бросит вас** (с. 31). Вспомнилось, как Л.А. Кингин в галстук почетного пионера приходил к нам на сборы, **как мы, бывшие беспризорные, собранные родиной в одну семью, шумной гурьбой окружали этого человека, висли на его плечах, сидели на его коленях** (с. 67). Самое главное, решила Катя, это честно трудиться для народа, для **советской родины, по-матерински воспитавшей и вырастившей ее** (с. 76) (Детский дом. 1957. № 4). Ярким проявлением **родительской заботы партии и правительства о детях-сиротах** является Постановление Совета Министров СССР «О мерах улучшения воспитания детей, оставшихся без попечения родителей», принятое в августе 1956 года (с. 3) (Детский дом. 1957. № 1).

Автобиографические тексты нередко содержат трансформированные образы родителей, при этом достигается идеологическая общность между семантикой лексем *родители* – коммунисты, любовь

к родителям – беспредельная любовь к знамени Октября, отцовская ласка – отцовская ласка коммуниста. Данные лексемы проявляют дискурсивную мобильность и способствуют не только возникновению идеологической интерференции, но и модификации самой метафорической модели «СЕМЬЯ – ДОМ», сравните: «СЕМЬЯ – ПИОНЕРСКАЯ КОММУНА / КОЛОНИЯ», «РОДИТЕЛИ – КОММУНИСТЫ», «МАТЬ – РОДИНА». Например, *Товарищи, я воспитанник Пионерской коммуны имени шведской коммунистки Алисы Кингиной. Счастье моего поколения заключается в том, что мы, дети, потерявшие своих родителей в годы Гражданской войны, были окружены заботой, согреты и выведены на светлую дорогу жизни лучшими людьми отчизны – коммунистами. Они – эти люди – не только завоевали нам право на свободу, но и в трудное время голода и разрух собрали нас в дружную семью. Они – эти люди – помогли нам получить образование, приобщиться к труду и воспитали в нас беспредельную любовь к знамени Великого Октября. В президиуме среди ветеранов борьбы за ленинское дело сидит Леонид Андреевич Кингин, отцовскую ласку и теплоту которого бережно хранят и носят в своих сердцах бывшие коммунары – ныне строители, конструкторы, писатели и ученые* (с. 67) (Детский дом. 1957. № 4). На митинге Матросов (когда началась война): – *Товарищи, война касается нас всех, – сказал он. – Вот нас учат, бесплатно кормят, одевают, обувают нас. Кто это делает? Она, мать наша – родина. И мы в обиду ее не дадим. Теперь у всех советских людей одна забота, одно дело кровное – разбить врага* (с. 79). *Доброй семьей и школой была для Матросова колония* (с. 80) (Детский дом. 1958. № 1).

В рамках функциональной подвижности концептуальной модели «СЕМЬЯ – ДОМ» в педагогическом дискурсе журнала «Детский дом» можно рассмотреть и образы детей. Метафорическая модель «СЕМЬЯ – ДЕТИ» также реализует свой потенциал преимущественно в текстах-конструкторах автобиографического плана, репрезентируя основные культурные ценности и установки, преимущественно прививаемые и воспитываемые в семье. Как мы наблюдаем в следующем контексте, адресантом является бывший воспитанник детского дома, который в педагогическом дискурсивном пространстве напрямую обращается к целевому адресату: *Здравствуйте, дорогие ребята. Вы, наверное, уже знаете, что я учусь в Техникуме связи. Новый год встречаю отличными отметками и в дальнейшем приложу все свои силы к тому, чтобы учиться на отлично. Вас, может быть, интересует, как я стал отличником. Ведь в X классе у меня в основном были тройки. Оказывается, все очень просто. Во-первых, надо внимательно слушать объяснения преподавателей, если же что непонятно, сразу задавать вопросы, чтобы все было ясно, а затем на самоподготовке окончательно*

закрепить заданный материал. Во-вторых, **залогом хорошей учебы является дисциплина**. О дисциплине вам каждый день говорят воспитатели, заведующий, и до вас, конечно, не доходит, что при плохой дисциплине вы не сможете хорошо учиться. Скоро и вы поймете и почувствуете, **как трудно будет в жизни тому, кто не научился слушаться старших**. Поймите, что **воспитатели вам желают только добра**. У меня большая просьба к старшеклассникам. С вас берут пример младшие. Будете вы хорошо учиться, поддерживать дисциплину – остальные будут равняться на вас. Призадумайтесь над этим. **С братским приветом В. Смирнов** (с. 12) (Детский дом. 1956. № 3 (43)).

Подобные тексты способствуют конструированию социально-дидактической направленности дискурса. Главная прагматическая функция автобиографического рассказа – создание ситуации непринужденного дружеского общения, при этом следует заметить, что статусная позиция бывшего воспитанника детского дома в рамках дискурса не создается в условиях равноправия и тождественности коммуникантов. Сближение статусных позиций, равноправный межличностный диалог коммуникантов достигаются только в конце автобиографического рассказа, с введением метафорического выражения, закрепленного в узусе русскоговорящих *с братским приветом*, где воспитанник детского дома предстает как брат.

И. Земцов в своей работе «Советский политический язык» отмечает, что «слова и выражения советского языка, действующие на уровне бессознательной психики, превращаются в сжатые пружины политического манипулирования: с их помощью в человека вгоняются заряды идеологической энергии» [18. С. 7–8]. Рассмотрение различных форм контекстных реализаций когнитивных моделей в условиях идеологического дискурса позволяет переосмыслить многие конвенциональные образы родственных отношений: *Наряду с проведением общественно полезной работы в колхозе, мы читаем и рассказываем детям о великих делах их старших братьев – комсомольцев на целинных землях. Все это способствует воспитанию у наших детей любви к сельскому хозяйству, воспитанию у них подлинного патриотизма, помогает растить активных преобразователей природы* (с. 30) (Детский дом. 1957. № 2).

Так, в идеологическом контекстном окружении функционируют следующие метафорические модели: «СЕМЬЯ – ЭТО КОМСОМОЛЬЦЫ», «СЕМЬЯ – ЭТО ВОСПИТАННИК ДЕТСКОГО ДОМА», к примеру, *Это – шефство старших воспитанников над малышами, когда в детском доме, как в хорошей семье, детей разных возрастов объединяет братская привязанность и забота. Тесно связана с этой традицией и другая: старшие, покидая детский дом, по-прежнему считают себя «домочадцами» и, где бы они ни жили, не порывают*

*связи со своей большой семьей: шлют младшим детям письма и подарки, рассказывают о себе, а приезжая во время отпуска, **по-хозяйски включаются в жизнь дома*** (с. 7) (Детский дом. 1958. № 1).

Для общественно-политического дискурса советского периода также характерно употребление метафоры *хозяин*. Лексема *хозяин* имеет огромный референтный список в русском языке. В педагогическом дискурсе журнала «Детский дом» *хозяин* предстает: **в образе детей**, например, мысль Ф.Э. Дзержинского: «Я страстно люблю детей... **Ведь дети – это будущее. Они должны быть сильны духом...**» (с. 7). Молодое поколение надо воспитывать как **хозяев жизни**, считающих себя в ответе за социальные неустройства. Молодые люди должны не только говорить об идеалах, убеждениях, овладевать марксистской теорией, но и принимать самое активное участие в борьбе за переустройство жизни. Тогда они вырастут идейными и целеустремленными, станут подлинными борцами за коммунизм (с. 9) (Детский дом. 1957. № 3); **в образе народа**: – Это было в первые годы советской власти, – начала Мария Ивановна, но вскоре углубилась в воспоминания своего детства и рассказала о том, как ее отец и мать до революции работали по найму у богачеев-рыбопромышленников, как все чаще и громче люди начали произносить слова свобода, товарищ, коммунизм и как впервые **народ стал хозяином своего труда и счастья** (с. 14) (Детский дом. 1957. № 4); **в образе организации либо группы людей: Совет дружины – ответственный хозяин всей жизни коллектива во всех его проявлениях**. Обычно с понятием «жизнь дружины» традиционно связано только проведение сборов, бесед, экскурсий и т.д. (с. 25) (Детский дом. 1958. № 2).

Образ детей используется при наименовании многих новых понятий советской действительности. Устаревшее значение лексемы *детище* в процессах семантического движения приобретает смыслы рождения, возникновения, плодов кропотливого труда. В данном случае метафорическая модель «ДОМ – ДЕТИ» актуализируется в смысловой репрезентации метонимии *советский детский дом* и метафоры *детище революции*, к примеру, **Советские детские дома – детище Великой Октябрьской социалистической революции**. За сорок лет детские дома накопили ценный педагогический опыт коммунистического воспитания детей, выработали свои традиции, которыми они по праву могут гордиться (с. 11) (Детский дом. 1957. № 4). Контекстные трансформации метафорической модели «ДОМ – ДЕТИ» в общественно-политическом дискурсе могли иметь самые разные формы. К примеру, **Педагогическая система А.С. Макаренко – детище советской культуры, выдающееся достижение марксистской педагогической науки**. Она основана на общих принципах организации советского общества, внутренне связана с требованиями нашей экономики, с поли-

тикой Коммунистической партии (с. 17) (Детский дом. 1958. № 1). Педагогическая система А.С. Макаренко в рамках семантического движения метафоры на глубинном уровне может репрезентировать нечто созданное, построенное, выстраданное человеком. Смыслы борьбы и страданий могут быть актуализированы в других примерах метафорических номинаций, репрезентирующих процесс рождения человека. Сравните контекст автобиографического рассказа: *Имя Павлика Морозова хорошо знакомо ребятам. Многие из них знают главные события его короткой жизни. Очень важно, чтобы дети хорошо поняли, что враги убили Павлика, тринадцатилетнего мальчика за то, что он всей душой был с теми, кто боролся за рождение колхоза в его родной деревне* (с. 78) (Детский дом. 1957. № 3).

Данный пример раскрывает внутреннюю семантическую связь значений первичной и вторичной номинаций *рождение ребенка* – *рождение колхоза*. Подобные семантические образования органично включались в общественно-политический дискурс советского периода. Для советского общественно-политического дискурса была характерна медиатизированность, которая обусловленная зависимостью средств массовой информации от языковой политики государства. Журнал «Детский дом» как средство массовой информации выступал в качестве посредника между политиками, воспитателями, педагогами, общественными деятелями и простыми гражданами. Педагогический дискурс журнала «Детский дом» можно отнести к особому типу общения, который проявляется через процессы «междискурсивной мобильности» (Н.М. Азарова). Проявление «междискурсивной мобильности» отмечается во взаимодействии и синтезе общественно-политического, социально-дидактического и автобиографического дискурсов, заданных рамками педагогического дискурса журнала «Детский дом». Рекуррентность определенных когнитивных моделей в педагогическом дискурсе зависит от специфики дискурсивного смешения в целом, для которого характерны высокая степень фиксации языковых единиц и их способность к проявлению мобильности в широком поле дискурсивного пространства. Таким образом, «проявившая себя» в поле одного дискурса языковая единица способна к миграции на поля другого дискурса.

Коммуникативное пересечение дискурсов можем наблюдать и в примерах, связанных с метафорическим обозначением членов семьи, например, *В том же 1921 году при ВЦИКе была создана Комиссия по улучшению жизни детей. Первым ее председателем стал верный сын партии, пламенный большевик Феликс Эдмундович Дзержинский* (с. 4) (Детский дом. 1957. № 4). Основное предназначение общественно-политического дискурса состоит в том, чтобы убедить адресата в необходимости использования идеологически правильных, с точки зрения говорящего, коммуникативных действий или оценок. Побуждение к

дальнейшему дискурсивному использованию метафорической номинации *верный сын партии* основывается на двух принципиально важных и связанных между собой характеристиках общественно-политического дискурсивного пространства: институциональности и ориентированности на выдающуюся личность. Механическое соединение двух характеристик приводит к функциональной продуктивности данной метафорической единицы в дискурсивном пространстве в целом.

Хотелось бы заметить, что автобиографический дискурс содержит множество показательных примеров, в которых образ педагога, его личностные качества возвеличиваются: *Томский детский дом № 9 – один из лучших в области. И большая заслуга в этом принадлежит его директору – Лидии Николаевне Андроновой. Ее деятельность отмечена большой любовью к своим питомцам, педагогическим мастерством, постоянными творческими поисками. Лидия Николаевна – хороший, любящий свое дело организатор, чуткий, отзывчивый товарищ – создала крепкий, сплоченный коллектив воспитателей. Среди общественности г. Томска и работников детских домов области Лидия Николаевна пользуется заслуженным авторитетом и уважением. Она ведет большую общественную работу как депутат городского Совета и руководитель постоянно действующей при нем комиссии по народному образованию* (с. 35) (Детский дом. 1958. № 3). Метафорическая единица, используемая для номинации детей в приведенном контексте, относит их к классу «домашних животных», что в свою очередь проецируется и на весь дискурс в целом – создание авторитарного дискурса «взрослых», вводя иерархию властных стандартов в процессы воспитания детей. Однако в рамках педагогического дискурса журнала «Детский дом» встречаются контексты, в которых при использовании номинации «низшего порядка» в диаде *взрослый – ребенок* позиционирование деятельности детей возводится в пространство взрослого. Сравните: *образцы трудового героизма. Например, Бывшие питомцы детских домов Кореи и сейчас показывают образцы трудового героизма. Воспитанник Пхеньянского детского дома, ныне рабочий вагоноремонтного завода Хан Пон Сен в октябре прошлого года на 106% выполнил годовую норму выработки и приступил к выполнению плана 1958 года* (с. 93) (Детский дом. 1958. № 2).

Интересным в плане столкновения метафорических смыслов является следующий контекст реализации модели «СЕМЬЯ – ДЕТИ»: *В детском доме мальчики и девочки живут одной большой семьей. Здесь все у них общее, свое. Их взаимные отношения близки к отношениям родных братьев и сестер* (с. 29) (Детский дом. 1958. № 3). Следует отметить, что метафорическая единица *живут одной большой семьей* в семантическом плане напрямую взаимодействует с прилагательным *общее*, однако никак не коррелирует с притяжательным ме-

стоимением *свое*. Коллизия смыслов в данном случае происходит в силу когнитивной неоднозначности прилагательного *общее*, в семантическом плане *целого*, *неделимого* и противопоставленности местоимению *свое*, выражающем значение части целого. На глубинном уровне данная семантическая оппозиция строится по принципу метонимической связи «целое – часть».

Заключение

Метонимия и метафора принадлежат к основным коммуникативно-прагматическим единицам педагогического дискурса журнала «Детский дом». Моделирование педагогического дискурса советского периода происходит при помощи рекуррентных метонимических моделей «МЫ – ЦЕЛОЕ», «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – ВЛАСТЬ», «ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ – НАРОД / ЛЮДИ», «СУБЪЕКТ – ЦЕЛОЕ». В текстах общественно-политической и социально-дидактической направленности, а также автобиографических рассказах происходит семантическое сближение метонимии и метафоры, приводящее к подвижности метонимической модели и встраиваемости в контекст смыслов, порождаемых метафорой. Это служит источником смысловой двуплановости и дискурсивной мобильности языковых единиц. Основные метафорические формулы, моделирующие пространство педагогического дискурса, проявляют свой порождающий потенциал как на поверхностном, так и на глубинном уровнях. К рекуррентным метафорическим моделям педагогического дискурса журнала «Детский дом» принадлежат следующие: «ЖИЗНЬ – БОРЬБА», «ЖИЗНЬ – СТРОИТЕЛЬСТВО», «ЖИЗНЬ СОВЕТСКОГО ЧЕЛОВЕКА – ХОРОШО», «СЕМЬЯ – ЭТО ДОМ», «ДОМ – ЭТО СЕМЬЯ», «СЕМЬЯ – ПИОНЕРСКАЯ КОММУНА / КОЛОНИЯ», «РОДИТЕЛИ – КОММУНИСТЫ», «МАТЬ – РОДИНА».

Одна часть метафорических моделей принадлежит к конвенциональным формулам, другая представляет собой либо семантическое движение конвенциональных моделей, либо новые формулы, порождаемые в пространстве педагогического дискурса советского периода. Использование специфических моделей для культуры советского периода, а также их способность к обратимости приводят к гетерогенному семантическому движению базовых единиц дискурса. Конвергенция метонимии и метафоры, их междискурсивное взаимодействие заданы рамками смысловой реализации ведущего семантического элемента. Метонимические модели в большей степени способствуют созданию единого коммуникативного пространства, генерированию идеологического дискурса, метафорические модели являются источником форми-

рования социальных установок и ценностных ориентиров культуры советского периода.

Литература

1. **Бенвенист Э.** Общая лингвистика. М. : Прогресс, 1974. 448 с. (Языковеды мира).
2. **Дейк ван Т.А.** Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. М. : Книжный дом «Либроком», 2013. 344 с.
3. **Шмелёв Д.Н.** Проблемы семантического анализа лексики. М. : Наука, 1973. 280 с.
4. **Шмелёв Д.Н.** Слово и образ. М. : Наука, 1964. 120 с.
5. **Лингвистический** энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 688 с.
6. **Chandler D.** Semiotics. The Basics. London ; New York : Routledge Taylor and Francis Group, 2007. 307 p.
7. **Лотман Ю.М.** и тартуско-московская семиотическая школа. М. : Гнозис, 1994. 560 с.
8. **Якобсон Р.О.** Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 110–132.
9. **МакКормак Э.** Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 358–386.
10. **Лакофф Дж.** Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. М. : Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
11. **Эко У.** Теория семиотики // Метафора и метонимия. Барселона, 1995. С. 390–395.
12. **Арутюнова Н.Д.** Метафора и дискурс // Теория метафоры. М. : Прогресс, 1990. С. 5–32.
13. **Croft W., Cruse D.A.** Cognitive Linguistics. London : Cambridge University Press, 2004. 356 p.
14. **Чудинов А.П.** Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003. 248 с.
15. **Фуко М.** Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М., 1996.
16. **Борботько В.Г.** Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. 4-е изд. М. : Книжный дом «Либроком», 2011. 288 с.
17. **Резанова З.И.** Обратимые метафорические модели: семантико-функциональная асимметрия (Статья 1) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2012. № 2 (18). С. 29–43.
18. **Zemtsov I.** Soviet Political Language. London : Overseas Publications Interchange, 1985. 431 p.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Маругина Надежда Ивановна – доцент кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; докторант кафедры общего, славяно-русского языкознания и классической филологии филологического факультета Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: marugina_nadya@mail.ru

CONVERGENCE OF METONYMY AND METAPHOR IN THE PEDAGOGICAL DISCOURSE OF THE SOVIET PERIOD

Marugina N.I., Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, Department of English Philology, National Research Tomsk State University; Doctoral Candidate, Department of

General Slavonic-Russian Linguistics and Classical Philology, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: marugina_nadya@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/6

Abstract. The paper puts an insight into the ways of using recurrent metonymic and metaphoric models to generate the pedagogical discourse of the Soviet period. Social, political and didactic texts, as well as autobiographic stories make a significant part of the pedagogical discourse of the “Children’s Home” magazine. The author of the paper considers the texts in which semantic convergence of metonymy and metaphor occurs. This phenomenon in its turn triggers the processes of sense duality and discursive flexibility of lexical units within the discourse. Metonymic and metaphoric models become recurrent and reveal their semantic potential on the surface level of the pedagogical discourse, and can be also deep-rooted inside the discourse. Such models motivate metonymic and metaphoric extension of the pedagogical discourse of the “Children’s Home” magazine. Metonymic and metaphoric extension in the pedagogical discourse is manifested through a surprising number of figurative expressions which derive from conceptually coherent and contrary domains. The relationship between metonymic and metaphoric expressions is natural and intrinsic in the social, political and autobiographic texts. Metonymic and metaphoric expressions converged in the pedagogical discourse of the “Children’s Home” magazine became assigned as a matter of convention and people of the Soviet community abode to use this language. The convention-bound use of metonymy and metaphor is a necessary condition in the construction of personal identity and shaping a new generation of young people. Convergence of metaphor and metonymy in the pedagogical discourse is one of the main communicative strategies used to manipulate people. The processes of manipulating people include some discourse codes, transformations and interconnection of linguistic elements implemented by the mapping of concepts of the metonymic and metaphoric models that are used in social, political and autobiographic texts. Semantic movement of basic concepts vital for the communication in the Soviet period is salient in the pedagogical discourse of the “Children’s Home” magazine. The functional potential of the recurrent models cannot be limited to the discourse generating function only. Metonymic and metaphoric models enable to create a unique communicative environment, to generate ideological discourse and to establish a set of social and cultural values of the Soviet period.

Keywords: metaphor; metonymy; convergence; pedagogical discourse; recurrent models; social texts; political texts; didactic texts; autobiographic stories.

References

1. Benvenist Je. (1974) *Obshhaja lingvistika* [General linguistics]. Moscow: Progress.
2. Dejk van T.A. (2013) *Diskurs i vlast': Reprezentacija dominirovanija v jazyke i kommunikacii* [Discourse and Power: Representation of dominance in language and communication]. Moscow: Knizhnyj dom «Librokom».
3. Shmel'jov D.N. (1973) *Problemy semanticheskogo analiza leksiki* [Problems of semantic analysis of vocabulary]. Moscow: Nauka.
4. Shmel'jov D.N. (1964) *Slovo i obraz* [Word and Image]. Moscow: Nauka.
5. Jarceva V.N. (1990) (ed.) *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Sov. jenciklopedija.
6. Chandler D. (2007) *Semiotics. The Basics*. London; New York: Routledge Taylor and Francis Group.
7. Lotman Ju.M. (1994) *Tartusko-moskovskaja semioticheskaja shkola* [Tartu-Moscow school of semiotics]. Moscow: Gnozis.

8. Jakobson R.O. (1990) Dva aspekta jazyka i dva tipa afatičeskikh narušenij [Two aspects of language and two types of aphasic disorders]. *Teorija metafory - The theory of metaphor*. Moscow: Progress. pp. 110-132.
9. MakKormak Je. (1990) Kognitivnaja teorija metafory [Cognitive theory of metaphor]. *Teorija metafory - The theory of metaphor*. Moscow: Progress. pp. 358-386.
10. Lakoff Dzh. (2004) *Zhenshhiny, ogon' i opasnye veshhi: Chto kategorii jazyka govoryat nam o myshlenii* [Women, Fire and Dangerous Things: What Categories of language tell us about thinking]. Moscow: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
11. Jeko U. (1995) Teorija semiotiki [Theory of semiotics] // *Metafora i metonimija - Metaphor and metonymy*. Barselona, pp. 390-395.
12. Arutjunova N.D. (1990) Metafora i diskurs [Metaphor and Discourse]. *Teorija metafory - The theory of metaphor*. Moscow: Progress. pp. 5-32.
13. Croft W., Cruse D.A. (2004) *Cognitive Linguistics*. London: Cambridge University Press.
14. Chudinov A.P. (2003) *Metaforičeskaja mozaika v sovremennoj političeskoj komunikacii* [Metaphorical mosaic in modern political communication]. Ekaterinburg.
15. Fuko M. (1996) *Volja k istine: po tu storonu znanija, vlasti i seksual'nosti. Raboty raznyh let* [The will to truth: Beyond the knowledge, power and sexuality. Works of different years]. Moscow.
16. Borbot'ko V.G. (2011) *Principy formirovanija diskursa: Ot psiholingvistiki k lingvosinergetike* [Discourse formation principles: from psycholinguistics to linguo-synergetic]. 4-e izd [4th edition]. Moscow: Knizhnyj dom «Librokom».
17. Rezanova Z.I. (2012) Obratimye metaforičeskie modeli: semantiko-funkcional'naja asimmetrija (Stat'ja 1) [Reversible metaphorical models: semantic and functional asymmetry (Article 1)] // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologija. - Tomsk State University Journal of Philology* 2 (18). pp. 29-43.
18. Zemtsov I. (1985) *Soviet Political Language*. London: Overseas Publications Interchange.

Received 29 October 2016

ОСОБЕННОСТИ ПОДХОДОВ К ПЛАНИРОВАНИЮ СЕМЬИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО УРОВНЯ И НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ СРЕДИ ЖЕНСКОГО НАСЕЛЕНИЯ

А.Д. Мунгалова, С.Д. Коваль, В.М. Смокотин

Аннотация. Выявлены некоторые аспекты, косвенно или напрямую влияющие на отсутствие естественного прироста населения. Проведен анализ большого практического материала, полученного в основном от жительниц Томска и Томской области, относящихся к разным социокультурным слоям и имеющим различные национальные традиции. Проанализированы следующие показатели: семейное положение; уровень образования; использование разных видов контрацепции в группах с различным уровнем образования; предпочтительный, по мнению исследуемых групп, возраст для появления на свет первенца; минимально необходимые экономические условия для рождения первого ребенка; корреляция профилактических походов к акушеру-гинекологу с уровнем образования; необходимость наличия собственной жилплощади для продолжения рода.

Ключевые слова: социокультурный уровень; социология; традиции; демография; планирование семьи; контрацепция.

Введение

Принадлежность индивида к той или иной социальной группе накладывает на него определенный отпечаток. Человек, попадая в социально-культурную группу, становится носителем ее идей, а группа в свою очередь – жизненным пространством для человека.

Курт Левин в «Теории психологического поля» отмечал, что для объяснения поведения необходимо использовать модель личности в той же мере, что и модель окружения, так как эти величины не могут существовать одна без другой. Модель личности оперирует энергиями и напряжениями, т.е. скалярными величинами. Модель окружения имеет дело с силами и целенаправленным поведением (в сфере действия соответствует локомоциям), т.е. векторными величинами [1]. Окружение формирует стремления, интересы и культурный уровень личности, личность в свою очередь выбирает общество. Говоря о создании малой социальной группы, мы имеем в виду создание семьи, которая образуется, несмотря на непосредственное участие и обоюдное желание двух индивидов, под влиянием различных окружающих факторов, таких как социально-экономическое положение в обществе, одобрительное отношение со стороны близких людей и др.

Александр Иванович Герцен в «Былом и думах» отмечал, что семья начинается с детей. В различных странах с опорой на особенности национальных традиций процесс планирования семьи протекает по-разному. В настоящее время планирование семьи является актуальным вопросом, с учетом возможности отложить рождение ребенка на какой-либо срок, используя те или иные методы контрацепции. Однако, опираясь на данные Всемирной организации здравоохранения, 225 млн женщин в развивающихся странах хотели бы отложить или исключить наступление беременности, но не пользуются ни одним из возможных видов контрацепции, а в случае зачатия прибегают к аборту [2].

Сколько родить детей и в каком возрасте – проблема, наиболее тесно связанная с социокультурным уровнем, возможностью аборта и т.д. Ее изучением занимаются в Германии, например, в Институте демографических исследований Макса Планка (MPIDR). Ученые утверждают, что женщины, рожденные в Турции и переехавшие в Германию после поступления в школу, чаще становятся матерями в молодом возрасте. Ранее было обнаружено, что женщины, иммигрирующие в Германию из стран с более высокой рождаемостью, изначально имели больше детей (этот вопрос исследуется в связи с проблемами интеграции в Западной Европе). Были отмечены следы социализации и социокультурной адаптации: мигранты, родившиеся в Турции («1,5 поколение»), «заводили» своих первых детей раньше и чаще, чем женщины, родившиеся у турецких родителей в Германии («2-е поколение»). Немецкие женщины (не мигранты) становились матерями в последнюю очередь и гораздо реже [3].

Говоря о Российской Федерации, хотелось бы упомянуть, что РСФСР стала первым государством, узаконившим аборт по собственному желанию в 1920 г., что, безусловно, было большим шагом эмансипации российских женщин, так как у них появилась возможность самостоятельно контролировать собственную фертильность. Если обратиться к статистике Виктора Евсеевича Радзинского, заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора медицинских наук, профессора, заведующего кафедрой акушерства и гинекологии Российского университета Дружбы народов, то можно увидеть колоссальный спад количества аборт в РФ в настоящее время, однако в сравнении с Евросоюзом эти показатели по-прежнему в 2 раза выше (в РФ на каждые 100 родов приходится 42,3 аборт, в ЕС – 22 аборт на каждые 100 родов).

Кроме того, исходя из данных Всемирного справочника ЦРУ, естественный прирост в Российской Федерации составляет 0,2 на 1 000 населения. Россия занимает 198-ю строку в списке стран по этому показателю. Стоит отметить, что 199-я строка уже говорит об отрицательном приросте, т.е. о превалировании смертности над рождаемостью [4].

В связи с этим стоит вспомнить такое демографическое понятие, как «Русский крест», или «Славянский крест», появившееся в нашей стране в 1992 г., когда наблюдались резкий спад рождаемости и одновременно колоссальный подъем смертности [5]. В 2012 г. данные показатели сравнились, а в 2014 г. министр труда и социальной защиты Максим Анатольевич Топилин заявил о наличии естественного прироста населения в течение двух последних лет [6]. Хотелось бы верить, что эта тенденция сохранится и со временем появится понятие «Обратный Русский крест».

Более того, если обратиться к данным Федеральной службы государственной статистики, то увидим, что удельный вес населения, готового вступить в репродуктивный возраст, по сравнению с 1990-ми гг., уменьшился практически в 2 раза [7].

Исходя из всего вышесказанного, становится очевидным, что в Российской Федерации имеются определенные сложности при планировании семьи в целом и деторождении в частности.

Наша исследовательская группа задалась целью выяснить, какие причины являются наиболее важными при планировании семьи среди женского населения; определить, как связаны между собой уровень образования и виды контрацепции, а также установить, влияет ли уровень образования на профилактические посещения акушера-гинеколога.

Был проведен сводный анализ анкет, которые предоставлялись респондентам как в электронном, так и в печатном виде. Для оценки статистических различий использовался критерий согласия Пирсона. Уровень надежности в процессе исследования составил не менее 95%.

Исследование

В процессе исследования, которое проводилось в течение сентября – ноября 2016 г., приняли участие 363 девушки в возрасте от 16 до 36 лет. Уровень образованности респондентов составил: 60,2% с высшим образованием; 32,4 со средним и 7,4% со средним специальным образованием. Большая часть опрошенных (134 человека) обучалась в Сибирском государственном медицинском университете; 91 студент – в Томском государственном университете; 32 респондента – в Томском политехническом университете; 106 человек относились к другим учебным заведениям (68 – респонденты вузов других городов и 38 – профессиональных училищ). Конечно, если мы говорим о социокультурном уровне, то хотелось бы исследовать и остальные его составляющие, такие как воспитанность, самостоятельность мышления, мотивы и ценности, но, к сожалению, исходя из доступных материалов и методов, провести объективную оценку затруднительно. Более того, приняв во внимание тот факт, что семья относится к малой социальной группе,

хочется отметить, что отношения между ее членами тем сложнее по содержанию, чем выше их социокультурный уровень.

Семейное положение опрошенных девушек распределилось следующим образом: почти 70% не замужем, 18% находятся в так называемом гражданском браке, т.е. сожительствуют, и всего 12,4% зарегистрировали свои отношения на законодательном уровне (рис. 1). По мнению некоторых ученых, незарегистрированные официально отношения создают для девушек определенный дискомфорт, мешающий появлению ребенка [8].

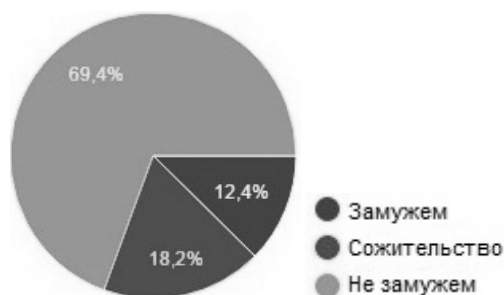


Рис. 1. Семейное положение респондентов

Большинство опрошенных, а именно 88%, используют контрацепцию (рис. 2). Для оценки контрацептивной эффективности того или иного метода был применен индекс Перля (ИП), который отражает число беременностей у женщин, использующих данный метод в течение года.



Рис. 2. Вид используемой контрацепции

Гормональный метод (комбинированные оральные контрацептивы, внутриматочные спирали, содержащие гормоны, и др.), несмотря на свою эффективность (ИП = 0,1–0,9), не нашел достаточно широкого признания среди опрошенных.

На втором месте находится прерванный половой акт, эффективность которого достаточно низка (ИП = 4–18). Широкое использование

данного метода достаточно часто приводит к появлению нежелательной беременности, которая обычно заканчивается ее прерыванием и, соответственно, создает статистически высокие показатели аборт в стране.

Самым популярным методом контрацепции признан барьерный (49,7% респондентов), подразумевающий под собой использование презерватива (ИП = 3–5) [9].

В рамках профилактики инфекций, передаваемых половым путем, в том числе ВИЧ-инфекции, которая, по данным Роспотребнадзора, имеется у каждого 150-го жителя страны [10], использование барьерного метода контрацепции, конечно, является положительным моментом, однако если говорить о естественном приросте, то такое широкое применение данного вида контрацепции, безусловно, напрямую снижает его.

Нами была выдвинута гипотеза, что вид используемой контрацепции может быть связан с уровнем образования респондентов. Мы провели попарный анализ групп «Высшее образование» и «Среднее образование», «Высшее образование» и «Среднее специальное», «Среднее образование» и «Среднее специальное», однако статистически значимых различий в этих трех группах выявлено не было.

Следующим объектом изучения в исследовании стало профилактическое посещение врача акушера-гинеколога не реже одного раза в год. Согласно полученным данным, 63,8% опрошенных девушек соблюдают этот режим.

В очередной раз была выдвинута гипотеза о корреляции, т.е. зависимости, между уровнем образования и посещениями специалиста. Проведя попарный анализ вышеперечисленных групп, были получены достоверные данные о том, что образование, в целом, влияет на поход к акушеру-гинекологу ($p < 0,05$), при попарном анализе групп «Высшее образование» и «Среднее образование» выявлены статистически значимые различия ($p < 0,01$). Таким образом, опрошенные, имеющие высшее образование, тщательнее следят за своим репродуктивным здоровьем, чем респонденты со средним образованием.

В виде рабочей гипотезы было принято, что группа, относящаяся к «Высшему образованию», имеет такие показатели за счет возраста (гипотетически данное образование получают в более зрелом возрасте). При сравнении возрастных показателей всех исследуемых групп оказалось, что они статистически незначимо отличались друг от друга.

Удалось выяснить, что большая часть опрошенного нами женского населения откладывает рождение первого ребенка до 25–35 лет, что по рамкам Международной ассоциации репродукции человека относится к среднему репродуктивному возрасту, в котором сложности как при зачатии, так и при вынашивании встречаются чаще, чем в раннем репродуктивном периоде [11]. В последнее время в России набирает популярность идеология «Childfree» (свобода от детей), которая впервые

зародилась в Соединенных Штатах Америки на волне эмансипации еще в начале 1990-х гг., однако такое движение воспринимается крайне негативно со стороны семей, привыкших к традиционным подходам. В целом наблюдения показывают, что childfree-пары более образованы и востребованы как профессионалы, имеют больший доход, менее религиозны [12]. В то же время исследование Джона Кэлхуна под названием «Вселенная-25», моделирующее childfree-общество на мышах, явно показывает, что такая концепция поведения индивидов неизменно приведет к демографической катастрофе [13].

Изучая, каким должен быть минимальный суммарный доход, по мнению девушек, было зафиксировано следующее: большая часть опрошенных выбрали сумму от 35 до 45 тыс. руб./мес., что являлось второй по величине позицией, а максимальный доход от 55 тыс. руб./мес. выбрали чуть более четверти респондентов (рис. 3). Однако в начале исследования ожидалось совершенно противоположные результаты. Стоит принять во внимание тот факт, что среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников по Томской области на момент проведения исследования, по данным Федеральной службы государственной статистики, составляла 34 285 руб. [14].

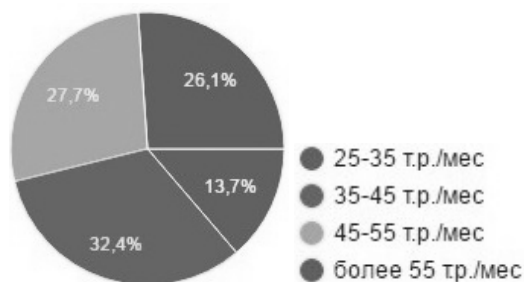


Рис. 3. Минимальный суммарный доход

Исходя из полученных данных, можно сказать, что уровень дохода, в целом, удовлетворяет требованиям женского населения для продолжения рода.

Минимальный суммарный доход и наличие супруга оказались практически одинаковыми по важности показателями для появления первого ребенка, а вот возраст сочли важным только 13,7% опрошенных.

Около 75% респондентов считают наличие собственной жилплощади необходимым условием для появления первенца на свет.

Выводы

Опираясь на полученные в ходе исследования результаты, можно отметить, что поставленная нами цель достигнута: широкое использо-

вание контрацепции (88% опрошенных) и сознательный перенос беременности на средний репродуктивный период непосредственно влияют на отсутствие естественного прироста. Кроме того, сделано не менее важное наблюдение о зависимости профилактических походов к акушеру-гинекологу и уровнем образования. Также нам удалось выяснить, что отсутствует корреляция между видом используемой контрацепции и уровнем образования.

В заключение хотелось бы отметить, что семья, безусловно, не является исключительно нуклеарной формой. Как правило, в нее входят как минимум еще два поколения, а также братья и сестры; при этом формируются круги социально-культурных взаимодействий внутри малых групп, имеющих собственные ценности, стереотипы поведения и действий, свое социальное положение. В дальнейшем представляется целесообразным определить аспекты внутри семьи, обуславливающие тот или иной подход к ее планированию.

Литература

1. URL: <http://psyera.ru/teoriya-polya-kurta-levina-515.htm>
2. *Информационный* бюллетень ВОЗ. 2015. № 351.
3. **Krapp S., Wolf K.** Persisting differences or adaptation to German fertility patterns? First and second birth behavior of the 1.5 and second generation Turkish migrants in Germany. *Kolner Zeitschrift fur Soziologie und Sozialpsychologie* // Sept. 2015. Vol. 67, is. 1. P. 137–164.
4. URL: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/rs.html>
5. **Халтурина Д.А., Коротаев А.В.** Русский крест: Факторы, механизмы и пути преодоления демографического кризиса в России. М. : УРСС, 2006. URL: <http://www.zerkalo-nedeli.com/nn/show/616/54618/>
6. URL: <http://www.rosmintrud.ru/social/demography/62/>
7. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#
8. **Долбик-Воробей Т.А.** Студенческая молодежь о проблемах брака и рождаемости // Социологические исследования. 2008. № 4.
9. **Радзинский В.Е., Фукс А.М.** Гинекология. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2014. 616 с.
10. URL: http://rospotrebnadzor.ru/activities/statistical-materials/statistic_details.php?ELEMENT_ID=6484
11. **Савельева Г.М., Сухих Г.Т., Манухина И.Б.** Гинекология. Национальное руководство. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2013. 704 с.
12. URL: <http://www.cfsurvey.freesevers.com/thesisfiles.htm/>
13. **Calhoun J.** Death Squared: The Explosive Growth and Demise of a Mouse population // *Proc. roy Soc. Med.* 1973. Vol. 66, no. 2. P. 80–88.
14. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/labour_costs/

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Мунгалова Анастасия Дмитриевна, студентка 6-го курса лечебного факультета Сибирского государственного медицинского университета (Томск, Россия).

E-mail: hollowpeople@gmail.com

Коваль Станислав Дмитриевич, студент 4-го курса медико-биологического факультета Сибирского государственного медицинского университета (Томск, Россия). E-mail: hollowpeople@gmail.com

Смокотин Владимир Михайлович, доктор философских наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

PECULIARITIES OF APPROACHES TO FAMILY PLANNING DEPENDING ON THE CULTURAL LEVEL AMONG THE FEMALE POPULATION

Mungalova Anastasia D., student, Medical Faculty of Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: hollowpeople@gmail.com

Koval Stanislav D., student, Medical and Biological Faculty of Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: hollowpeople@gmail.com

Smokotin Vladimir M., Ph.D., Professor, Department of English for Natural Sciences, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: vladimirsmokotin@yandex.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/7

Abstract. The article represents the study whose aim was to identify some aspects directly or indirectly affecting the lack of natural increase of the population in the Russian Federation. The analysis of the somewhat not great practical material was performed primarily on the basis of data from the residents of Tomsk oblast belonging to different socio-cultural strata. We analyzed the following indicators: the marital status; the educational level; interconnection between the level of education and contraceptive use among different groups according to the study; the preferable age, in the opinion of the experiment's participants, for giving birth to the first-born; minimally needed economic benefits for the birth of their first child; correlation of prophylactic visits to the obstetrician-gynecologists with the level of education; the need to have their own living space for procreation. A composite analysis of questionnaires delivered to the respondents both in electronic and printed forms has been carried out. The calculation was performed in the "STATISTIKA 10" software program, and, in order to evaluate statistical differences, Pearson's chi-squared test was used as a criterion of agreement. The reliability level was not less than 95 percent. In the course of the research, it was found out that 88 percent of the female participants in the experiment use contraception. Moreover, a significant part of the polled admitted to conscientiously postponing the birth of the first-born until the late reproductive period, which, undoubtedly, leads to a reduction in the natural growth of the population. The investigation resulted in obtaining data about statistically significant correlation between prophylactic visits to the obstetrician-gynecologists and the level of education of the participants in the experiment ($p = 0,05$). No reliable data concerning the dependence of the kinds of contraceptives on the level of education have been obtained. The authors also come to the conclusion that the family form is not exclusively nuclear. It includes two more generations, as well as, brothers and sisters, which results in the formation of circles of socio-cultural interactions inside small groups that have their own values, stereotypes of behavior and actions, and their own social state. These aspects, which determine certain approaches to family planning, open new prospects for the continuation of this research.

Keywords: social and cultural level; sociology; traditions; demography; family planning; contraception.

References

1. Anon. (2016) [Online]. Available from: <http://psyera.ru/teoriya-polya-kurta-levina-515.htm>.
2. Anon. (2015) *Informacionnyy bjulleten' VOZ* [WHO Newsletter]. 351.

3. Krapf S., Wolf K. (2015) Persisting differences or adaptation to German fertility patterns? First and second birth behavior of the 1.5 and second generation Turkish migrants in Germany. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Vol. 67. pp. 137-164.
4. Anon. (2016) [Online]. Available from: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/rs.html>.
5. Halturina D.A., Korotaev A.V. (2006) *Russkij krest: Faktory, mehanizmy i puti preodoleniya demograficheskogo krizisa v Rossii* [Russian cross: Factors, mechanisms and ways of overcoming the demographic crisis in Russia]. Moscow: URSS. [Online]. Available from: <http://www.zerkalo-nedeli.com/nn/show/616/54618/>.
6. Anon. (2016) [Online]. Available from: <http://www.rosmintrud.ru/social/demography/62/>.
7. Anon. (2016) [Online]. Available from: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/#.
8. Dolbik-Vorobej T.A. (2008) *Studencheskaja molodezh' o problemah braka i rozhdaemosti* [Student's youth about the problems of marriage and birth rates] // *Sociologicheskie issledovaniya - Sociological studies*. 4.
9. Radzinskij V.E., Fuks A.M. (2014) *Ginekologija* [Gynecology]. Moscow: GJeOTAR-Media.
10. Anon. (2016) [Online]. Available from: http://rospotrebnadzor.ru/activities/statistical-materials/statistic_details.php?ELE-MENT_ID=6484.
11. Savel'eva G.M., Suhij G.T., Manuhina I.B. (2013) *Ginekologija. Nacional'noe rukovodstvo* [Gynecology. National leadership]. Moscow: GJeOTAR-Media.
12. Anon. (2016) [Online]. Available from: <http://www.cfsurvey.freesevers.com/thesisfiles.htm>.
13. Calhoun J. (1973) Death Squared: The Explosive Growth and Demise of a Mouse population // *Proc. roy Soc. Med.* Vol. 66, no. 2. pp. 80-88.
14. Anon. (2016) [Online]. Available from: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/la-bour_costs.

Received 29 October 2016

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «COGNITION» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В.Г. Павленко

Аннотация. Описана вербализация языковых средств лингвокультурного концепта «COGNITION» в английском языке в рамках антропологической парадигмы. Актуальность лингвокультурологических исследований характерна для межкультурной коммуникации, так как эти исследования направлены на изучение культуры другого народа, отражающейся в языке. В работе был использован метод концептуального анализа, который позволил проследить путь познания смысла концепта «COGNITION» и записать результат в формализованном семантическом языке. Этот метод состоял из следующих этапов: этимологический анализ, устанавливающий значение лексем, объективирующих концепт; анализ словарных дефиниций ключевых слов, устанавливающий семантику концепта; построение полевой модели концепта, состоящей из ядра, ближней и дальней периферии. Историко-этимологический анализ с использованием данных этимологических словарей английского языка позволил проследить исторический процесс развития концепта «COGNITION» в английском языке. Анализ словарных дефиниций помог понять семантику языковых средств лексико-семантического поля концепта «COGNITION». В результате этимологического, лексико-семантического анализа были выявлены основные понятийные признаки концепта. Представлена структура данного концепта, отражающая его видение носителями английской языковой культуры. Описана полевая модель концепта «COGNITION» в английском языке. Данное построение проводилось на основе анализа словарных толкований имен концептов, подборки примеров контекстуальных употреблений. Сделан вывод, что концепт «COGNITION» является многомерным, семантически объемным концептом. Семантическое поле концепта «COGNITION» представляет собой иерархическую структуру, которая на первичном уровне сводится к единому ядру, репрезентируемому лексемой cognition. С ядерной лексемой взаимодействуют все остальные репрезентанты концепта, описывающие различные ситуации познания. Являясь ядерной лексемой концепта «COGNITION», существительное cognition развивалось в рамках этимологического значения «знакомство, понятие, знание». Осмысление концепта «COGNITION» в английской языковой традиции имело мотивирующий признак «знание».

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; концепт; знание; познание; структура концепта; лексическая группа; семантическое поле; ядро поля; периферия поля; этимологический анализ.

Введение

В связи с возрастающей ролью межкультурной коммуникации и со стремлением людей к взаимопониманию, большое внимание в со-

временной лингвистике в рамках антропологической парадигмы уделяется проблемам изучения языковой личности [1]. Антропологическая парадигма изучает вопросы языка и культуры и ставит на первое место человека и его язык, так как «на языке основано и в нем выражается то, что для человека вообще есть мир... тут – бытие мира есть бытие языковое» [2. С. 512].

Согласно антропологической парадигме, в центре внимания лингвистического анализа – человек и его существование в культуре. В рамках антропологической парадигмы в современной лингвистике основными направлениями являются лингвокультурология и когнитивная лингвистика. Главные понятия когнитивной лингвистики – обработка информации разумом человека и репрезентации структур знания в сознании человека и языковых формах. Лингвокультурология изучает единицы языка, которые приобрели образное, символическое значение в культуре.

Базовым понятием антропологической парадигмы является концепт, позволяющий с новых позиций рассматривать закономерности и особенности корреляции языка, сознания и культуры. Культурные концепты закрепляются через опыт народа и хранятся в самом языке [3]. Концепт обладает культурной общностью и объективностью [4].

По мнению Т.В. Матвеевой [5], концепт – это факт образа жизни, общественного сознания, теории, выраженной в языковой форме; единица человеческого знания о мире. Он содержит в себе объемное ассоциативное социокультурное представление об этих явлениях в обобщенном виде. Концепт отражает этническую языковую картину мира и является результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом человека [6]. Исследователи объясняют, что значения слов не возникают, а создаются человеком в процессе коммуникации – основной функции языка, используемой как важнейшее средство адаптации человека к действительности, в которой он существует [7].

Большинство лингвистов, изучающих понятие «концепт», считают, что изучение языковой реализации концепта представляет собой доступный для раскрытия содержания феномен [6–13].

Известно, что концепт закреплен за отдельными словами, но не равен языковой единице [12. С. 116]. Изучение концепта позволит понять особенности человеческого освоения мира посредством естественных языков [13].

Средством выражения концепта является лексико-семантическое поле (ЛСП). В лингвистике термин «лексико-семантическое поле» впервые ввел в своей работе Г. Ипсен в 1924 г. для обозначения совокупности языковых единиц с общим компонентом значения [14].

Существуют разные точки зрения по поводу теории семантических полей. По мнению Ю.Д. Апресяна [15], семантические поля представляют

собой незамкнутые и многократно пересекающиеся семантические группировки, связанные, как и отражаемый ими мир вещей, процессов и идей, непрерывной цепью посредствующих семантических звеньев.

Как утверждает З.Д. Попова, многие типы словосочетаний «эквивалентны словам и являются частью словаря» [16. С. 31]. Они находятся в отношениях синонимии, антонимии и семантической близости разной степени со словоформами и входят вместе с ними в единые лексико-фразеологические поля [Там же. С. 33]. Общеизвестен факт, что лексические системы образуют лексико-семантические поля и могут быть представлены в ряде случаев синонимическими рядами.

Лексико-семантическое поле представляет собой образование с характерной структурой: ядро – центр – периферия (ближняя и дальняя), для которой характерны максимальная концентрация полеобразующих признаков в ядре и неполный набор признаков при их возможном ослаблении на периферии. Конституенты поля объединены общим интегральным семантическим признаком и различаются по частным дифференциальным семантическим признакам. Выделяются элементы, обладающие промежуточными свойствами постепенного перехода от ядра к периферии, что говорит о размытости границ между ядром и периферией. Периферия включает в свой состав периферийные конституенты других ЛСП и образует общий сегмент нескольких пересекающихся полей.

Применение полевого метода позволит изучить языковые единицы в их всевозможных связях и анализировать разнообразные системные отношения, лежащие в основе мировидения народа.

Полевой метод рассматривается в рамках антропологической парадигмы, так как «в процессе полевого структурирования раскрываются диалектические связи между языковыми явлениями и внеязыковой действительностью, выявляются особенности языкового сознания, раскрываются его национально-специфические черты» [17. С. 99–100].

Методология

Основной целью данной статьи являются выявление и описание языковых средств объективации концепта «COGNITION» в английском языке, а также моделирование структуры и содержания рассматриваемого концепта по языковым данным. Задачами было: 1) провести историко-этимологический анализ лексем-номинантов концепта; 2) описать эволюцию концепта в английской языковой картине мира; 3) построить полевую структуру концепта «COGNITION» и 4) определить его ядро и периферию в английской концептосфере.

Для представления полной картины концепта «COGNITION» в нашем исследовании был использован метод концептуального анализа.

Данный метод позволил проследить путь познания смысла концепта «COGNITION» и записать результат в формализованном семантическом языке.

В качестве метода концептуального анализа мы использовали методику И.А. Стернина [18. С. 58–63], состоящую из следующих этапов:

- этимологический анализ, устанавливающий значение лексем, объективирующих концепт;
- анализ словарных дефиниций ключевых слов, устанавливающий семантику концепта;
- построение полевой модели концепта, состоящей из ядра, ближней и дальней периферии.

Задачей концептуального анализа было построение лексико-семантического поля концепта «ПОЗНАНИЕ» английского языка. Описание семантики языковых средств, входящих в ЛСП концепта «COGNITION», осуществлялось комплексным методом анализа словарных дефиниций [19–22]. Для исследования исторического процесса развития концепта «COGNITION» в английском языке был применен историко-этимологический анализ с использованием данных этимологических словарей английского языка [23, 24].

Исследование

В английской языковой культуре концепт «COGNITION» вербализуется посредством различных языковых единиц. Именно репрезентанты концепта «COGNITION» позволяют определить особенности его актуализации в английской лингвокультуре.

Доминантой концепта «COGNITION» является лексема *cognition*, так как она номинирует значение ‘познание’. Исследуемый концепт обогащается единицами разных частей речи, связанных путем деривации. Изучение слов, родственных лексеме *cognition* и имеющих общий корень, позволяет определить изменения концепта «COGNITION» в словарном составе английского языка на протяжении его развития.

Языковыми репрезентантами концепта «COGNITION» являются существительные *cognition*, *cognizance*, *cognizer*, прилагательное *cognitive*, наречие *cognitively* и глагол *cognize*.

Для исследования значения языковых средств, объективирующих концепт «COGNITION» в английском языке, проведем их этимологический анализ, так как именно он воссоздает древнейшие представления народа – носителя языка об устройстве мира [25, 26].

В этимологических словарях английского языка дана информация о происхождении изучаемых нами лексем [23, 24]. Так, например, информация об этимологии слова *cognition* (от лат. *cognōscere* «знать, узнать») представлена в словаре Э. Парtridge [23]. Родственное суще-

ствительное *cognizance* англо-французского происхождения впервые было зафиксировано в конце XIV в. в значении *conysance* «признание», позже – в значении «знание» [19].

Существительное *cognizer*, образованное от глагола *cognize*, выражает значение «познающий субъект». В «Этимологическом словаре английского языка» Д. Харпера [24] глагол *cognize* впервые был зарегистрирован в XIX в. Изначально он происходил от глагола *recognise* и имел значение «признавать», позже его значение стало соотноситься с существительным *cognizance* «знание». В современном английском языке у глагола *to cognize* [21] отмечаются следующие значения: *to know or be aware of* (знать или быть в курсе); *to select a pattern of information and assign it as an entity* (выбрать объект познания). Как видно из дефиниционной информации, этот глагол обозначает процесс познания.

Следующим этапом концептуального анализа было построение полевой модели концепта «COGNITION» в английском языке. Данное построение проводилось на основе анализа словарных толкований имен концептов, подборки примеров контекстуальных употреблений.

Обратимся к данным словарей английского языка и определим ядро и периферию лексико-семантического поля. Ядром ЛСП являются слово *cognition* и его производные: глагол *to cognize*, прилагательное *cognitive*, наречие *cognitively*, так как они в полном объеме отражают в своей семантике значение познания, их дефиниции содержат в себе указание на основные составляющие процесса познания и являются наиболее употребительными.

Слово *cognition*, согласно Оксфордскому словарю английского языка [20], имеет следующие дефиниции:

1. The action or faculty of knowing; knowledge, consciousness; acquaintance with a subject («познавательная деятельность или способность; знание, сознание; знакомство с предметом»).

2. The action or faculty of knowing taken in its widest sense, including sensation, perception, conception, etc. («познавательная деятельность или способность в широком смысле, включая ощущение, восприятие, концепцию и т.д.»).

Глагол *to cognize* имеет следующие дефиниции: *to know, perceive, become conscious of; to make (anything) an object of cognition* («познавать, понимать, постигать, осознавать; изучать»).

Прилагательное *cognitive* имеет значение *of or pertaining to cognition, or to the action or process of knowing* («имеющий отношение к познанию, или действию или процессу познания»).

Наречие *cognitively*: *with regard to, or from the point of view of, cognition* («отношение, точка зрения познания»).

Необходимо отметить, что все вышеперечисленные лексемы являются по своей сути однозначными; это подтверждает четкость

осмысления и восприятия данного концепта носителями языка. Они имеют одну общую сему «познавательная деятельность».

Далее выявим центр ЛСП, его ближнюю и дальнюю периферию. Центр поля образуют синонимы ядра поля, а именно единицы с меньшим количеством дифференциальных семантических признаков. В синонимическом словаре «Roget's 21st Century Thesaurus» дана информация о синонимических рядах языковых единиц ЛСП [22]. Основное сходство синонимического ряда этих слов заключается в следующем: все они имеют одну общую сему «познавательная деятельность». Каждая лексема синонимического ряда различается наличием дополнительных сем. Это связано, прежде всего, с характером познавательного процесса, а также стилистической окраской, наслаивающейся на дополнительные семы и выраженной стилистическими семами.

Центром лексико-семантического поля являются глаголы *know*, *learn* и существительные *knowledge*, *apprehension*, *acknowledgment* [24]. Они наиболее полно отражают содержание концепта «COGNITION», обладают меньшим количеством дифференциальных семантических признаков:

know – to be cognizant, conscious, or aware of (a fact); to be informed of, to have learned; to understand («познавать, быть осведомленным, понимать»);

learn – to acquire knowledge of (a subject) or skill in (an art, etc.) as a result of study, experience, or teaching («учить, получать знания, приобретать опыт»);

knowledge – the fact of recognizing as something known, or known about, before; to take knowledge of, to recognize («знание, распознавание»);

apprehension – the action of learning, the laying hold or acquirement of knowledge («изучение, познание»);

acknowledgment – recognition, *knowledge* («знание, распознавание»).

Компонентный анализ показал, что центральную часть поля занимают лексемы с первичным значением познания. Появление каждой из этих единиц в данном списке не случайно. Все эти лексемы отражают различные виды познания и знания.

Ближняя периферия данного семантического поля представлена глаголами *recognize*, *understand*, *perceive* и существительными *recognition*, *awareness*, *understanding* [22]. Для них характерно небольшое количество дифференциальных семантических признаков:

recognize – to know again; to perceive to be identical with something previously known («учить, получать знания, узнавать, приобретать опыт»);

understand – to recognize or regard as present in thought («понимать, распознавать, познавать, осознавать»);

recognition – the act of recognizing («знание, распознавание»);

awareness – the quality or state of being aware; consciousness («сознание, осознание»);

understanding – capable of judging with knowledge («понимание»).

Как видно из дефиниционного анализа, эти языковые единицы содержат общую лексему *cognizant* и *conscious*, что свидетельствует о проявлении в их семантической структуре концептуального признака «познание». Единицы данной периферии ЛСП имеют общую сему «познание» и дифференциальную сему «осознание, понимание».

Дальнюю периферию рассматриваемого поля составляют существительные *insight* и *perception*, глаголы *agnize*, *perceive* [Там же]. Для них характерно большое количество дифференциальных семантических признаков:

insight – internal sight, mental vision or *perception*, discernment («внутреннее зрение, восприятие, озарение»);

intuit – to receive or assimilate knowledge by direct *perception* or comprehension («познание, понимание»);

perception – the action, faculty, or product of *perceiving* («восприятие, познание»).

Отметим, что некоторые из лексических единиц дальней периферии трактуются через лексические единицы ближней периферии. Так, глагол *agnize* трактуется через глагол ближней периферии *recognize*: *remember*, *confess* («распознавать, понимать»), а глагол *perceive* – через глагол ближней периферии *understand*: *to take in or apprehend with the mind or senses*, *understand* («воспринимать информацию умом или органами чувств, понимать»).

Согласно дефиниционной информации языковых единиц дальней периферии видно, что они различаются сферой употребления и смысловыми оттенками. Единицы данной периферии ЛСП имеют общие семы «распознавать», «воспринимать», «восприятие», «познание» и дифференциальные семы «осознание», «понимание», «понимать».

Заключение

Результаты проведенного исследования объективации языковых средств концепта «COGNITION» позволяют сделать следующие выводы. Построение полевой модели данного концепта свидетельствует о его многогранности и многоступенчатости в английской языковой картине мира. Семантическое поле концепта «COGNITION» представляет собой иерархическую структуру, которая на первичном уровне сводится к единому ядру, репрезентируемому лексемой *cognition*. С ядерной

лексемой взаимодействуют все остальные репрезентанты концепта, описывающие различные ситуации познания. Являясь ядерной лексемой концепта «COGNITION», существительное *cognition* развивалось в рамках этимологического значения «знакомство, понятие, знание». Следовательно, осмысление концепта «COGNITION» в английской языковой традиции имело мотивирующий признак «знание».

Анализ языковых средств, образующих ЛСП, позволил смоделировать концепт «COGNITION». Исследовав лексические средства репрезентации концепта «COGNITION» в английском языке, можно представить структуру данного концепта, отражающую его видение носителями английской языковой культуры:

1. Познание как деятельность и процесс отражения действительности человеком.

2. Субъект и объект познания.

Этимологическое толкование концепта «COGNITION» дополняется семами 'знакомство', 'ощущение, восприятие', 'знание'. Смысловое значение концепта «COGNITION», по данным толковых словарей содержит в себе следующие основные семы: 1) осознание; 2) знание; 3) распознавание.

Таким образом, концепт «COGNITION» является многомерным, семантически объемным концептом. Перспективным является его дальнейшее изучение на основе применения лексико-культурологического анализа паремий и афоризмов для понимания того, как отражено понятие *cognition* в сознании английского этноса, а также анализа художественных текстов для выявления индивидуально-авторского концепта «COGNITION» и понимания особенностей мировидения писателя.

Литература

1. *Воркачев С.Г.* Концепт счастья в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. Краснодар : КубГТУ, 2002. 140 с.
2. *Ручина Л.И.* Место лингвокультурологии в ряду лингвистических дисциплин // Вестник ННГУ. 2000. № 1. С. 183–186.
3. *Суржанская Ю.В.* Индивидуальные и культурные концепты: общее и различное // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 87–93.
4. *Мурашова Л.П.* Лексико-семантическое содержание лексемы «woman»: этимологический и дефиниционный анализ // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 23–30.
5. *Матвеева Т.В.* Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М. : Флинта: Наука, 2003. 432 с.
6. *Павленко В.Г.* Концепт *mind* и его национальная концептосфера в английском языке // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 12-1. С. 305–307.
7. *Песина С.А., Дружинин А.С.* Когнитивный и антропоцентрический подход к процессу коммуникации // Вестник Брянского госуниверситета. 2016. № 3. С. 161–166.

8. **Командакова М.С.** Реализация предметных признаков концепта IMAGINATION // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324.
9. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
10. **Лихачёв Д.С.** Концептосфера русского языка // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. 1993. Т. 52, № 1. С. 3–9.
11. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2001.
12. **Семухина Е.А.** Концепт «грех» в национальных языковых картинах мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2008. 9 с.
13. **Коньшиева М.В., Коваленко А.А.** Структура лингвокультурного концепта «DIE FAMILIE» / «СЕМЬЯ» в немецком языке // Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития : материалы межвуз. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2016. С. 47–52.
14. **Ipsen G.** Der alte Orient und die Indogermanen Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft. Heidelberg : Globus, 1924. S. 74–82.
15. **Анресян Ю.Д.** Прагматическая информация для толкового словаря // Интегральное описание языка и системная лексикография (Избранные труды. Т. 2). М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. С. 135–155.
16. **Попова З.Д.** Введение в языкознание: пособие для практических занятий. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1993. 72 с.
17. **Босова Л.М.** Проблема соотношения семантических и смысловых полей качественных прилагательных. Барнаул : Изд-во Алт. гос. ун-та, 1997. 184 с.
18. **Стернин И.А.** Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж : ВГУ, 2001. С. 58–65.
19. **Webster's** third new international dictionary of the English language. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/cognition>
20. **The Oxford** English Dictionary. Oxford, 1961. 1256 p.
21. **The Oxford** English Dictionary. URL: <http://www.oxforddictionaries.com>
22. **Roget's** 21st Century Thesaurus. URL: <http://www.thesaurus.com/browse/cognition>
24. **Partridge E.** A Short Etymological Dictionary of Modern English. London, UK : Routledge & Kegan Paul, 1958. 109 p.
22. **Harper D.** Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com>
25. **Зеленский С.С., Демчура С.С.** Этимология термина «страхование» // Тенденции и перспективы развития российской экономики : сб. науч. тр. Челябинск : Издательский центр «ЮУрГУ», 2014. С. 159–162.
26. **Меликова Э.А.** Этимологическая реконструкция слов // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Сер. Гуманитарные науки. 2005. № 1 (13). URL: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/57.pdf>

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Павленко Вероника Геннадиевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Ставропольского государственного педагогического института (Ставрополь, Россия). E-mail: verony79@mail.ru

LINGUISTIC MEANS OF LINGUOCULTURAL CONCEPT «COGNITION» IN ENGLISH

Pavlenko Veronica G., Ph.D., Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia). E-mail: verony79@mail.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/8

Abstract. The article describes the linguistic means verbalisation of the linguocultural concept “COGNITION” in English within the framework of anthropological paradigm. The rele-

vance of linguistic and cultural studies the nature of turn for intercultural communication, because these studies focused on the study of other cultures, reflected in the language. The aim of this work was the identification and description of the linguistic means verbalisation of the concept "COGNITION" in English and its task was to conduct a historical and etymological analysis of the lexemes of the nominees and the description of the evolution of concept "COGNITION" in English picture of the world, as well as the construction of the field structure of concept "COGNITION". The used method of conceptual analysis allowed to consider the cognition process of the concept's meaning "COGNITION" and record the result in the formalized semantic language. This method included the following stages: etymological analysis of concept lexemes; analysis of key words definitions that are the semantics of the concept; the construction of the concept's field model, consisting of kernel, close periphery and far periphery. The historical-etymological analysis using data from the etymological dictionaries of the English language allowed us to understand the historical development of the concept "COGNITION" in English. The analysis of dictionary definitions helped to understand the semantics of linguistic resources, lexical-semantic field of the concept "COGNITION". As a result of the etymological, lexico-semantic analysis some extra features of the concept which are situational in character come to light. This article represents the structure of this concept, reflecting his vision of a native English language culture. The article presents a field model of the concept "COGNITION" in the English language. This structure was based on the analysis of dictionary names, concepts, compilations of contextual usage examples. The author argues that the concept "COGNITION" is multidimensional, semantically extensive concept. The semantic field of the concept "COGNITION" is a hierarchical structure, having a single kernel, represented by the lexeme cognition. All other representatives of the concept, describing the different situations of knowledge are with kernel lexeme interconnected. The noun "cognition" being kernel lexeme of the concept "COGNITION" was developed in the framework of the etymological meaning "acquaintance, notion, knowledge". The author comes to the conclusion that the interpretation of the concept "COGNITION" in the English linguistic tradition had a motivating sign "knowledge".

Keywords: cognitive linguistics; concept; knowledge; cognition; the structure of the concept; a group of lexical; semantic field; field; the periphery of the field; etymological analysis.

References

1. Vorkachev S.G. (2002) *Koncept schast'ja v russkom jazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza* [The concept of happiness in the Russian language consciousness: the experience of linguoculturological analysis]. Krasnodar: KubGTU.
2. Ruchina L.I. (2000) Mesto lingvokul'turologii v rjadu lingvisticheskikh discipline [A place of linguoculturology among linguistic disciplines] // *Vestnik NNGU - Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*. 1. pp. 183-186.
3. Surzhanskaja Ju.V. (2011) Individual'nye i kul'turnye koncepty: obshhee i razlichnoe [Individual and cultural concepts: similarities and differences] // *Jazyk i kul'tura - Language and culture*. 3 (15). pp. 87-93.
4. Murashova L.P. (2015) Leksiko-semanticheskoe sodержanie leksemy «woman»: jetimologicheskij i definici-onnyj analiz [Lexical-semantic content of the lexeme "woman": etymological and definitional analysis] // *Jazyk i kul'tura - Language and culture*. 1 (29). pp. 23-30.
5. Matveeva T.V. (2003) *Uchebnyj slovar': russkij jazyk, kul'tura rechi, stilistika, ritorika* [Study Dictionary: Russian language, speech culture, style, rhetoric]. Moscow: Flinta: Nauka.
6. Pavlenko V.G. (2014) Koncept mind i ego nacional'naja konceptosfera v anglijskom jazyke [The concept "mind" and its national conceptsphere in English] // *Aktual'nye pro-blemy*

- gumanitarnyh i estestvennyh nauk - Topical problems of humanitarian and natural sciences.* 12-1. pp. 305-307.
7. Pesina S.A., Druzhinin A.S. (2016) Kognitivnyj i antropocentricheskij podhod k processu kommunikacii [The cognitive and anthropocentric approach to the communication process] // *Vestnik Brjanskogo gosuniversiteta - The Bryansk State University Herald.* 3. pp. 161-166.
 8. Komandakova M.S. (2009) Realizacija predmetnyh priznakov koncepta IMAGINATION [The implementation of subject attributes of the concept "IMAGINATION"] // *Vestn. Tom. gos. un-ta. – Tomsk State University Journal.* 324.
 9. Stepanov Ju.S. (1997) *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovanija* [Constants. Dictionary of Russian culture. Previous studies]. Moscow.
 10. Lihachev D.S. (1993) Konceptosfera russkogo jazyka [Conceptosphere of Russian language] // *IAN SLJa - Proceedings of the Academy of Sciences of the USSR.* Vol. 52 (1). pp. 3-9.
 11. Popova Z.D., Sternin I.A. (2001) *Očerki po kognitivnoj lingvistike* [Essays in Cognitive Linguistics]. Voronezh.
 12. Semuhina E.A. (2008) Koncept «greh» v nacional'nyh jazykovykh kartinah mira [The concept of "sin" in the national language pictures of the world] Abstract of Doctoral Diss. Saratov.
 13. Konysheva M.V., Kovalenko A.A. (2016) *Struktura lingvokul'turnogo koncepta "DIE FAMILIE" / "SEM'Ja" v nemeckom jazyke* [The structure of the linguocultural concept "DIE FAMILIE" / "FAMILY" in German] // Proceedings of the International Academic-practical Conference "Education in Higher Education: Problems and Prospects". Novosibirsk. 2016. pp. 47-52.
 14. Ipsen G. (1924) Der alte Orient und die Indogermanen Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft, "Globus", Heidelberg, pp. 74-82.
 15. Apresjan Ju.D. (1995) Pragmatische informacija dlja tolkovogo slovarja [The pragmatic information for explanatory dictionary]. *Integral'noe opi-sanie jazyka i sistemnaja leksikografija* [Integral description of language and systemic lexicography]. Moscow: Shkola "Jazyki russkoj kul'tury". pp. 135-155.
 16. Popova Z.D. (1993) *Vvedenie v jazykoznanie: posobie dlja praktičeskikh zanjatij* [Introduction to Linguistics: A Handbook for practical lessons] Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta.
 17. Bosova L.M. (1997) *Problema sootnoshenija semanticheskikh i smyslovych polej kachestvennyh prilagatel'nyh* [The problem of semantic relations and semantic fields of qualitative adjectives]. Barnaul: Izd-vo Altaj. gos. un-ta.
 18. Sternin I.A. (2001) Metodika issledovanija struktury koncepta [Methods of study of the concept structure]. *Metodologičeskie problemy kognitivnoj lingvistiki* [Methodological problems of cognitive linguistics]. Voronezh: VGU. pp. 58-65.
 19. Anon (2016) *Webster's third new international dictionary of the English language*: [Online]. Available from: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/cognize>.
 20. Anon (1961) *The Oxford English Dictionary*. University Press: Oxford.
 21. Anon (2016) *The Oxford English Dictionary*. [Online]. Available from: <http://www.oxforddictionaries.com>.
 22. Anon (2016) *Roget's 21st Century Thesaurus*. [Online]. Available from: <http://www.thesaurus.com/browse/cognition>.
 23. Partridge E. (1958) *A Short Etymological Dictionary of Modern English*. Routledge & Kegan Paul: London, UK. 1958.
 24. Harper D. (2016) *Etymology Dictionary*. [Online]. Available from: <http://www.etymonline.com>.
 25. Zelenskij S.S., Demcuro S.S. (2014) Jetimologija termina "strahovanie" [The etymology of the term "insurance"] / *Tendencii i perspektivy razvitija rossijskoj jekonomiki* [Trends

- and prospects of the Russian economy development]: collection of scientific papers. Cheljabinsk: Izdatel'skij centr "JuUrGU". pp. 159-162.
26. Melikova Je.A. (2005) Jetimologičeskaja rekonstrukcija slov [The etymological words reconstruction] // *Sbornik nauchnyh trudov Seve-ro-Kavkazskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta - Collection of scientific works of the North Caucasus State Technical University*. Series "Humanities". 1 (13). [Online]. Available from: <http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/57.pdf>

Received 29 October 2016

ТАБУИРОВАНИЕ СЛОВ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «РЕЛИГИЯ» В ФОЛЬКЛОРНЫХ ПОЭМАХ М. ЦВЕТАЕВОЙ

О.А. Полякова

Аннотация. Рассмотрено табуирование слов тематической группы «религия» в фольклорных поэмах М. Цветаевой, под которыми подразумеваются поэмы, написанные ею на народные сюжеты («Молодец», «Царь-Девница», «Переулочки», «Егорушка»). Именно фольклорная основа данных поэм делает правомерным комплексный подход к изучению слов-табу и позволяет рассматривать их как архаические. В качестве научной основы привлекаются работы в области этнографии, фольклора, этнолингвистики, современного русского языка и т.д. Исследование слов тематической группы «религия» дополняет анализ словесного табуирования, предпринятый автором в 2007 г. на примере других тематических групп («нечисть», «смерть», «имена», «люди», «пища» и т.д.) с помощью методов интерпретации художественного текста и лингвистического материала, семантического, фонетического и структурного анализа, сопоставления, описания, а также сравнительно-исторического метода. Конечной целью масштабной научной работы являются анализ и описание словесного табуирования в архаической и современной (этикетной) формах в поэтическом идиолекте М. Цветаевой, выделение традиционных черт табу и эвфемизмов и их авторских особенностей, их семантическая и структурная классификация. Семантически в составе тематической группы «религия» выделяются табу на слова и словосочетания *Бог, Богородица, ангел, ад, рай, грех (прелюбодейние), апостол Петр, аминь*. Их табуирование традиционно, но современными носителями языка не осознается как запрет. Основная форма табу – эвфемистические замены. Подбор эвфемизмов основан на общих для христианского и народного сознания представлениях о внешности образов, их функциях, пространственной характеристике явлений. Один раз табуирование осуществляется способом недоговаривания. Это недоговаривание обусловлено не только семантически, но и сюжетно, что характерно для недосказанных слов в фольклорных поэмах М. Цветаевой. Функции эвфемизмов данной тематической группы – отражение народных представлений о главных христианских понятиях, об устройстве мира и подчеркивание фольклорной основы поэм М. Цветаевой.

Ключевые слова: табуирование; М. Цветаева; табу; эвфемизм; недоговаривание; фольклорные поэмы.

Введение

Одним из наиболее важных и продуктивных направлений современной лингвистики является исследование поэтических идиолектов. Их анализ не только дает представление о мировоззрении авторов и их стилиобразующих приемах, но и позволяет лучше понять идею произведения, провести некие культурологические параллели, оценить сте-

пень влияния на творчество автора фольклорной, религиозной традиции и т.д. Поэтический идиолект М. Цветаевой – один из наиболее интересных и сложных для исследователей. Он уже давно является объектом пристального внимания лингвистов как в нашей стране (Л.В. Зубова, О.Г. Ревзина, Е.Б. Коркина и др.), так и за рубежом (М. Мейкин, Г.Ч. Павловская, В.А. Маслова и др.). Специфика идиолекта М. Цветаевой обусловлена лингвистическим чутьем автора как носителя русского языка, сочетающимся с превосходным знанием и переосмыслением иностранных языков, русской народной и европейской культуры, а также неординарностью цветаевского мировосприятия.

Установка на эксперимент была свойственна литературе XX в. В творчестве М. Цветаевой она проявилась «в том числе в освоении... фольклорных языковых традиций, в частности традиции словесного табуирования, основанного на древнейшем, архаическом представлении о мире. Сочетая архаические черты с современными, табу в поэтическом идиолекте М. Цветаевой представляет собой уникальное, специфическое по природе, семантике и функциям образование... В 20-х гг. XX в. (одновременно с оформлением “русского” русла в творчестве М. Цветаевой), табуирование было одним из наиболее ярких и часто используемых ею приемов» [1. С. 3]. Это позволяет говорить об актуальности выбранной нами темы. Применяя такие методы лингвистических исследований, как интерпретация художественного текста и лингвистического материала; семантический (с опорой на словарные дефиниции), фонетический и структурный анализ; сопоставление; описание; сравнительно-исторический метод, мы исследуем и опишем семантические, структурные, функциональные и другие особенности табу и эвфемизмов, относящихся к тематической группе (ТГ) «религия», в фольклорных поэмах М. Цветаевой («Молодец», «Царь-Девница», «Переулочки», «Егорушка»), гармонично сочетающих народную, традиционную основу с авторским переосмыслением сюжета.

Анализ табуирования слов, относящихся к ТГ «религия», является продолжением исследования этого явления в фольклорных поэмах М. Цветаевой на примере других тематических групп [1, 2]. Исследование слов именно этой ТГ представляется сложным, поскольку многие религиозные понятия, изначально подвергавшиеся табуированию в силу своей сакральности, со временем перестали восприниматься как обусловленные запретом и перешли, скорее, в разряд метафор или устойчивых эпитетов. Тем не менее современные исследователи табуирования включают религиозный культ в число 12 основных сфер использования эвфемизмов [3. С. 83–84; 4]. Сложность анализа слов данной ТГ обусловлена и спецификой авторского переосмысления религиозных традиций. Среди исследователей творчества и биографии М. Цветаевой нет единого мнения относительно ее отношения к право-

славлю. Мы разделяем позицию С.Н. Лютовой, которая называет переосмысление и освоение православия Мариной Цветаевой эстетическим феноменом «многобожия поэта» [5. С. 13], выражающимся в наделении стихий магической силой, осознании амбивалентности бога, символическом восприятии явлений окружающего мира, чувстве сопричастности к ним и т.д. Иными словами, это православие, не пришедшее на смену язычеству, а сосуществующее с ним в мировосприятии поэта. По мнению исследователя Н.В. Крицкой, «прикасаясь к христианским догмам, поэтесса естественно проходит сквозь них в иное измерение» [6. С. 358], поскольку М. Цветаевой тесно в рамках традиционных христианских противопоставлений *добро – зло, ад – рай, Христос – Антихрист* и т.д. В связи с этим мы считаем возможным рассматривать слова ТГ «религия» с позиции табуирования как древнейшего запрета на действия, в том числе на произнесение слов с сакральной семантикой.

Исследование

Табуирование слов, относящихся к ТГ «религия» (в данном случае под религией понимается непосредственно христианская религия с характерными для нее образами. – *О.П.*), традиционно, поскольку на название Бога и предметов культа налагался один из древнейших запретов: «...нет и не было ни одного явления из области религии, которое в той или иной мере не было бы табуировано» [7. С. 25], «табу... называется нечто такое, что одновременно и свято, и стоит превыше обычного так же, как и опасное, и нечистое, и жуткое» [8. С. 36; 9. С. 114; 10. С. 107].

Табуирование, существующее со времен язычества в практически неизменном виде, стало охватывать и явления более позднего порядка, например христианство. Кроме того, в русской культуре христианские и языческие мотивы сосуществуют и тесно переплетаются, реализуясь в таком культурном феномене, как двоеверие, «третья догма», что отражено в фольклорных поэмах М. Цветаевой. К примеру, коллаж из языческих и христианских мотивов представляет собой поэма «Егорушка» [11. С. 121]. Можно выделить подобные черты и в поэме «Царь-Девница». В текст поэмы-сказки «Молодец», написанной на языческий сюжет, вплетается текст христианской литургии; демон-упырь и оборотень-Маруся в финале поэмы не проваливаются сквозь землю или исчезают, а возносятся к небесам, подобно ангелам. Во многом такая трактовка народного сюжета связана с мировоззрением М. Цветаевой. В ее понимании греховность и праведность, жизнь и смерть, рай и ад зачастую трудно различимы, а иногда и вовсе взаимозаменяются. Попадание в ад за грехи, которым пугают верующих христианские священники, М. Цветаева не воспринимала как наказание, потому что все-

гда ощущала свою предназначенность черту, считала свой (и шире – любой) поэтический дар не божьим, а чертовым; ощущала свое колдовское могущество и власть над словом; предвидела самовольный уход из жизни, нарушающий главную христианскую заповедь. Бытие всегда осознавалось ею как путь к инобытию.

Семантическая классификация табуированных слов. В текстах цветаевских фольклорных поэм табуируются многие христианские понятия. Некоторые эвфемизмы для их замены настолько традиционны, что уже перестали осознаваться в подобной функции носителями языка. Тем не менее по происхождению подобные слова являются эвфемизмами, поэтому они включены в перечень табуированных понятий и их замен, но детально проанализированы не будут. Итак, в фольклорных поэмах табуируются слова:

1) Бог (*Господь, мученик, праведник, Сын Богородичный, Царь наш Миротворец, Царь Небесный*);

2) Богородица (*Дева Чистая, Мать-Дева*);

3) ангел (ангелы) (*Воинство, золотые облака Господни, капрал, облачная рать, рать золотоперая, рать ширококрылая, Свет-Архандел, служба, солдат, солдат с крылами, солдат-крылат, солдат-таков-крылат, солдат такой крылат, спутник, страж в раю*);

4) ад (*подвалы* (в тексте данное слово выделила курсивом сама М. Цветаева, как и слово *престолы* – ‘рай’. Таким образом автор заранее подчеркнула семантическую значимость этих лексем, их важность для понимания текста, а также оппозиции заключенных в них значений ‘верх’ – ‘низ’, ‘рай’ – ‘ад’, ‘вознесение’ – ‘падение’, ‘святость’ – ‘греховность’ и т.п. – О.П.));

5) рай (*Град, дивный град (лазорец), престолы* (в тексте данное слово выделила курсивом сама М. Цветаева. – О.П.), *Серафим-град, Серафим-от-град, царство небесное*);

6) грех, прелюбодеяние (*сласть*);

7) апостол Петр (*ключарь, привратник*);

8) традиционное окончание любой молитвы (*А – [минь]*).

Классификация по способу табуирования. Табуирование слов в поэтическом идиолекте М. Цветаевой, в частности в фольклорных поэмах, осуществляется тремя способами:

1) табуированные слова заменяются эвфемизмами (это наиболее традиционный для народной культуры и наиболее продуктивный для успешной коммуникации способ);

2) табуированные слова недоговариваются, т.е. начало слова произносится, но, будучи незавершенным, оно не принимает традиционный фонетический облик, следовательно, запрет на произнесение именно этого слова соблюден;

3) табуированные слова не называются, т.е. просто опускаются, не произносятся, хотя их необходимость контекстуально очевидна.

Комплексный анализ. В фольклорных поэмах М. Цветаевой один раз слово ТГ «религия» подвергается табуированию способом умолчания-недоговаривания: «Аминь. // Помин, // Морская Хвалынь, // Синь-Савановна. // А – [минь]» [12. Т. 3. С. 277]. С одной стороны, последняя строка нарушает ритм, но рифмически завершает предыдущую, в которой при соответствующем ритму прочтении (незаконченный амфибрахий: Синь | Сà | ва | нов | нà) конечный звук *á* является ударным, как и единственный звук последней строки. При этом последний звук является продолжением звучания предыдущего, что делает ритм стихотворного отрывка подобным укачивающему ритму колыбельной. Такая интонация способствует отключению сознания адресата, поэтому характерна для заговоров и магических обрядов. По сюжету «Переулочков» приведенный отрывок – часть заклинательного обряда, совершаемого ведуньей над богатырем с целью подчинить себе его волю. Чтобы он не успел опомниться, речь ведуньи течет непрерывно, создается эффект бормотания, когда предыдущее слово «проглатывается» последующим. Таким образом, М. Цветаева вновь сюжетно оправдывает недоговаривание.

Слово *аминь* М. Цветаева воспринимала как закрепку, словесную формулу, обладающую магической силой: «Последняя строка “Молодца”: “До-мой. // В огонь синь” звучит как произнесенное: аминь: да будет так (с кем – произнести боюсь...)» [13. С. 161].

Для многих заговоров характерна кольцевая или рефренная композиция. С этой точки зрения последняя строка представляет собой слово *аминь*, традиционно используемое как в церковной молитве, так и в апокрифических по природе заговорах, основанных на молитве [14]. Заговоры являются одним из источников изучения табуирования (причем как в лингвистическом, так и в этнологическом аспектах), так что включение слова-табу в текст подобного рода вполне традиционно.

В остальных случаях слова ТГ «религия» табуируются способом эвфемизации.

Многие эвфемизмы (*Господь*, *Царь Небесный*, *Дева Чистая*, *царство небесное*) традиционны настолько, что современными носителями языка уже не идентифицируются как эвфемизмы, не имеют идейно-эмоциональной окраски, т.е. принимают характер лексических идиом. Поэтому подробнее проанализируем лишь те эвфемизмы или их семантические оттенки и особенности форм, которые могут свидетельствовать о более или менее выраженной степени авторского переосмысления.

1) Бог

Среди представленных эвфемизмов один выражает идею Бога как триединства – *Господь*. Эта лексема употребляется, когда называют

некую высшую силу, безотносительно к особенностям этого образа. В остальных эвфемизмах отражается разделение троицы, причем табуируются лишь две ипостаси: эвфемизмом *Царь Небесный* – Бог-отец, а эвфемизмами *мученик*, *праведник*, *Сын Богородичный* – Бог-сын. Табуированию не подверглась третья ипостась Бога – Дух святой, хотя в поэме «Егорушка» она представлена традиционным образом голубя, сидящего на плече у мальчика.

Вместо традиционного *Спаси Христос* или *Спаси Бог* (образованного из пожелания *Спаси вас (тебя) Бог / Христос / Господи* и перешедшего в *спасибо*) в «Молодце» используется «*Спаси праведник... Спаси мученик...*» [12. Т. 3. С. 334]. Внутренняя форма слова *спасибо* стерлась, значение его как оберега перестало осознаваться. А в сочетаниях *спаси Господи*, *спаси Христос* обращение к Богу очевиднее и слышится четче (аналогично цветаевское *спаси праведник*, *спаси мученик*). По сюжету эти слова произносят оборотни-нищие, а принадлежащие к нечисти не могут употребить имени Бога (ср. с запретом на упоминание имени Бога всуе). Лексемы *праведник* и *мученик* подчеркивают актуализацию ипостаси Бог-сын, очевидную в сочетании *Спаси Христос*.

Эвфемизм *Сын Богородичный* имеет просторечную форму, что подчеркивает фольклорную основу произведения.

2) Богородица

Эвфемистическое сочетание *Дева Чистая* («постоянный эпитет... у православных славян... заменяющий иногда ее имя» – Пречистая [15. С. 217]) традиционно для молитв и заговоров. Эвфемизм *Мать-Дева* менее распространен и более интересен по форме. Это инверсивное синтаксическое образование, в котором слово с атрибутивным значением стоит после определяемого слова, что характерно для фольклорного стиля. Таким образом, данный эвфемизм не свойствен традиционным христианским текстам и подчеркивает фольклорную основу поэмы «Егорушка».

Подбор эвфемизмов для называния Богородицы основан на выражении идей невинности Девы Марии как избранности (*Дева Чистая*, *Мать-Дева*) и святости материнства вообще.

Традиционным является написание слов, обозначающих Бога, Богоматерь с заглавной буквы в знак особого уважения и почитания их. В то же время такое написание может отражать на письме процесс наложения словесного запрета, поскольку представляет собой один из основных способов табуирования на письме – графическое изменение запретного слова.

3) Ангел(ы)

Ангелы, в отличие от священников, воспринимались М. Цветаевой с любовью: «*Но ангелов я любила*» [12. Т. 5. С. 48].

Согласно церковным канонам, в царстве небесном, как и в царстве земном, существует своя иерархия: царь – Бог, его подданные – души умерших праведников, его слуги – ангелы. На основании этого признака для называния ангелов М. Цветаевой используются эвфемизмы *Воинство*, *капрал*, *облачная рать*, *рать золотоперая*, *рать ширококрылая*, *служба*, *солдат*, *солдат с крылами*, *солдат-крылат*, *солдат-таков-крылат*, *солдат такой крылат*, *страж в раю*. Многие из них называют ангелов по внешним признакам (наличию крыльев), по месту обитания (облака). «*Ангелы не голубые, а огненные. Крылья – не легкость, а тяжесть (сила)*» [13. С. 65]. В народном восприятии ангелы – единое целое (*рать*, *воинство*), однако они, в свою очередь, тоже делятся на девять категорий (собственно ангелы, архангелы, серафимы и т.д. [16. С. 113]), что могло обусловить выбор эвфемизмов *солдат* и *капрал*, отражающих различие в военных чинах. «*Ангелы – Божьи крепостные*» [17. С. 265].

Слово *Воинство*, достаточно традиционное для православного дискурса и написанное в тексте поэмы «Царь-Девница» с заглавной буквы, выражают идею могущества сил добра, воплощением которых являются ангелы, почтительное отношение к ним, надежду народа на их помощь. В таком графическом оформлении оно противопоставляет значение 'ангелы' значению 'нечисть', реализованному в этой же поэме эвфемизмом *воинство вечернее*. В целом варианты слова *воинство*, реализованные в рамках одного произведения, выражают идеи неизменного существования и противостояния добра и зла, зеркальности и противоположности миров.

Группа эвфемизмов (*золотые облака Господни*, *Свет-Архандел* (просторечная форма), *рать золотоперая*) отражает цветовую символику образа ангелов, связь со светом как неперенным атрибутом добра. Золото как колоризм выражает идею света, блеска, славы, праздника, благополучия и т.д. [18. С. 187]. Практически все церковные атрибуты, включая праздничные одежды священников, покрыты позолотой. Золото – символ славы Господа. Солнце – символ с теми же значениями – часто называют золотым.

Одна из главных функций ангелов – защита людей от нечистой силы. Считается, что на правом плече человека сидит Ангел-хранитель, приставленный Богом к каждому крещеному, поэтому можно суеверно сплевывать только через левое плечо, на котором сидит черт (об оппозиции «левый – правый» и ее реализации в народной культуре см.: [19–21]). Вероятно, в соответствии с этим подобран эвфемизм *спутник* для называния ангела – проводника Егорушки и волка по царству небесному.

В целом в традиционной народной культуре табу на называние ангелов соблюдается непоследовательно. Вероятно, это связано с необходимостью призывать ангела на помощь, в этом случае его наименование не табуируется. В целом же семантика ангелов, как и всего свя-

занного с церковью, сакральна, поэтому иногда осуществляется табуирование их названий.

4) Ад

Ад – один из ключевых компонентов христианской религии, бесконечное наказание и место обитания душ грешников после смерти. Он противопоставлен раю не только по смыслу, но и пространственно. В традиционной христианской модели мира рай находится сверху, на небесах (отсюда его традиционный эвфемизм *царство небесное*), соотносится со светом и садом; ад – внизу, под землей, соотносится с тьмой и пеклом. На этом пространственном положении двух важнейших элементов религии основано обращение М. Цветаевой к читателю, которое заключается в зашифровке значений ‘ад’ и ‘рай’ в эвфемизмах *подвалы* и *престолы* соответственно. Данные лексемы реализованы в тексте поэмы-сказки «Царь-Девница» при описании дворца царя Комара. Как часто происходит, М. Цветаева совмещает в одной лексеме несколько значений, т.е. происходит их компрессия, а само слово обладает в таком случае семантической емкостью. В самом прямом значении подвалы и престолы – это подвалы дворца и царский трон. Символически эти слова соответственно обозначают угнетенных простых людей, мужиков, подвластных царю-самодуру, и самого царя с ближайшими приспешниками, вольготно живущих в царском дворце. Наконец, третья оппозиция значений, наиболее отвлеченная, – это ад и рай как противоположные места обитания после смерти. Эта пара табуированных значений подкреплена авторским курсивным написанием слов в тексте в одном случае и раскрытием смысла в расширенном контексте: «Над *престолами – обломы // Облаков... // Под подвалами – погосты, // С черной костью нашей рабской, // С мертвой плотью нашей скотской*» [12. Т. 3. С. 267].

5) Рай

Помимо проанализированных выше эвфемизмов *престолы* и *царство небесное*, для называния табуированного понятия *рай* использованы эвфемизмы *Град, дивный град, дивный град лазорев, Серафимград, Серафим-от-град*.

Группа эвфемизмов выражает идею метафорического сходстварая как места обитания душ праведников с городом как местом обитания живых людей. В связи с этим заслуживает внимания то, что рай обозначен старославянизмом *град*, характерным для языка христианской богослужебной и канонической литературы, в то время как земное поселение обозначено древнерусским полногласным словом *город*, которое является основным в языке. В истории языка эти лексемы с общим значением и различной формой долгое время сосуществуют, отличаясь стилистической маркированностью и условиями употребления. Используемые в современных литературных произве-

дениях старославянизмы придают повествованию оттенок старины, вечности и величия; эти признаки могут быть соотнесены с образом рая как местом обитания предков и вечного божьего царства любви, добра и справедливости.

Эвфемизм *Серафим-град* – это аппозитивное сочетание, графическая оформленность которого (дефисное соединение), как и любого аппозитивного сочетания, способствует актуализации семантики каждой из частей эвфемизма. Актуальным в данном случае является значение слова *серафим* как названия старшего, ближайшего к Богу чина ангелов, ведь за эвфемизмом скрыто табуированное слово *рай* – место обитания ангелов, город ангелов.

Эвфемизм *дивный град лазорев* отражает цветовую символику. Традиционно лазурный цвет воспринимается как голубой, следовательно лазурь – это основной внешний признак небес [22. С. 234; 23. С. 161], а *дивный град лазорев* – город в небесах (ср. царство небесное). «В языке фольклора слова “лазорь”, “лазоревый” могут обозначать любой “красивый” цвет в его интенсивном проявлении» [20. С. 14], т.е. он воспринимается как красный, синий, желтый, белый и др. Но применительно к поэтическому идиолекту М. Цветаевой исследователи ее творчества говорят об особой семантической наполненности понятия *лазорь* – «синонима высшего, высокого, божественного. Для Цветаевой лазорь – символ абсолютного бытия, находящегося за пределами земной жизни» [24. С. 168]; «в идиолекте М. Цветаевой *лазорь* соотносится с высотой, далью, глубиной, бездной, запредельностью; это цвет бессмертия, святости, абсолюта; цвет иного, высшего мира, к которому стремится душа... В “Переулочках” лазорь определяется как место, отличное от ада..., куда можно попасть лишь с помощью крыльев..., то есть вознестись» [2. С. 176].

Эпитет *дивный* отражает представление о рае и «том» свете вообще как далеком и неведомом для человека мире. Усеченная форма прилагательного *лазорев*, характерная для языка народных произведений, подчеркивает фольклорную основу поэмы «Егорушка».

6) Грех (прелюбодееяние)

Эвфемизм *сласть* представляет собой вариант (без суффикса -о-) слова *сладость* и выражает идею торжества плоти в сочетании с христианской идеей греховности прелюбодееяния. Контекстуально подчеркнута идея расплаты за грехи: «*Сласть-то одна! // Мук-то двенадцать!* (по числу соблазненных ведуньей юношей. – О.П.)» [12. Т. 3. С. 275]. Эти идеи в целом традиционны (ср. с фразеологической единицей *запретный плод сладок*, метафорами *сладкие объятия*, *сладкие поцелуи*). Слово *сласть* в значении ‘удовольствие’ заимствовано из церковнославянского, старославянского *спасть*, которое имеет греческие соответствия *ῥδονή* – ‘удовольствие’, ‘наслаждение’; *γλυκύτης* – ‘сла-

дость' [25. С. 611]. М. Фасмер не выделяет в слове *сласть* значения 'сладость', однако в качестве этимонов приводит те же греческие слова со значениями 'удовольствие', 'наслаждение' [26. С. 667]. Это свидетельствует о давнем отождествлении в сознании людей понятий *удовольствие* и *сладость*. В мировосприятии М. Цветаевой в противовес христианской традиции плотское, физическое не считалось вторичным по отношению к душе. Это выражается в том числе в подборе подобного эвфемизма для табуирования одного из главных человеческих грехов и в переосмыслении образов героев. Ведунья во многом является выразителем авторских идей: «До того романтически игравшая в ворожею, в ведунью, Цветаева в конце 1920-х ею становится» [5. С. 26], «Женщина – поскольку колдунья. И поскольку – поэт» [13. С. 78]). Будучи ведьмой, ведунья сознательно нарушает христианские нормы, даже зная о последующем наказании, поэтому то, что запрещено верующим людям и пугает их, для нее привычно.

7) Апостол Пётр

Апостол Пётр является действующим лицом поэмы «Егорушка». Он не назван по имени, однако эвфемизмы, называющие его (*ключарь*, *привратник*), несомненно, указывают на этот образ, ведь Пётр был наделен функцией стража и ключаря. У восточных славян апостол Пётр – помощник Бога [27. С. 203], т.е. его имя может подвергаться табуированию. Следовательно, данные эвфемизмы не выражают специфических авторских идей и не идут вразрез с традиционными народными представлениями.

Выводы

Проанализировав табу ТГ «религия» и эвфемизмы, их заменяющие, мы пришли к выводу, что практически все они традиционны. Эвфемистическая сущность многих (*царство небесное* – 'рай'; *Господь*, *Царь Небесный* – 'Бог'; *Дева Чистая* – 'Богородица') стерта настолько, что современными носителями языка не осознается. Подбор эвфемизмов основан на общих для христианского и народного сознания представлениях о внешних чертах образов (*солдат-крылат* – 'ангел'), их функциях (*ключарь* – 'апостол Пётр', *служба*, *страж в раю* – 'ангел'), пространственной характеристике явлений (*подвалы* – 'ад'; актуальна также семантика подвала как нежилого помещения, часто забитого хламом).

Основная форма табу на слова данной ТГ – эвфемистические замены, что вполне традиционно. Эти эвфемизмы сближаются с эпитетами и метафорами, что может быть обусловлено символической и поэтической наполненностью религиозных текстов. Один раз табуирование осуществляется способом недоговаривания. При этом табуируется

слово *аминь* – традиционная закрепка христианских молитв, апокрифических и заговорных текстов. Это недоговаривание не только семантически, но и сюжетно обусловлено, что в принципе характерно для недосказанных слов в фольклорных поэмах М. Цветаевой. Такой способ табуирования является одной из ярких черт поэтического идиолекта М. Цветаевой.

Функции эвфемизмов данной ТГ, помимо отражения народных представлений о главных христианских понятиях, об устройстве мира, в основном сводятся к подчеркиванию фольклорной, народной основы произведений М. Цветаевой за счет использования просторечных и архаических форм (*Свет-Архандел, Сын Богородичный*), аппозитивных сочетаний (*Серафим-от-Град, солдат-таков-крылат*).

Из авторских черт можно отметить отражение особенностей цветаевского мировосприятия (например, семантическую наполненность слов *лазорь, лазоревый* или подбор эвфемизма *сласть* с положительной коннотацией для называния одного из смертных грехов).

Литература

1. **Рутер О.А.** Табу в фольклорных поэмах М. Цветаевой (лингвистический аспект) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2007. 28 с.
2. **Рутер О.А.** Табу в фольклорных поэмах М. Цветаевой (лингвистический аспект) : дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2007. 226 (+ 33) с.
3. **Твердохлеб О.Г.** Эвфемизмы в сфере устного народного творчества // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 82–94.
4. **Аврорин В.А.** Проблемы изучения функциональной стороны языка: К вопросу о предмете социолингвистики. Л. : Наука, 1975.
5. **Лютова С.Н.** Максимилиан Волошин и Марина Цветаева: Эстетика смыслообразования. М. : Дом-музей М. Цветаевой, 2004. 192 с.
6. **Крицкая Н.В.** Специфика языковых средств в поэме М. Цветаевой «Молодец» // Марина Цветаева: Эпоха, культура, судьба : сб. докл. X цветаевской междунар. науч.-темат. конф. М. : Дом-музей М. Цветаевой, 2003. С. 358–364.
7. **Токарев С.А.** Сущность и происхождение магии // Исследования и материалы по вопросам первобытных верований. М., 1959. Т. 51.
8. **Фрейд З.** Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. СПб. : Алетейя, 1997. 224 с.
9. **Зеленин Д.К.** Табу слов у народов Восточной Европы и Северной Азии. Ч. 1, 2 // Сборник Музея антропологии и этнографии. Л., 1929–1930. Т. 8, 9.
10. **Малкова Ю.В.** Своеобразие мифологизма в творчестве М.И. Цветаевой 20-х гг. («После России» – «Молодец» – «Федра») : дис... канд. филол. наук. СПб., 2000. 197 с.
11. **Мейкин М.** Марина Цветаева: поэтика усвоения. М. : Дом-музей М. Цветаевой, 1997. 312 с.
12. **Цветаева М.И.** Собрание сочинений в семи томах. М. : Эллис Лак, 1993–1995.
13. **Цветаева М.И.** Неизданное. Сводные тетради. М. : Эллис Лак, 1997. 640 с.
14. **Толстой Н.И.** Аминь // Славянские древности: Этнолингвистический словарь. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 1. С. 105.

15. Толстой Н.И. Богородица // Славянские древности: Этнолингвистический словарь. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 1. С. 217–219.
16. Капица Ф.С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы. М.: Флинта; Наука, 2001. 216 с.
17. Цветаева М.И. Неизданное. Записные книжки : в 2 т. М.: Эллис Лак 2000, 2000–2001. Т. 1.
18. Маслова В.А. Поэт и культура: концептосфера Марины Цветаевой : учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2004. 256 с.
19. Архипенко Н.А. Лексика мифологической системы донских казаков как части духовной культуры : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д, 2000. 28 с.
20. Ли Янг Ий. Поэма-сказка Марины Цветаевой «Царь-Девница» (Фольклорные контексты поэта) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1996. 23 с.
21. Проценко Б.Н. Духовная культура донских казаков: Заговоры, обереги, народная медицина, поверья, приметы. Ростов н/Д, 1998. 322 с.
22. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М.: Рус. яз., 1989–1991. Т. 2.
23. Словарь русского языка : в 4 т. / под общ. ред. А.П. Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. Т. 2.
24. Коркина Е.Б. Лирический сюжет в фольклорных поэмах М. Цветаевой // Русская литература. 1987. № 4. С. 161–167.
25. Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.) / под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. 2-е изд., стереотип. М.: Рус. яз., 1999. 842 с.
26. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка в четырех томах. М.: Прогресс, 1964–1975. Т. 3.
27. Толстой Н.И. Бог // Славянские древности: Этнолингвистический словарь. М.: Междунар. отношения, 1995. Т. 1. С. 202–203.

Сведения об авторе:

Полякова Ольга Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Массовые коммуникации и прикладная лингвистика» Ростовского государственного университета путей сообщения (Ростов-на-Дону, Россия). E-mail: ruter_olga@mail.ru

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

TABOOING OF THE WORDS OF THE THEMATIC GROUP “RELIGION” IN FOLKLORE POEMS OF M. TSVETAeva

Polyakova O.A., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Chair “Mass Communications and Applied Linguistics”, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia). E-mail: ruter_olga@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/36/8

Abstract. This article is devoted to tabooing of words of a theme group “religion” in so-called folklore poems of M. Tsvetaeva. They are meant as the poems written on national plots (“Molodets”, “Tsar-Devitsa”, “Pereulochki”, “Egorushka”). Folklore basis of these poems does lawful an integrated approach to studying of taboo-words and allows to consider them as archaic. Works in the field of ethnography, folklore, ethnolinguistics, modern Russian, etc. are attracted as a scientific basis. Researching of words of a theme group “religion” supplements the analysis of verbal tabooing undertaken by the author in 2007 on the example of other theme groups (“evil spirits”, “death”, “names”, “people”, “food”, etc.). Methods of interpretation of the art text and linguistic material, the semantic, phonetic and structural analysis, comparison, description and also a comparative-historical method are applied. The analysis and the description of tabooing of the words in archaic and modern (etiquette) forms in a

poetic idiolect of M. Tsvetaeva, allocation of traditional lines of a taboo and euphemisms and their author's features, their semantic and structural classification are the main goal of the largescale scientific work. Semantically taboos of a theme group "religion" are allocated for words and phrases *God, the Virgin, an angel, hell, paradise, a sin (adultery), the apostle Pyotr, amen*. Tabooing of these words is traditional, but isn't realized by modern native speakers as the ban. Euphemistic replacements are the main form of verbal tabooing. Selection of euphemisms is based on the ideas of appearance of images, their functions, the spatial characteristic of the phenomena, general for Christian and national consciousness. Tabooing is carried out by the way of unfinished word once. This unfinished word is caused not only semantic, but also by plot that is a characteristic of the untold words in folklore poems of M. Tsvetaeva. Functions of euphemisms of this theme group are reflection of national ideas of the main Christian concepts, about a peace arrangement and underlining of a folklore basis of poems of M. Tsvetaeva.

Keywords: tabooing; M. Tsvetaeva; taboo; euphemism; unfinished word; folklore poems.

References

1. Ruter O.A. (2007) *Tabu v fol'klornyh poemah M. Cvetaevoy (lingvisticheskij aspekt)* [A taboo in folklore poems of M. Tsvetaeva (a linguistic aspect)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Rostov-on-Don.
2. Ruter O.A. (2007) *Tabu v fol'klornyh poemah M. Cvetaevoy (lingvisticheskij aspekt)* [A taboo in folklore poems of M. Tsvetaeva (a linguistic aspect)]. Philology Cand. Diss. Rostov-on-Don.
3. Tverdohleb O.G. (2016) Jevfemizmy v sfere ustnogo narodnogo tvorchestva [Euphemisms in the sphere of folklore]. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"* 1 (33). pp. 82-94.
4. Avrorin V.A. (1975) *Problemy izuchenija funkcional'noj storony jazyka: K voprosu o predmete sociolingvistiki* [Problems of studying of the functional party of language: To a question of a sociolinguistics subject]. Leningrad: Nauka.
5. Ljutova S.N. (2004) *Maksimilian Voloshin i Marina Cvetaeva: Jestetika smysloobrazovaniya* [Maksimilian Voloshin and Marina Tsvetaeva: senseformation's esthetics]. Moscow: M. Tsvetaeva's house museum.
6. Krickaja N.V. (2003) Specifika jazykovyh sredstv v pojeme M. Cvetaevoy «Molodec» [Specifics of language means in M. Tsvetaeva's poem "Molodets"]. *Marina Cvetaeva: Jepoha, kul'tura, sud'ba* [Marina Tsvetaeva: Era, culture, destiny]. Proceedings of the X International Scientific and Thematical Conference. Moscow: M. Tsvetaeva's house museum. pp. 358-364.
7. Tokarev S.A. (1959) Sushhnost' i proishozhdenie magii [Essence and an origin of magic]. *Issledovaniya i materialy po voprosam pervobytnyh verovanij – Researches and materials concerning primitive beliefs*. Vol. 51. Moscow.
8. Frejd Z. (1997) *Totem i tabu. Psihologija pervobytnoj kul'tury i religii* [Totem and taboo. Psychology of a primitive culture and religion.]. St. Petersburg: Aleteija.
9. Zelenin D.K. (1929–1930) Tabu slov u narodov Vostochnoy i Severnoy Azii [Taboo of the words among the peoples of the East and North Asia]. *Sbornik muzeja antologii i etnografii. – Almanac of the Museum of Anthropology and Ethnography*. Vol. 8–9. St. Petersburg.
10. Malkova Ju.V. (2000) *Svoeobrazie mifologizma v tvorchestve M.I. Cvetaevoy 20-h gg. ("Posle Rossii" – "Molodec" – "Fedra")* [A mythologism originality in creativity of the 20th by M.I. Tsvetaeva ("After Russia" – "Molodets" – "Fedra")]. Abstract of Philology Cand. Diss. St. Petersburg.
11. Mejkin M. (1997) *Marina Cvetaeva: poetika usvoenija* [Marina Tsvetaeva: assimilation poetics]. Moscow: M. Tsvetaeva's house museum.

12. Cvetaeva M.I. (1993–1995) *Sobranie sochinenij v semi tomah* [Collected works in 7 volumes]. Moscow: Jellis Lak.
13. Cvetaeva M.I. (1997) *Neizdannoe. Svodnye tetradi* [Unpublished. Summary notebooks]. Moscow: Jellis Lak.
14. Tolstoj N.I. (1995) Amin' [Amen]. *Slavjanskije drevnosti: Jetnolingvistich. slovar'* – *Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary*. V. 1. Moscow: Mezhdunar. otnoshenija.
15. Tolstoj N.I. (1995) Bogorodica [Virgin]. *Slavjanskije drevnosti: Jetnolingvistich. slovar'* – *Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary*. V. 1. Moscow: Mezhdunar. otnoshenija. pp. 217–219.
16. Kapica F.S. (2001) *Slavjanskije tradicionnye verovanija, prazdniki i ritualy* [Slavic traditional beliefs, holidays and rituals]. Moscow: FLINTA publ.; Nauka.
17. Cvetaeva M.I. (2000–2001) *Neizdannoe. Zapisnye knizhki* [Unpublished. Notebooks]. Moscow: Jellis Lak.
18. Maslova V.A. (2004) *Pojet i kul'tura: konceptosfera Mariny Cvetaevoj: uchebnoe posobie* [Poet and culture: Marina Tsvetaeva's konceptosfer: manual]. Moscow: FLINTA; Nauka.
19. Arhipenko N.A. (2000) *Leksika mifologicheskij sistemy donskih kazakov kak chasti duhovnoj kul'tury* [Lexicon of mythological system of the Don Cossacks as parts of spiritual culture]. Abstract of Philology Cand. Diss. Rostov-on-Don.
20. Li Jang Ij. (1996) *Pojema-skazka Mariny Cvetaevoj «Car'-Devica» (Fol'klornye konteksty pojeta)* [Marina Tsvetaeva's poem fairy tale "Tsar-devitsa" (Folklore contexts of the poet)]. Abstract of Philology Cand. Diss. Moscow.
21. Procenko B.N. (1998) *Duhovnaja kul'tura donskih kazakov: Zagovory, oberegi, narodnaja medicina, pover'ja, primety* [Spiritual culture of the Don Cossacks: Plots, charms, traditional medicine, beliefs, signs]. Rostov-on-Don.
22. Dal' V.I. (1989–1991) *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka* [Explanatory dictionary of living great Russian language]. Moscow: Russkij yazyk.
23. Evgen'eva A.P. (ed.) (1999) *Slovar' russkogo jazyka* [Dictionary of Russian Language]. Moscow: Russkij yazyk.; Polygrafresursy.
24. Korkina E.B. (1987) *Liricheskij sjuzhet v fol'klornyh poemah M. Cvetaevoj* [A lyrical plot in folklore poems of M. Tsvetaeva]. *Russkaja literatura – Russian Literature* 4. pp. 161–167.
25. Cejtin R.M., Večerka R., Blagova E. (ed.) (1999) *Staroslavjanskij slovar' (po rukopisjam X–XI vv.)* [The old Slavic dictionary (according to manuscripts of the 10–11th centuries)]. Moscow: Russkij yazyk.
26. Fasmer M. (1964–1975) *Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka v chetyreh tomah* [The etymological dictionary of Russian in 4 volumes]. Moscow: Progress.
27. Tolstoj N.I. (1995) Bog [God] *Slavjanskije drevnosti: Jetnolingvistich. slovar'* – *Slavic antiquities: Ethnolinguistic dictionary*. V. 1. Moscow: Mezhdunar. otnoshenija. pp. 202–203.

Received 29 October 2016

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ СОКРАЩЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ ТЕРМИНОВ

Л.Г. Просвирнина

Аннотация. Проведено социалингвистическое исследование, в рамках которого рассматриваются новые английские сокращенные социально-экономические термины. Как известно, английский язык стремится к экономии языковых средств, а результатом этого процесса выступает сокращение не только многосложных слов и многословных словосочетаний, но и кратких терминов. Различные виды сокращений проникают в специализированные сферы языка, и, конечно, экономическая терминология не является исключением, поскольку экономика охватывает почти все сферы жизнедеятельности общества. Вот почему проблема расшифровки сокращений английских экономических терминов является актуальной на сегодняшний день. Терминология связана с соответствующей системой понятий и формируется под влиянием общественных явлений и научных достижений. С помощью терминов происходят накопление, хранение и передача знаний. Жизнь общества находит отражение в языке, новые понятия необходимо озвучивать каким-либо образом, поэтому появляются новые слова и термины, выражающие эти понятия. По-прежнему актуальными остаются проблемы возникновения новых терминов, их сокращенных обозначений, проблемы многозначности, синонимии, омонимии, заимствования, проблемы декодирования и перевода и пр. В ходе исследования определена сфера употребления исследуемых терминов, проведен структурный анализ выявленных сокращенных единиц, определены их составляющие компоненты, выявлены их значения, описаны экстралингвистические факторы, способствующие их появлению. Кроме того, выявлен и описан термин, который мы отнесли к объекту вторичной номинации. Материалы данной статьи могут быть использованы в лекциях по лексикологии, а также для обучения студентов экономических специальностей английскому языку.

Ключевые слова: сокращения; гибридные сокращения; апокопа; терминология; экстралингвистические факторы; концепт; структурная классификация сокращенных терминов; вербализация.

Введение

В статье рассматриваются явления, происходящие в английском языке под влиянием неязыковых, т.е. экстралингвистических факторов. Цель работы – выявление новых сокращенных терминов и способов их образования.

Активные общественно-политические процессы, происходящие вне лингвистической сферы в предшествующие несколько лет и в 2016 г., приводят к возникновению новых слов и оказывают влияние на

продуктивность как отдельных терминов и терминологических сочетаний, так и целых терминосистем, создают условия для вербализации новых форм и возникновения новых сокращенных терминов.

Актуальность данной статьи состоит в том, что в ней речь идет о новых сокращенных терминах, которые не были описаны ранее, и о способах их производства. «Терминологический взрыв» середины прошлого столетия, а также все вытекающие для терминологии последствия не утратили своей актуальности и сегодня. По-прежнему существуют проблема возникновения новых терминов, их сокращенных обозначений, проблема многозначности, синонимии, омонимии, заимствования, проблема декодирования и перевода и пр. Средства массовой информации постоянно знакомят нас с различными новшествами и научными достижениями в той или иной области науки. Эти новые явления, в свою очередь, быстро проникают в повседневную жизнь общества и обогащают наш язык новыми понятиями и терминами, в том числе и теми, названий для которых нет еще в языке. Таким образом, проблема унификации и стандартизации терминологии не становится менее значимой с течением времени.

Методология

Методом сплошного просмотра английских экономических и политических текстов нами были выявлены сокращенные английские термины, структурный анализ которых приведен ниже. Кроме того, нами рассмотрены экстралингвистические факторы, которые способствовали появлению этих сокращений.

С помощью структурного анализа нами рассмотрена конструкция выявленных терминов и определены словообразовательные модели, в соответствии с которыми были образованы объекты нашего исследования.

Исследование и результаты

Общепризнано, что термины обладают всеми признаками и свойствами лексических единиц литературного языка и являются семантическим ядром лексики языка науки, который входит в состав литературного языка. Работа по установлению состава терминов конкретных отраслей науки и техники, упорядочению стихийно сложившихся терминологий, унификации терминов и созданию терминов для новых научно-технических отраслей является одним из направлений лексикологии.

Терминология любой науки обеспечивает ее активное развитие, с помощью терминов происходят накопление, хранение и передача знаний. Терминологическое обеспечение какой-либо отрасли свидетельствует об уровне ее развитости и зрелости. Терминология связана с соответствующей системой понятий и формируется под влиянием обще-

ственных явлений и научно-технических достижений. Терминология отдельной области знания, в частности английская экономическая терминология, является сложной структурой, которая аккумулирует в себе языковую, внеязыковую и специальную информацию. Процесс номинации находится между словом и мыслью и является важным инструментом, который связывает реальность и язык [1. С. 198].

Поскольку английский язык стремится к экономии языковых средств, то результатом этого процесса выступает сокращение не только многосложных слов и многословных словосочетаний, но и кратких терминов. Различные виды сокращений проникают в специализированные сферы языка. Экономическая терминология не является исключением. В отношении синтаксической структуры английские научно-технические, общественно-политические и экономические тексты отличаются своей конструктивной сложностью. Они богаты причастными, инфинитивными и герундиальными оборотами, а также некоторыми другими чисто книжными конструкциями, которые подчас затрудняют понимание текста и ставят перед читателем или переводчиком дополнительные задачи, а наличие в них сокращений и аббревиатур усложняет их еще больше. Объяснение действия механизмов, действующих в процессе создания и функционирования сокращенных английских терминов подъязыка экономики, необходимо в целях успешной стандартизации и унификации экономической терминологии.

Экономика охватывает почти все сферы жизнедеятельности общества, а это значит, что и сюда проникает огромное количество сокращений. Вот почему проблема расшифровки сокращений английских экономических терминов является актуальной на сегодняшний день. Объем сокращений в научных текстах постоянно растет. Основной причиной возникновения новых понятий, терминов и терминологических сочетаний являются технический прогресс и процессы, связанные с ним [2. С. 10]. Вследствие усложнения понятий создаются многокомпонентные терминологические сочетания, увеличивается линейная длина термина, произношение длинных многокомпонентных наименований затрудняет процесс научной коммуникации, в результате чего происходит сокращение материальной оболочки. Следствием процесса сокращения является наличие большого количества сокращенных терминов, которые часто употребляются без расшифровки и представляют определенную сложность для специалистов экономической отрасли, поскольку затрудняют понимание и процесс декодирования и перевода. Рассмотрение и упорядочение огромного количества этих новообразований в области экономики являются приоритетным вопросом.

В данной статье мы рассмотрим концепт английского слова **exit**, который в переводе на русский язык означает *выход* и участвует в формировании новых сокращенных английских терминов, т.е. входит в их

состав в полном или усеченном виде и несет в себе ключевое значение всего слова. Данный концепт определяет семантику языковых единиц, которую мы используем для его выражения. При этом он включает в себя дополнительные характеристики, которые выражены с помощью ономастических компонентов, а именно топонимов, обозначающих названия ряда стран – членов Европейского союза [3. С. 67].

2016 г. ознаменовался появлением ряда новых слов в английском языке, которые активно функционируют в прессе. Именно политическая и экономическая обстановка в мире и процессы, происходящие в политической и экономической жизни мирового сообщества, послужили предпосылками для возникновения новых терминов. Недовольство жителей Великобритании политикой, проводимой Евросоюзом, привело к желанию покинуть эту организацию. 23 июня 2016 г. в Великобритании прошел референдум о выходе Соединенного Королевства из состава Евросоюза, который журналисты назвали **Brexit**.

The UK will begin the formal Brexit negotiation process by the end of March 2017, Theresa May has said [4].

Leading Brexit campaigner Iain Duncan Smith said the PM had set a «fairly reasonable» timetable and thought Article 50 could be triggered sooner than March [Ibid.].

Английский термин **Brexit** произошел от сложения двух английских слов **Britain** – *Британия* и **Exit** – *выход* и может быть интерпретирован как *exit of Britain from the European Union* – *выход Британии из Евросоюза*. Причины появления данного термина обоснованы общественно-политическими процессами. Положительными характеристиками данной структурной формы мы считаем краткость, удобство произношения, яркость и запоминаемость.

Процесс образования данного термина можно представить в виде простой математической формулы:

$$\text{Br(-itain)} + \text{exit} = \text{Brexit}.$$

Данная формула наглядно демонстрирует, каким образом был образован термин, а именно основа слова **Britain** усечена до первых двух букв – **Br**, и соединена с основой слова **exit**.

Анализируя данный термин в соответствии со структурной классификацией сокращенных английских экономических терминов [5. С. 126], мы относим его к сокращению гибридного типа [6. С. 147], с размещением сокращенного компонента в препозиции.

Гибриды – частично сокращенные слова или словосочетания, которые образуются в результате сложения усеченного элемента и полнозначного слова либо словосочетания.

Первая часть гибридного сокращения **Br** образована путем усечения конечной части полнозначного слова, которое относится к такой подгруппе как апокопа [6. С. 146].

Мы считаем, что при формировании данного типа усечения семантическое значение термина сохраняется и остается идентичным семантическому значению его полнозначного варианта. Таким образом, апокопа представляет собой удобный способ хранения и передачи информации, содержащейся в однокомпонентных английских экономических терминах.

На почве описанного нами процесса возник еще один термин, структура которого усложнена по отношению к первому, – **Brexiters**. Данный термин является объектом вторичной номинации и образован посредством присоединения к основе гибридного сокращения **Brexit** словообразующего суффикса **-er**, который имеет агентивное значение, т.е. обозначает действующее лицо, его занятие или должность.

Scottish First Minister Nicola Sturgeon said it was «depressing» that government decisions were «being driven by ideology of the hard Brexiters, rather than interests of country» [4]. – Первый Шотландский министр Никола Стерджен заявил, что это «уныло», что решения Правительства были «приняты под воздействием идеологии жестких сторонников выхода Британии из Евросоюза, а не в интересах страны».

Термин **Brexiters** сложно перевести на русский язык одним словом в виду отсутствия полного аналога для данной языковой единицы. Можно, однако, воспользоваться такими способами перевода, как транскрибирование и описательный перевод. В результате транскрибирования, т.е. передачи произношения английского слова русскими буквами, фактически передачи его фонетического облика, мы получаем термин *Брекзитеры*. Данный способ используется как основной прием перевода при передаче имен и названий, а в результате описательного способа, т.е. передачи слова с помощью расширенного объяснения значения английского слова, мы получаем такой вариант перевода, как *сторонники выхода Британии из Евросоюза*, или *специалисты, занимающиеся процессом вывода Великобритании из состава Евросоюза*.

Использование английского термина **Brexit** зафиксировано также и в немецком языке, таким образом данный термин можно признать интернациональным:

Die irische Regierung will ihre Niedrigsteuern behalten – um Firmen anzulocken, die Großbritannien nach dem Brexit verlassen wollen [7]. – Ирландское правительство хочет сохранить свои налоги низкими, чтобы привлечь компании, которые хотят покинуть Великобританию после предполагаемого референдума по вопросу о членстве Соединенного Королевства в Европейском союзе.

Популярность **Brexit** и общественно-политические процессы, происходящие во всем мире, послужили причиной возникновения целого ряда подобных терминов. Таким образом, мы наблюдаем словообразовательные процессы, происходящие в английском языке под влия-

нием экстралингвистических факторов [8. С. 28]. Так, например, в прессе и в программах новостей часто используются такие сокращенные английские термины, как **Calexit**, **Fixit**, **Frexit**, **Grexit**, **Itaxit**, **Slowexit**, **Spaxit**, **Texit**, **Merxit**. В основе всех вышеперечисленных терминов также заложен концепт выхода из состава какой-либо организации или системы. Следует отметить, что в некоторых текстах с использованием данных терминов прослеживается сатирический и даже саркастический оттенок, но, тем не менее, все они также употребляются в серьезных аналитических статьях известных изданий.

Рассмотрим подробнее термины **Texit** и **Calexit**. По данным различных медиаисточников, волна, поднятая **Brexit**, добралась и до США. Так, в двух американских штатах – Калифорнии и Техасе, местные националисты, которые поддерживают в основном республиканцев, задумались об отделении и обретении независимости [9]. Техасское национальное движение, выступающее за выход штата из состава США, заявило, что будет добиваться референдума по вопросу независимости к 2018 г. [10]. Авторы данной инициативы уверены, эти штаты уже к 2020 г. могут стать самостоятельными государствами.

Итак, первым компонентом обоих терминов является топоним, который обозначает название американского штата. В первом случае это штат Техас, который в английском языке называется **Texas**, во втором – штат под названием Калифорния, **California**.

Вторым компонентом терминов выступает слово **exit**, которое входит в состав гибрида в несокращенном виде.

T(exas) + exit = Texit (выход штата Техас из состава США),

Cal(ifornia) + exit = Calexit (Выход штата Калифорния из состава США).

Соответственно, остальные термины (**Fixit**, **Frexit**, **Grexit**, **Itaxit**, **Slowexit**, **Spaxit**) созданы подобным способом, все они означают выход той или иной страны из состава Европейского экономического союза [11]:

Fr(ance) + exit = Frexit,

Gr(eece) + exit = Grexit,

Slov(ak Republic) + exit = Slowexit.

В следующих терминах мы наблюдаем усечение не только конечной части первого компонента, но и начальных букв второго компонента. В результате стяжения усеченных частей были сформированы следующие термины:

Fi(nland) + (E)xit = Fixit,

It(aly) + (E)xit = Itaxit,

Spa(in) + (E)xit = Spaxit.

Термин **Merxit** [12] также образован по типу вышеописанных, т.е. включает в свой состав сокращенный и полнозначный компоненты. Отличие от описанных ранее заключается лишь в том, что первый ком-

понент **Merk** образован от имени собственного **Merkel** посредством усечения последних двух букв и соединен со словом **exit**:

Merk(el) + (E)xit = Merkxit.

Данный термин означает возможный уход госпожи Меркель со своего поста, причиной которого может послужить недовольство граждан проводимым ею политическим и экономическим курсом.

Заключение

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что структурная модель, по которой был сформирован термин **Brexit**, оказалась довольно продуктивной, поскольку на ее основе возник целый ряд подобных терминов, а также выявлен объект вторичной номинации – **Brexiteers**. Таким образом, нами выявлены экстралингвистические факторы, а именно политические и экономические процессы, которые послужили причиной появления этих понятий и способствовали появлению вышеописанных сокращений, также проведен их структурный анализ, который подтвердил продуктивность данной словообразовательной модели в английском языке.

Литература

1. *Алексеева М.О.* Когнитивные аспекты изучения терминологии русского православия // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. СПб., 2009. № 119. С. 197–202.
2. *Ткачева Л.Б.* Экстралингвистическая обусловленность лингвистических процессов в терминологии // Отраслевая терминология и ее экстралингвистическая обусловленность. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1986. С. 3–14.
3. *Просвирнина Л.Г.* Ономастические компоненты как отражение концептов имени собственного в составе сокращений подязыка экономики // Социально-экономические системы: современное видение и подходы : материалы Шестой Междунар. науч.-практ. конф. Омск : СИБИТ, 2011. С. 65–76.
4. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-37532364>
5. *Кубышко И.Н.* Структурно-семантические особенности сокращений в космической терминологии английского языка : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007. 180 с.
6. *Просвирнина Л.Г.* Влияние социально-экономических факторов на формирование гибридного типа сокращения английских экономических терминов // Социально-экономические системы: современное видение и подходы: материалы Пятой Междунар. науч.-практ. конф. Омск : СИБИТ, 2010. С. 145–149.
7. URL: <https://www.facebook.com/zeitonline/posts>
8. *Просвирнина Л.Г.* Экстралингвистическая обусловленность и особенности образования сокращений в английской экономической терминологии : дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2011. 195 с.
9. URL: <http://www.vestifinance.ru/videos/28327>
10. URL: <http://politikus.ru/events/79350-brexit-proshel-ozhidaem-texit.html>
11. URL: <http://www.badische-zeitung.de/halters-sprachkritik/vom-grexit-zum-quexit-107141284.html>

12. URL: <http://www.nwo.uymail.ru/merxit> · 19. JUNI 2015

Сведения об авторах:

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.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

INFLUENCE OF EXTRA LINGUISTIC FACTORS ON THE FORMATION OF NEW ABBREVIATED ENGLISH TERMS

Prosvirina Lyudmila G., Ph.D., Associate Professor, Department of Social and Humanitarian Disciplines and Foreign Languages of the Siberian Institute of Business and Information Technologies (Omsk, Russia). E-mail: ludmila_p73@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/36/10

Abstract. This article is a sociolinguistic study, in which the new English abbreviations of social and economic terms are considered. It is well known that English language tends to save language means. As a result, this process includes not only the reduction of long polysyllabic words but wordy phrases and simple short terms. Different types of cuts penetrate into the specialized sphere of language and, of course, the economic terminology is not an exception, as the economy covers almost all spheres of society. That is why the problem of deciphering abbreviations of English economic terms is relevant today. Terminology is associated with the corresponding system of concepts and formed under the influence of social phenomena and scientific achievements by the term accumulation, storage and transfer of knowledge. The life of society is reflected in language, new concepts need to be articulated in any way, so there are new words and terms that express these concepts. That's why issues of new terms still remain relevant, and their abbreviations, the problem of polysemy, synonyms, homonyms, borrowings, decoding and translation problems, and so on. The study defines the scope of the use of the test terms, carried out a structural analysis of the identified reduction units defined by their component parts, revealed their meanings are described extra linguistic factors contributing to their appearance. In addition, we identified and described a term, which we consider as the objects of the secondary nomination. The contents of this article can be used in lectures on lexicology, as well as for the training of students of economic specialties of the English language.

Keywords: abbreviation; hybrid; apocope; terminology; extra linguistic factors; concept; structural classification of abbreviated terms; verbalization.

References

1. Alekseeva M.O. (2009) Kognitivnye aspekty izuchenija terminologii russkogo pravoslavlja [Cognitive aspects of learning Russian Orthodox terminology] // *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A.I. Gercena - Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*. 119. pp. 197-202.
2. Tkacheva L.B. (1986) Jekstralingvističeskaja obuslovlennost' lingvističeskich processov v terminologii [Extra-linguistic conditioning of linguistic processes and terminology] // *Ot-raslevaja terminologija i ee jekstralingvističeskaja obuslovlennost' - Industry terminology and its extralinguistic conditioning*. Voronezh : Izd-vo Voronezh. un-ta. pp. 3-14.
3. Prosvirina L.G. (2011) Onomasticheskie komponenty kak otrazhenie konceptov imeni sobstvennogo v sostave sokrashhenij pod#jazyka jekonomiki [Onomastic components as a reflection of proper name concepts composed of economy sublanguage abbreviations] //

- Social'no-jekonomicheskie sistemy: sovremennoe videnie i podhody - Socio-economic systems: a modern vision and approaches*. Proceedings of the 6th International Academic-practical Conference. Omsk: SIBIT. pp. 65-76.
4. Anon (2016) [Online]. Available from: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-37532364>.
 5. Kubyshko I.N. (2007) *Strukturno-semanticheskie osobennosti sokrashhenij v kosmicheskoy terminologii anglijskogo jazyka* [Structural-semantic features of abbreviations in the English space terminology]. Abstract of Philology Cand. Diss. Omsk.
 6. Prosvirnina L.G. (2010) Vlijanie social'no-jekonomicheskikh faktorov na formirovanie gibridnogo tipa sokrashhenija anglijskikh jekonomicheskikh terminov [The influence of socio-economic factors on the formation of a hybrid-type reduction of British economic terms] // *Social'no-jekonomicheskie sistemy: sovremennoe videnie i podhody - Socio-economic systems: a modern vision and approaches*. Proceedings of the 5th International Academic-practical Conference. Omsk: SIBIT. pp. 145-149.
 7. Anon (2016) [Online]. Available from: <https://www.facebook.com/zeitonline/posts>.
 8. Prosvirnina L.G. (2011) *Jekstralingvisticheskaja obuslovlennost' i osobennosti obrazovaniya sokrashhenij v anglijskoj jekonomicheskoy terminologii* [Extralinguistic conditioning and features of formation of abbreviations in English economic terminology]. Abstract of Philology Cand. Diss. Omsk.
 9. Anon (2016) [Online]. Available from: <http://www.vestifinance.ru/videos/28327>.
 10. Anon (2016) [Online]. Available from: <http://politikus.ru/events/79350-brexit-proshel-ozhidaem-texit.html>
 11. Anon (2016) [Online]. Available from: <http://www.badische-zeitung.de/halters-sprachkritik/vom-grexit-zum-quexit--107141284.html>
 12. Anon (2016) [Online]. Available from: <http://www.nwo.uy/merxit> VON PETER · 19. JUNI 2015.

Received 29 October 2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.17223/19996195/36/11

ПРОБЛЕМЫ ОТБОРА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ГРАММАТИКЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.А. Антонова, И.А. Бахметьева, Н.Ф. Хренова

Аннотация. Рассматриваются проблемы, возникающие при применении коммуникативного подхода в процессе обучения грамматике английского языка. Предпринимается попытка выявить и описать взаимосвязи между рассматриваемыми проблемами и наметить пути их решения. Исходя из признания несомненной актуальности коммуникативно ориентированного обучения грамматике, критически осмысливаются сложности отбора и системной организации грамматических упражнений коммуникативного характера. Отмечается особая актуальность коммуникативного подхода к преподаванию грамматики в рамках педагогического образования, так как впоследствии в их профессиональной деятельности от обучающихся потребуется умение формирования как коммуникативной, так и грамматической компетенций на базе адекватно отобранных упражнений. Соответственно, ставится вопрос о необходимости уточнить соотношение понятий «коммуникативная компетенция» и «грамматическая компетенция». В этой связи затрагиваются слабая и сильная разновидности коммуникативного подхода обучения английскому языку и, в частности, грамматике. С учетом данных разновидностей коммуникативного подхода анализируются задания к грамматическим упражнениям и содержание упражнений. В ходе анализа отмечаются как положительные, так и отрицательные стороны конкретных заданий и вербальных контекстов. Делается вывод о несомненной значимости учета современных данных прагматики и психолингвистики при отборе упражнений, соотнесении их с направлением обучения от грамматической конструкции к реализуемой коммуникативной функции или от функции к грамматической конструкции, уточнении набора изучаемых функций и средств их реализации, а также при выборе и совершенствовании коммуникативно-ориентированного задания.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение; обучение грамматике; грамматические упражнения; коммуникативная направленность; коммуникативная грамматика; грамматическая компетенция.

Введение

Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике требует изменения подхода к отбору и выполнению грамматических упражнений. При попытке внедрения коммуникативного подхода, как показы-

вает опыт обучения английской грамматике на 1–3-х курсах факультета иностранных языков педагогического вуза, возникает целый ряд проблем, без решения которых невозможно успешное достижение поставленных целей. Обнаруживаемые трудности тесно взаимосвязаны и поэтому могут рассматриваться как отдельные аспекты одной крупной проблемы. Решение практически любой из них вряд ли возможно вне взаимосвязи с остальными. Порядок их рассмотрения в данной статье достаточно произволен и не вполне обусловлен их взаимосвязями, так как вычленение одной проблемы затрагивает одновременно несколько связанных с ней аспектов. При попытке схематического отражения взаимосвязей обнаруживается, что их трудно представить графически в одной плоскости, и потому приводимая ниже схема весьма условна и предназначена лишь для облегчения восприятия каждой проблемы не изолированно от других, а в тесной связи с ними.

Авторы также не уверены, что им удалось вычленить и назвать все связанные с рассматриваемым вопросом проблемы и указать взаимосвязи. Со временем дальнейшие исследования могут одновременно расширить и уточнить системные взаимосвязи между названными проблемами, что будет способствовать их решению. Принимая во внимание эти ограничения, перейдем к рассмотрению некоторых из выявленных проблем (рис. 1).

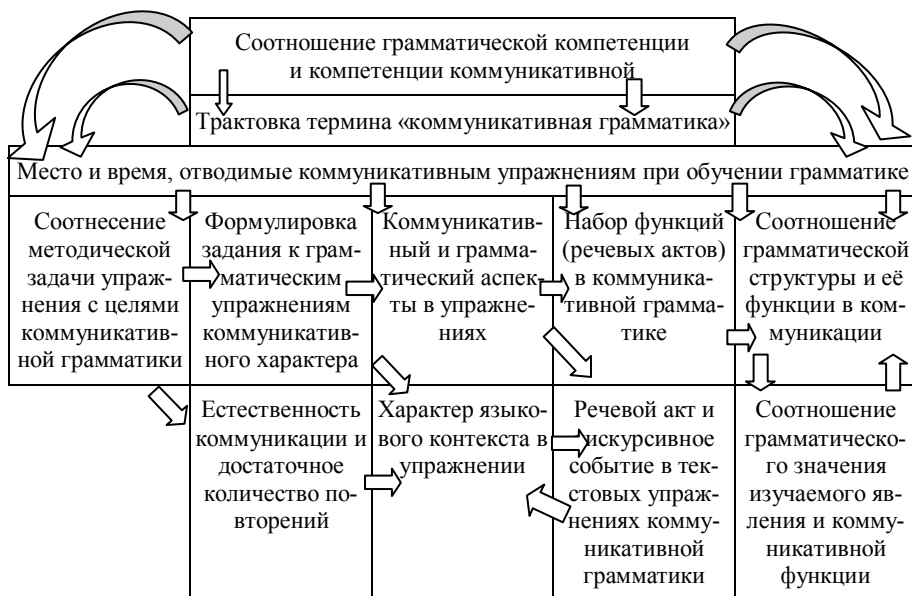


Рис. 1. Взаимосвязь проблем, связанных с отбором грамматических упражнений коммуникативной направленности

Исследование

Первая проблема, с которой сталкивается преподаватель при отборе упражнений для коммуникативного обучения английской грамматике – это трактовка термина «коммуникативная грамматика» и возможность обучения коммуникативной грамматике согласно этой трактовке на различных этапах формирования грамматической компетенции. Второй проблемой, которую фактически крайне сложно отграничить от первой, является соотношение грамматической компетенции и компетенции коммуникативной. От того, что понимается под коммуникативной грамматикой, в значительной мере зависит, на каких этапах формирования грамматической компетенции будут использоваться задания коммуникативного характера. Это можно считать еще одной проблемой, уже третьей по счету. Рассмотрение данных проблем без разграничения несколько снижает четкость видения, однако они настолько тесно взаимосвязаны, что рассмотрение одной плавно переходит в изучение двух других.

Следует отметить, что коммуникативная направленность во многих случаях соотносится лишь с заключительным этапом формирования навыков и вводится в процесс обучения лишь после формирования лингвистической компетенции. Так, имеются рекомендации приступать к коммуникативным упражнениям после того, как студенты достаточно долго практиковались в использовании изучаемых грамматических явлений под контролем преподавателя [1]. Если в обучении во главу угла ставятся функциональный и коммуникативный потенциал языка, коммуникативный опыт говорящего, его коммуникативные умения, а не простое знакомство с языковыми структурами [2], если грамматическая компетенция рассматривается как необходимая и неразрывная составляющая компетенции коммуникативной, то обучение грамматике в коммуникации не может быть ограничено заключительным этапом тренировки [3. С. 115]. Соответственно, встает вопрос о создании комплекса грамматических упражнений коммуникативного характера, в котором упражнения различного типа будут соотноситься с разными этапами тренировки.

Интересным представляется в этой связи предлагаемое Э. Хауэтом деление коммуникативного подхода к обучению на две разновидности или версии: слабую и сильную [4. С. 279]. Так называемая слабая версия не отрицает необходимости обеспечения обучающихся возможностями использования изучаемого языка для достижения определенных целей в коммуникации и, соответственно, пытается интегрировать коммуникативные упражнения в программу обучения иностранному языку. Сильная версия настаивает на том, что язык усваивается в коммуникации, посредством коммуникации (*is acquired through communication*), так что суть заключается не в том, чтобы активизиро-

вать существующие, но пассивные знания, а в развитии системы практических навыков обучающегося. Первую разновидность он называет «учимся использовать английский язык», вторую – «используем английский язык, чтобы его выучить». Естественно, что эти две версии коммуникативного подхода проявляются при отборе упражнений и выборе места и времени для их использования.

Эти две разновидности отражаются в характере подачи правил в учебниках английской грамматики. В рамках сильной разновидности коммуникативного подхода речь идет о необходимости такого описания английской грамматики в учебнике, при котором автор рассматривает все явления глазами коммуникантов и потому сосредоточивается на использовании грамматики в речи, а не на описании грамматических структур [4, 5].

Echo questions: requests for repetition.

Another type of response question is an echo question, in which we ask the speaker to repeat some information (usually because we failed to hear it? but sometimes also because we can't believe our ears):

(A) I didn't enjoy that meal.

(B) Did you say you didn't enjoy it? [5. P. 98].

Возможно также неупоминание коммуникативной функции как таковой, а рассмотрение смысла, передаваемого грамматической формой или конструкцией в коммуникации:

Phrases of duration answer the question 'How long'? Compare:

(A) When did you stop there? (B) In the summer.

(A) How long did you stop there? (B) For the summer. [Ibid. P. 62].

При принятии слабой версии предпринимаются попытки введения информации коммуникативного характера в формулировки правил. В данной связи можно упомянуть и тот факт, что коммуникативная грамматика отличается от традиционной антропоцентричностью, т.е. предполагает использование элементов социолингвистического анализа: она ориентирована на личность обучающегося и рассматривается как средство передачи людьми смыслов, идей, информации друг другу в процессе коммуникации в реальных контекстах. Внимание акцентируется на смысловой нагрузке используемых грамматических средств и их соответствии условиям общения [6. P. 151].

The present tense is the most common way of referring to present time, and in this chapter we deal principally with the present simple and present progressive. Past tense forms may occasionally refer to present time, often for reasons of politeness or indirectness [7. P. 598].

Это, по сути, еще одна проблема коммуникативной грамматики – характер подачи правил, которые соотносились бы с выполняемыми упражнениями коммуникативного характера. Рассмотреть ее подробнее в рамках данной статьи не представляется возможным.

Можно выделить и такой аспект проблемы, как соотношение грамматической компетенции и компетенции коммуникативной, которая, несомненно, связана с трактовкой коммуникативной грамматики.

В использовании терминов *«грамматическая компетенция»* и *«коммуникативная компетенция»* при описании коммуникативных грамматических упражнений можно обнаружить ряд противоречий. Если формирование грамматической компетенции предполагает учет смысла, передаваемого грамматической структурой в коммуникации, и ее функции в терминах прагмалингвистики, вряд ли возможно однозначное разделение таких целей, как: 1) формирование и развитие грамматической компетенции и 2) формирование способности реализовать функции при помощи релевантных структур [8. С. 3].

Следует уточнить, что коммуникативная компетенция трактуется как «способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения. Способность реализовывать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения» [9]. Грамматическую компетенцию определяют, как правило, следующим образом: «Описание языка, которое раскрывает правила функционирования единиц языка в речи в зависимости от содержания высказывания» [10; 11. С. 135]. Для того, чтобы снять противоречие, требуется, очевидно, уточнение понятия «грамматическая компетенция», если оно соотносится с понятием «коммуникативная грамматика», а не с традиционной грамматикой. Авторы статьи не берут на себя смелость внесения соответствующих изменений в определение, распространенное в теории обучения. Мы можем лишь указать на необходимость изменений как на одну из проблем коммуникативно-ориентированного обучения грамматике.

Итак, при решении первой группы проблем преподавателю необходимо, принимая то или иное определение коммуникативной грамматики, уточнить для себя соотношение коммуникативной и грамматической компетенций и определиться с выбором сильной или слабой версии коммуникативного подхода к обучению языку в целом и грамматике в частности. При так называемой сильной версии функционирование структуры в коммуникации для передачи определенных смыслов становится приоритетным, а тренировка должна вооружить обучающегося умением использования аутентичных грамматических средств для передачи этих смыслов в определенных контекстах.

Рассмотрим вторую группу проблем, связанную непосредственно с характером упражнений. Прежде всего, следует обратить внимание на постановку цели или, иными словами, на соотнесение методической задачи упражнения с целями коммуникативной грамматики. По общей направленности выделяют три типа упражнений [12]:

1. Деятельность, ориентированная на решение коммуникативной задачи (task based activities). В этом случае в центре внимания находится коммуникация, а не изучение определенной грамматической формы, поэтому грамматическая инструкция к упражнению приобретает особое значение и представляет особую трудность для обучающегося. При выполнении такого типа задания невозможно ограничить набор используемых грамматических средств.

a) Work in groups. You are going to create a Happiness Club. Decide on these things.

- A name for the club.
- The number of different rooms or areas.
- Activities people can do in each room / area.
- Music, food, drink, furniture, decoration, etc.
- Any other ideas.

b) Work with students from different groups. Tell them about your club. Which is the best, do you think? [13. P. 9].

2. Задания, направленные на решение коммуникативной задачи с достижением грамматической правильности речи (accuracy addressed through focused tasks). В данном случае коммуникативная задача решается при помощи соответствующих ей определенных грамматических средств. Например, обучающиеся составляют рецепт приготовления блюда, для чего неизбежно потребуются императивные структуры. Например:

a) Work on your own. Read about a problem you have. Think of three ways you can deal with the problem and decide what will happen if you choose one of these options.

You are doing a medical degree and you're in the third year of a five-year course. However, you have money problems. You need £ 3 000 to pay for next year's course, but you haven't got the money. Your parents have already lent you £ 3 000 and you also owe the bank £ 6 000.

b) How often have you been to the different kinds of entertainment? Write sentences [14. P. 59].

3. Упражнения, сфокусированные на работе с языковыми единицами (language focus teaching). Упражнения этого типа можно отнести к коммуникативно-ориентированному обучению грамматике, если соблюдается определенная направленность деятельности – от смысла к форме. Естественно, что на предшествующих этапах возможно движение от формы к смыслу. Типы смыслов и их соотношенность с коммуникацией, пусть даже опосредованная, – предмет отдельного исследования.

Using a suitable expression of obligation write what you would say in the following situations.

a) There's a no-smoking sign in the room. Your friend takes his cigarettes out of his pocket.

b) A friend is planning a holiday in the USA and he thinks he can get a visa when he arrives there.

c) You invited some friends to dinner and spent all day preparing a wonderful meal. They telephone you at 8 p.m. to say they cannot come.

d) You are looking after two children while their parents are out. It's 11 p.m. and the children are still watching television.

e) Your parents have decided to go out for a meal. You recommend an excellent restaurant that never gets too crowded. They wonder whether they should reserve a table [14. P. 60].

Или: Write five things that you didn't do yesterday [15. P. 43].

Наконец, возможно комбинированное использование различных видов тренировочной деятельности (integrative grammar teaching), когда движение от формы к значению сочетается с движением от значения к форме. В этом случае, однако, речь идет скорее не об особом виде упражнений, а о сочетании их различных типов в процессе обучения. При постановке конкретных целей выполняемых упражнений необходимо также помнить об особой черте коммуникативной грамматики, упомянутой выше, – ее антропоцентричности. Соответственно, при целеполагании следует также учитывать такие уровни, как:

1) аффективный или эмоциональный уровень межличностного общения и поведения, связанный с выражением оценки;

2) уровень индивидуальных потребностей обучающегося с учетом допускаемых им ошибок;

3) общеобразовательный уровень, соотносимый с экстралингвистическими целями обучения [16].

Не рассматривая данные уровни подробно, отметим только, что одно упражнение (один вид деятельности по формированию грамматической компетенции) вряд ли соотносим со всеми возможными уровнями одновременно (формальным, семантическим, функциональным, личностным, эмоциональным, общеобразовательным и т.п.). Соответственно, встает вопрос о создании комплекса коммуникативных грамматических упражнений, который соотносился бы и с комплексом целей, формулируемых в рамках обучения коммуникативной грамматике. Это можно рассматривать как еще одну проблему, требующую решения.

В данной статье речь идет об обучении в педагогическом вузе, выпускники которого через какое-то время будут сами обучать своих учеников коммуникативной грамматике. В связи с этим нельзя хотя бы вскользь не упомянуть, что в ходе выполнения грамматических упражнений у студентов должны сложиться определенные представления о том, как они позднее смогут:

1) обучать коммуникативной грамматике с учетом различных версий коммуникативного подхода и, исходя из выбранной версии, планировать систему упражнений;

2) строить весь процесс обучения, в том числе и использование упражнений в соответствии с общими целями обучения грамматике;

3) обеспечивать употребление изучаемых грамматических структур в упражнениях с учетом их функции в коммуникации;

4) в общении на уроке адекватно использовать грамматические средства с учетом характерной для них функциональной нагрузки и тем самым способствовать формированию коммуникативной компетенции учащихся;

5) организовывать коммуникативно-ориентированное обучение грамматике в ситуациях, приближенных к аутентичной коммуникации.

Иными словами, отбор упражнений для коммуникативно-ориентированного обучения грамматике имеет педагогический и методический потенциал, а потому требует особого внимания от преподавателя грамматики. Проблема постановки цели соотносима с формулировкой задания и созданием языкового контекста в упражнении, которые тесно взаимосвязаны. Проблема формулировки задания возникает, прежде всего, из-за необходимости, желательности или нежелательности включения в него указания на тренируемую грамматическую структуру и соотнесения данного указания с упоминанием ее коммуникативной функции. Жесткое соотношение между ними приводит порой к нежелательному эффекту.

Например, вопросительное предложение может служить для запроса информации, оформления вежливой просьбы и других функций. *'Will that do?' (вопрос)* – *'Will you come in?' (приглашение)*, *'Will you clean the board, please?' (просьба)* И, наоборот, одна и та же функция (например, запрос информации) может реализоваться разными средствами: *'Is there anybody here?'*, *'What's the time, please'*, *'I'd be grateful if somebody told me what's up'*, *'I wonder whether there's any milk left?'* Все это имеет отношение к еще одной проблеме – соотношению лингвистических и методологических факторов при отборе тренировочных грамматических упражнений коммуникативного характера. Игнорирование этой проблемы может несколько исказить соотношение задания и текста упражнения, а также корреляцию между языковыми средствами и реализуемой функцией. Так, если в упражнении по названию «*Making someone relax*» используются императивные структуры, причем в задании содержится соответствующая установка (*Use imperatives to tell them what to do*), у обучающихся может создаться не совсем точное представление о назначении императивов в коммуникации и о том, насколько использование подобных фраз (*Sit comfortably. Close your eyes. Relax your legs. Feel your chest relaxing. Etc.*) может привести к со-

стоянию комфорта адресата. В несомненно интересном упражнении упущена информация о разновидности побуждения – это инструкция, у которой имеются признаки, отличающие ее от команды или предложения. Кто может дать инструкцию и кому?

В какой ситуации для этого используется императив? Как учитывать подобные признаки и отличия – еще одна проблема коммуникативных грамматических упражнений и формулировки заданий к ним (рис. 2) [8].

Команда	Просьба	Предложение
<i>Let her alone</i>	<i>Can you make a copy of that?</i>	<i>Why not send an e-mail instead?</i>
<i>You must stop it at once</i>	<i>Will you rearrange the flowers, please?</i>	<i>Will you have another bun, Jane?</i>
<i>You are not to unlock that door</i>	<i>Could you post the letter for me?</i>	<i>Shall we put it off till Monday?</i>
<i>Everybody stops chatting and gets busy</i>	<i>Would you mind waiting a moment?</i>	<i>Couldn't we do it at the weekend?</i>
<i>You mustn't touch that!</i>	<i>Would you do me a favour? I can't turn the handle, I'm afraid</i>	<i>How about joining us, Sandy?</i>
<i>etc.</i>	<i>etc.</i>	<i>etc.</i>

Рис. 2. Разновидности побуждения

Проблемы, которые будут рассматриваться ниже, требуют учета как методологических, так и лингвистических данных, а потому могут быть выделены в особую группу. Прежде всего, это необходимость уточнения подхода к описанию функций, релевантных для коммуникативной грамматики, и учету их при отборе упражнений. В рамках коммуникативной грамматики их формулируют весьма произвольно, порой отступая от созданных в прагмалингвистике классификаций. Наряду с подробно описанными функциями команды, просьбы, приглашения, предложения и т.п. в ходе обучения могут перечисляться в этом же ряду такие функции, как оценка, описание или вежливая просьба [Ibid. P. 17]. Оценка рассматривается в лингвистике в разделе аксиологии как особое языковое значение [17. С. 131], а не как коммуникативная функция. Положительные или отрицательные оценочные высказывания могут выполнять в коммуникации различные функции, например комплимента (You did a great job! What a nice shirt you're wearing!), отказа (I wish I could help you) и некоторых других.

Кроме того, традиционно выделяемые функции, такие как приглашение, просьба, предложение помощи, отказ, запрос информации и другие, реализуются в упражнениях изолированно, без соотношения с иными речевыми актами. Приглашение, просьба, команда, предложение (suggestion) – разновидности побуждения. Каждая разновидность характеризуется своим набором прагматических признаков (приори-

тетность роли говорящего, обязательность действия, заинтересованность в действии слушающего), без знания которых невозможно выбрать разновидность, соответствующую ситуации общения, а затем отобрать необходимые языковые средства.

Кроме того, необходимо учитывать возможность использования косвенных средств, которые в какой-то степени маскируют коммуникативное намерение. Так, команда (которая обязательна к исполнению, в том числе и из-за статуса говорящего) может быть реализована вежливым британским начальником при помощи средств, соотносимых с просьбой и предложением: *'I wonder if the will could be edited and printed by tomorrow'*, *'I would like to have my letters forwarded to me immediately'*, *'Would it be possible to rearrange the files?'* и т.п. Знакомство с прямыми и косвенными речевыми актами и средствами их реализации, а также доля косвенных средств в обучении коммуникативной грамматике могут рассматриваться как дополнительная проблема.

Что касается вежливости при отборе грамматических средств реализации определенных функций, то это дополнительный прагматический критерий, который в разной степени учитывается при использовании различных видов побуждения и других речевых актов. Просьба и вежливая просьба вряд ли могут рассматриваться как две разные функции. Речь идет скорее о степени вежливости при реализации речевого акта просьбы (рис. 3).

Речевой акт Степень вежливости	Разновидности побуждения (директивного речевого акта)		
	Просьба	Предложение	Команда
Очень вежливо	<i>Could you help me?</i>	<i>You might find it useful to try another shop</i>	<i>Please, be seated.</i> (No pleading intonation, a falling tone)
Вежливо	<i>Can you help me?</i>	<i>What about having a rest now?</i>	<i>Close the window, will you?</i> (a rising tone in the tag)
Невежливо	<i>I need the manager.</i> (not a request in fact – a command)	<i>You just must have another chocolate</i> (a very insistent invitation)	<i>Close the window</i>
Грубо	<i>I want to see the manager. Fast!</i> (not a request in fact – a command)	<i>How about cleaning the bathroom, if you positively refuse to wash up?</i>	<i>Shut up, I tell you. Stop it, or else...</i> (a command + a threat)

Рис. 3. Различия по степени вежливости при реализации разных видов побуждения

Невежливая и грубая формы не соотносимы с просьбой и предложением. Их использование может быть связано с незнанием норм

оформления этих видов побуждения в английском языке или отсутствии необходимых навыков реализации данных разновидностей побуждения. Возможно также намеренное использование форм, соотносимых с вежливым побуждением, для создания особого эффекта – маскировки невежливости или иронии. В принципе, в предлагаемой схеме можно оставить пробелы там, где разновидность побуждения не соотносима с невежливостью или грубостью (на схеме соответствующие ячейки выделены двойной чертой). Более точные данные для заполнения схемы могут быть получены только после дополнительного исследования.

Заключение

Разрозненность информации и недостаточная системность знаний, которые не обязательно проявятся при работе с одной функцией или одной грамматической структурой, могут привести к путанице при расширении контекста и / или реализации нескольких функций. При отборе упражнений необходимо определиться с набором тренируемых функций и структур, объединив их в определенную, пусть небольшую, систему. Параллельно следует решить, какие прагматические характеристики следует учитывать при знакомстве с коммуникативными функциями и грамматическими средствами их реализации. В частности, необходимым представляется учет степени вежливости и возможности маскировки коммуникативного намерения.

Так как в коммуникативной грамматике преобладают упражнения текстового или дискурсивного характера (*text based activities*) и настоятельно рекомендуется создавать в упражнениях аутентичный контекст, в ходе тренировки преподаватель в большинстве случаев будет иметь дело не с изолированными функциями, а с их взаимообусловленной последовательностью. Как следует рассматривать соотношение функций в рамках интеракции или отрезка дискурса – пожалуй, самая сложная проблема отбора и выполнения упражнений коммуникативной направленности. Если проблема сформулирована как *Asking for and giving information: Talking about professions*, а пробелы в тексте связаны одновременно с наименованием профессий и построением придаточного предложения (*What would you like to do / be when you finish your studies? – I'd like to be a ___, because ___*), встает вопрос о том, какой именно функции или каким функциям, а также каким языковым средствам мы в данном контексте обучаем. Соотношение контекста, функции, языковых средств и четкой методической задачи – еще одна серьезная проблема коммуникативной грамматики.

Что касается направления тренировки (от функции к грамматическим средствам или, наоборот, от грамматических средств к функци-

ям), то в упражнениях, предоставляемых пособиями и учебниками, отмечаются оба направления или порой некоторое их смешение. К сожалению, рамки статьи не позволяют рассмотреть эти направления подробнее.

Подводя итоги, можно сказать, что, поскольку проблемы, возникающие при обучении коммуникативной грамматике, настолько тесно взаимосвязаны, что попытка решить любую из них вызывает цепную реакцию, необходимо на каждом этапе учебного процесса четко ставить цель, исходя из принятого понимания коммуникативной и грамматической компетенций, а затем идти к достижению цели в рамках сильной или слабой трактовки коммуникативного подхода, критично отбирая грамматические упражнения и соответствующим образом формулируя задания.

Литература

1. **Brezinsky J.** Communicative Activities for Teaching Grammar (and One Big Mistake to Avoid). URL: <http://www.pearsonlongman.com/ae/emacs/newsletters/january-2010-grammar.html>
2. **Yonata F.** Communicative Language Teaching. Pre-reading resume of Theories of Language Teaching and Learning. UNNES, 2015. P. 2–4.
3. **Рябцева О.М.** Формирование грамматической составляющей иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. № 10. С. 115–118.
4. **Howatt A.P.R.** A history of English language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1984. 394 p.
5. **Leech G., Svartvik J.** A Communicative Grammar of English. Third Edition. Pearson ESL, 2003. 304 p.
6. **Newby D.** Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers // Language Policy and Language Education in Emerging Nations, Series: Advances in Discourse Processes. Stamford, 1998. Vol. LXIII. P. 151–164.
7. **Carter R., McCarthy M.** Cambridge Grammar of English: A comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 974 p.
8. **Open** Resources for English Language Teaching: Module 6 – Communicative Grammar. Commonwealth of Learning, 2012. 67 p.
9. **Новый** словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL: http://methodological_terms.academic.ru/655/КОММУНИКАТИВНАЯ_ГРАММАТИКА
10. **Новый** словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL: http://methodological_terms.academic.ru/312/ГРАММАТИЧЕСКАЯ_КОМПЕТЕНЦИЯ
11. **Мильруд П.П., Максимова И.Р.** Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 134–145.
12. **Willis J.** A Framework for Task-Based Learning. London : Longman, 1996. 183 p.
13. **Redston Ch., Cunningham G.** Face2face Intermediate Student's Book. Cambridge University Press, 2010. 160 p.
14. **Swan M., Walter C.** The Good Grammar Book with Answers, Oxford University Press, 2003. 336 p.

15. *O' Connel S.* Focus on the First Certificate for the revised exam. Longman, 1999. 271 p.
16. *Swan M., Walter C.* The Good Grammar Book with Answers. Oxford University Press, 2003. 336 p.
17. *Гибатова Г.Ф.* Аксиология в языке // Вестник ОГУ. № 2 (121). Февраль 2011. С. 215–224.

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

Сведения об авторах:

Антонова Людмила Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: luantono@mail.ru

Бахметьева Ирина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: irbakh@mail.ru

Хренова Наталия Федоровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: naphed@rambler.ru

SELECTING COMMUNICATIVE ACTIVITIES FOR TEACHING GRAMMAR AT PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Antonova L.A., Ph.D., Associate Professor, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia).
E-mail: luantono@mail.ru

Bakhmetieva I.A., Ph.D., Associate Professor, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia).
E-mail: irbakh@mail.ru

Khrenova N.F., Ph.D., Associate Professor, Department of English, Faculty of Foreign Languages, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia).
E-mail: naphed@rambler.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/11

Abstract. The article discusses problems that arise while employing a communicative approach for teaching grammar at pedagogical university. Having regard to the urgency of communicative grammar teaching, a critical evaluation is given to activity selection and a systemic organisation of communicative grammar activities. Particular importance is attached to the communicative grammar teaching approach within teacher training education, since education professionals will be involved in the formation of both communicative and grammar competence based on appropriately selected activities. In this connection the correlation of grammar and communicative competence notions is paid attention to as well as the “weak” and “strong” versions of the communicative approach to teaching a language, and grammar in particular. In accordance with these types, advantages and disadvantages of given grammar activities and verbal contexts are analysed.

Keywords: communicative orientation of language teaching; grammar teaching; grammar exercises; communicative orientation; communicative grammar; grammar competence.

References

1. Brezinsky J. (2010) *Communicative Activities for Teaching Grammar (and One Big Mistake to Avoid)*. [Online]. Available from: <http://www.pearsonlongman.com/ae/emac/newsletters/january-2010-grammar.html>

2. Yonata F. (2015) *Communicative Language Teaching. Pre-reading resume of Theories of Language Teaching and Learning*. UNNES. pp. 2-4.
3. Ryabtseva O.M. (2010) Formirovanie grammaticheskoy sostavljajushhej inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii [Developing the grammatical component of the foreign language communicative competency] // *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Tehnicheskie nauki - Izvestiya SFedU. Technical Sciences*. Taganrog. 10. pp. 115-118.
4. Howatt A.P.R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
5. Leech G., Svartvik J.A. (2003) *Communicative Grammar of English*. Third Edition. Pearson ESL.
6. Newby D. (1998) Theory and Practice in Communicative Grammar: A Guide for Teachers // *Language Policy and Language Education in Emerging Nations, Series: Advances in Discourse Processes*. Vol. LXIII. Stamford. pp. 151-164.
7. Carter R., McCarthy M. (2013) *Cambridge Grammar of English: A comprehensive Guide: Spoken and Written English Grammar and Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Anon (2012) *Open Resources for English Language Teaching: Module 6 – Communicative Grammar*. Commonwealth of Learning.
9. Anon (2016) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazy-kam)* [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. [Online]. Available from: http://methodological_terms.academic.ru/655/КОММУНИКАТИВНАЯ_ГРАММАТИКА
10. Anon (2016) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obucheni-ja jazy-kam)* [New dictionary of methodological terms and notions (theory and practice of language teaching)]. [Online]. Available from: http://methodological_terms.academic.ru/312/ГРАММАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
11. Millrood R.P., Maksimova I.R. (2014) Kognitivnaja model' grammaticheskoy kompetencii uchashhihsja [Cognitive model of grammar competence of learners]. *Jazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (26). pp. 134-145.
12. Willis J. (1996) *A Framework for Tasked-Based Learning*. London: Longman.
13. Redston Ch., Cunningham G. (2010) *Face2face Intermediate Student's Book*. Cambridge University Press.
14. Swan M., Walter C. (2003) *The Good Grammar Book with Answers*. Oxford University Press.
15. O' Connel S. (1999) *Focus on the First Certificate for the revised exam*. Longman.
16. Swan M., Walter C. (2003) *The Good Grammar Book with Answers*. Oxford University Press.
17. Gibatova G.F. (2011) Aksiologija v jazyke [Axiology at the language] // *Vestnik OGU - Vestnik Orenburg State University*. 2 (121)/February. Orenburg. pp. 215-224.

Received 29 October 2016

ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМЕННУМУ НАУЧНОМУ ДИСКУРСУ АСПИРАНТОВ НА ОСНОВЕ ТАНДЕМ-МЕТОДА

П.В. Сысоев, О.О. Амерханова

Аннотация. Приводится разработка новой методики обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Под научным дискурсом в исследовании понимаются процесс и результат выражения и интерпретации существующих научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования или синтеза новых научных знаний. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов включает обучение таким жанрам научной письменной речи, как диссертация, монография, научная статья, тезисы, доклад или выступление на конференции, заявка на грант, заявка на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентация выступления, стендовый доклад, рецензия, реферат, аннотация. В качестве одного из новых методов обучения письменному научному дискурсу в работе предлагается тандем-метод. Под ним авторы понимают способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик – ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся – преподаватель) и преподаватели (преподаватель – преподаватель). Алгоритм обучения аспирантов письменному научному дискурсу на основе преподавательского тандема включает одиннадцать этапов: 1) вводный; 2) объяснение структуры конкретного научного документа; 3) отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях; 4) обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы; 5) составление тренировочной письменной работы; 6) оценка тренировочных письменных работ студентов; 7) обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов; 8) постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов; 9) написание студентом научной работы; 10) оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым из студентов; 11) рефлексия. На каждом этапе четко определены функции преподавателя иностранного языка, преподавателя профильной специальности и обучающихся.

Ключевые слова: тандем-метод; научный дискурс; иноязычная коммуникативная компетенция; английский язык для профессиональных целей.

Актуальность

Одной из целей обучения иностранному языку аспирантов является дальнейшее формирование дискурсивного компонента иноязычной коммуникативной компетенции, частью которой выступает письменный научный дискурс [1–3]. К жанрам письменного научного дискурса можно отнести заявки на научные гранты и научные конферен-

ции, тексты докладов, тезисы докладов, научные статьи, монографии и т.п. Однако вся сложность обучения профессиональной научной письменной речи аспирантов заключается в том, что преподаватель иностранного языка обладает компетенцией обучить студентов исключительно *иностранному языку* и овладению *структурной организацией* научной работы и не всегда компетентен оценить *содержательную* сторону письменной работы.

Тандем-метод выступает одним из методов обучения иностранному языку, заключающийся в овладении иностранным языком и культурой на основе партнерства участников обучения. Традиционно тандем-метод означает способ овладения именно *иностраннным языком* через партнерство двух обучающихся, каждый из которых является природным носителем одного из языков. Например, в тандеме француза и англичанина француз обучает англичанина французскому языку и наоборот. В данном исследовании мы предлагаем расширить понятийное содержания термина «тандем-метод» до *способа преподавания иностранного языка двумя работающими в паре преподавателями разных дисциплин* (иностранного языка и профильной специальности). На наш взгляд, обучение в преподавательском тандеме создаст уникальные возможности для аспирантов овладеть иностранным языком для научного общения в профессиональной сфере.

Обучение письменному научному дискурсу аспирантов в целях обучения иностранному языку в аспирантуре

В научной литературе можно встретить множество определений термина «дискурс»: «связный текст в купе с экстралингвистическими, социокультурными, психологическими, прагматическими и другими аспектами, иными словами, “речь, погруженная в жизнь”» [4. С. 136–137]; «текст, погруженный в ситуацию общения, в котором допустимо “множество измерений”, а также большое количество взаимодополняющих подходов к изучению, в числе которых прагмалингвистический, структурно-лингвистический, психолингвистический, социолингвистический, лингвокультурный, социолингвистический» [5. С. 5–6]; «произнесенный текст в реальности», «речевая реализация текста как языковой сущности» [6]; «когнитивный процесс, связанный с речепроизводством, созданием речевого произведения... текст видится им как конечный результат процесса речевой деятельности, имеющий определенную законченную (и зафиксированную) форму» [7. С. 186].

На наш взгляд, определения Н.Д. Арутюновой и В.И. Карасика в наибольшей степени отражают многомерность и многогранность такого конструкта, каким выступает дискурс. Очевидно, что по своему понятийному содержанию термин «дискурс» значительно шире, чем

«текст». Дискурс изучается в конкретном социальном и культурном контексте с учетом ряда экстралингвистических, прагматических, социокультурных и культурологических факторов.

Структурная организация дискурса выступала предметом исследования у многих авторов. Основной отличительной характеристикой дискурса, как отмечалось во многих определениях данного понятия, выступают когезия, когерентность и завершенность.

В центре внимания нашего исследования – научный дискурс. Несмотря на то что в научной литературе имеется достаточно большой корпус работ, посвященных описанию научного дискурса, далеко не все исследователи давали определение этому понятию. Наиболее общее определение предложено Л.А. Ахтаевой, для которой научный дискурс – это «процесс выражения в целом тексте нового знания, а также его обоснования посредством взаимосвязанных рассуждений, то есть диалог между старым и новым знанием, в рамках которого происходит постепенное формирование нового, концептуального научного знания» [8. С. 148]. В данном определении можно выделить два основных момента. Во-первых, научный дискурс выступает одновременно и процессом выражения научных знаний, и результатом обмена знаниями. Во-вторых, своей целью научный дискурс ставит синтез новых знаний. Разделяя мнение Л.А. Ахтаевой, в данной работе под **научным дискурсом** мы предлагаем понимать **процесс и результат выражения и интерпретации существующих научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования или синтеза новых научных знаний.**

В своей работе В.И. Карасик выделил ряд аспектов, по которым необходимо рассматривать любой институциональный тип дискурса, каким, в частности, является научный дискурс. Рассмотрим научный дискурс по каждому из аспектов.

Целью научного дискурса являются передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии. *Участниками* научного дискурса выступают ученые, аспиранты, студенты. Все они являются представителями научного сообщества. В своей работе «О типах дискурса» В.И. Карасик пишет, что «характерной особенностью [научного дискурса. – П.С., О.А.] является принципиальное равенство всех участников научного общения в том смысле, что никто из исследователей не обладает монополией на истину, а бесконечность познания заставляет каждого ученого критически относиться как к чужим, так и к своим изысканиям» [5. С. 11]. Отметим, что такое понимание характеристик участников научного сообщества является, скорее, идеальным. В научном же мире, как и в любой другой сфере человеческой деятельности, есть лидеры, чье мнение для многих

служит эталоном и истиной в первой инстанции. Статусно-ролевые характеристики диады «агент – клиент» в научном дискурсе могут варьироваться в зависимости от тех коммуникативных задач, которые выполняет ученый. В зависимости от контекста дискурса ученый может выступать в качестве *исследователя*, занимающегося получением и синтезом новых знаний; *педагога*, передающего новые знания следующему поколению ученых; *эксперта*, занимающегося качественной оценкой новых знаний; *популяризатора*, представляющего достижения науки в более простой для понимания обычных людей форме.

В качестве *хронотипа научного дискурса* выступает физический контекст научной коммуникации. Для устного научного дискурса это могут быть помещение научной лаборатории, аудитория секционного заседания, зал пленарного заседания и т.п. Для письменного научного дискурса хронотипом могут выступать научный журнал, интернет-форум и т.п.

Ценности научного дискурса специально не прописаны в виде кодексов, однако это те положения, которые в научном сообществе принято понимать в качестве научной этики. К ценностям научного дискурса можно отнести стремление к поиску истины, чистоту исследования, уважение к мнению другого, уважение к историческим, статистическим данным, умножение знаний и доказательство их объективности.

Стратегии научного дискурса могут быть определены его составляющими задачами, к которым относятся следующие:

- формулировка актуальности и определение проблемы исследования;
- выделение предмета и объекта исследования;
- обоснование выбора методов исследования;
- формулировка рабочей гипотезы исследования;
- формулировка цели исследования;
- описание истории вопроса;
- отбор, классификация, анализ научного материала;
- синтез нового научного материала, разработка модели, создание типологии и т.п.;
- экспериментальная проверка представленных новых знаний;
- анализ качественных и количественных данных эксперимента;
- интерпретация данных эксперимента;
- практическое значение полученных новых данных;
- оформление основных результатов исследования в конвенциональной принятой форме.

Материалы или тематика научного дискурса характеризуются достаточно широким охватом в соответствии со сферами научной деятельности или номенклатурой научных специальностей. Традиционно сферы научной деятельности разделяются на «Гуманитарные науки» и «Есте-

ственные науки». В свои очередь, также возможно и разделение второго уровня, когда, например, «Гуманитарные науки» включают в себя «Педагогические науки», «Филологические науки», «Юридические науки» и т.п.

В рамках научного дискурса можно выделить несколько *жанров*. Под жанром следует понимать сложившиеся группы научных произведений, которые объединяются совокупностью содержательных и формальных свойств. Таким образом, к жанрам научного дискурса можно отнести диссертацию, монографию, научную статью, тезисы докладов или выступлений на конференции, заявку на грант, заявку на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентацию выступления, стендовый доклад, рецензии, реферат, аннотацию.

Одной из отличительных черт научного дискурса выступает его интертекстуальность – общее и разделенное научной общественностью понимание фундаментальных положений в каждой конкретной области научного знания. В этой связи особую актуальность приобретают *прецедентные тексты* – работы ученых-классиков, чье мнение разделяется в научном сообществе.

Заключительной характеристикой любого дискурса выступают *дискурсивные формулы*. Это те речевые клише, которые принято использовать научным сообществом при написании конкретного вида научной работы. В частности, при написании диссертации автор должен использовать такие дискурсивные формулы, как «проблема исследования», «теоретическая значимость», «научная новизна», «положения, выносимые на защиту» и т.п. Использование таких дискурсивных формул в речи будет являться атрибутом научного дискурса.

Кроме научного дискурса, во многих работах можно встретить термин «академический дискурс». Под ним, в частности, Н.В. Казакова понимает сочетание научного и учебного типов дискурса: «научного дискурса как совокупности текстов, отвечающих целям научной коммуникации и вербализующих научное знание, и учебного дискурса – текстов дескриптивно-прескриптивного характера, не предполагающих равенств адресата и адресанта, используемых в учебных и образовательных целях» [9. С. 6].

К жанрам академического дискурса можно отнести резюме, различные типы эссе, рефераты, курсовые работы. Таким образом, доминирующей *целью академического дискурса* выступает *образовательная цель*, т.е. научить обучающихся писать тексты соответствующего жанра. Основной же *целью научного дискурса* выступают *передача научных знаний о проведенном научном исследовании в принятой в научном сообществе форме, а также обсуждение научных результатов в форме научной дискуссии*. Исходя из этого, можно сделать заключение, что обучение научному дискурсу не может начинаться с абсолютного нуля, а

является логическим и необходимым продолжением овладения академическим дискурсом. При этом не для всех обучающихся академический дискурс перейдет в научный, но все обучающиеся магистратуры и аспирантуры, изучающие научный дискурс, развили ряд соответствующих умений письменного академического дискурса. Переход от академического дискурса к научному лучше проследить параллельно с переходом от одного уровня владения иностранным языком к другому и от одного этапа обучения к другому.

Исходя из жанров научного дискурса, в методических целях представляется необходимым выделить номенклатуру умений письменной речи обучающихся по уровням владения иностранным языком (табл. 1).

Таблица 1

Умения письменной речи в сфере академического и научного типов дискурса, развиваемые у обучающихся на разных этапах обучения

Умения письменной речи / уровень владения иностранным языком	A1	A2	B1	B2	C1	C2
АКАДЕМИЧЕСКИЙ ДИСКУРС						
– написание открыток	X	X	X			
– написание писем личного характера	X	X	X			
– написание различных типов эссе (повествовательного, описательного, аргументационного, контрастно-сопоставительного)			X	X		
– написание автобиографии		X	X			
– составление резюме			X	X		
– написание реферата			X	X	X	
– написание текста выступления или доклада			X	X	X	X
– написание рецензии			X	X	X	X
– оформление презентации выступления			X	X	X	X
– оформление стендового доклада			X	X	X	X
НАУЧНЫЙ ДИСКУРС						
– написание аннотации			X	X	X	X
– написание реферата			X	X	X	X
– написание рецензии			X	X	X	X
– написание текста доклада			X	X	X	X
– оформление презентации выступления			X	X	X	X
– оформление стендового доклада			X	X	X	X
– оформление заявки на участие в научном мероприятии				X	X	X
– оформление заявки на грант				X	X	X
– написание научного отчета				X	X	X
– написание научной статьи				X	X	X
– написание монографии				X	X	X
– написание диссертации				X	X	X

Материалы табл. 1 свидетельствуют о наличии преемственности между уровнями владения иностранным языком, этапами обучения и умениями письменной речи, составляющими академический и научный типы дискурса. Если на уровнях A1–B1 в средней общеобразовательной школе и младших курсах вузов большее число умений письменной речи составляют академический дискурс, то на уровнях B2–C2 на старших курсах высших учебных заведений (магистратура и аспирантура) в идеале доминируют умения письменной речи, составляющие научный дискурс.

Кроме того, некоторые умения письменной речи представлены в перечнях умений, составляющих оба типа дискурса. К таким умениям относятся: умение написания рефератов, докладов, рецензий, оформление презентаций выступлений и стендовых докладов. Это объясняется тем, что при обучении на старшей ступени общего среднего образования учащиеся средних школ, а также при обучении в вузе студенты начинают заниматься научной работой. Но на этих этапах обучения основной целью развития умений письменной речи выступает больше *учебная*, а не *научная* составляющая. На этих этапах не столько важно само научное изыскание ученика или студента, сколько овладение им умениями правильного оформления и написания конкретного жанра письменной работы. На более продвинутом этапе (B2–C2), когда, овладев умениями письменной речи в рамках академического дискурса, студенты приходят учиться в магистратуру и аспирантуру, доминирующее значение будет отдаваться уже *научной* составляющей письменных работ. Вся сложность, однако, состоит в том, что не все студенты лингвистических направлений подготовки, обучаясь в магистратуре и аспирантуре, владеют иностранным языком на уровне B2 и выше. В этой связи многим из них с низким или недостаточным уровнем владения языком по роду профессиональной деятельности (научной работы) необходимо будет овладевать научным дискурсом, фактически не имея достаточной подготовки в академическом дискурсе.

Тандем-метод в обучении иностранному языку

Этимология термина «тандем» восходит к английскому *tandem*, где первоначально это слово означало «1) легкий двухколесный экипаж, подобный гигу, запряженный двумя лошадьми цугом; 2) велосипед с двумя сиденьями одно за другим» [10]. Словарь русского языка под ред. А.П. Евгеньевой трактует «тандем» как «1. Расположение однородных машин или их частей в агрегате друг за другом, на одной оси, линии. *Располагать моторы тандемом*. 2. Паровая машина с подобным расположением рабочих цилиндров. *Тандем-машина*. *Тандем-паровоз*. 3. Двухместный велосипед, на котором седла расположены

друг за другом» [11. С. 338]. Подобные определения можно встретить и во многих других словарях. Позднее понятийное содержание термина расширилось от технической до многих других сфер жизнедеятельности человека, и термин стал также использоваться в значении «совместная с кем-либо деятельность» [12]. Именно это значение легло в основу использования термина в методике обучения иностранным языкам, где тандем-метод означает «способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками» [13. С. 301].

Таким образом, основная направленность тандем-метода – это организация процесса овладения иностранным языком посредством постоянного общения двух партнеров с разными родными языками. Через тесное общение попеременно то на одном, то на другом языке каждый из обучающихся овладевает языком своего партнера, который для него будет иностранным. При этом овладение языком партнера будет происходить в ситуациях реального или виртуального аутентичного общения, когда каждый из участников диалога сможет познакомиться и рассказать о себе, своих интересах, увлечениях, выступить в качестве представителя родной страны или культуры и т.п.

Тандем-метод зародился в 1960-е гг. в Германии, где часто проводились франко-немецкие форумы, в которых участвовало много молодежи из Германии и Франции. Культурные обмены стимулировали появление нового метода изучения иностранного языка, который способствовал развитию иноязычных коммуникативных навыков молодежи. В странах создавались специальные тандем-центры, которые помогали молодым людям найти партнеров с таким же желанием изучать иностранный язык через общение.

Анализ приведенных выше работ свидетельствует о том, что традиционное понимание термина «тандем-метод» в методике обучения иностранным языкам сводится к способу самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре обучающимися с разными родными языками. Вместе с тем в научной литературе имеются малочисленные методические исследования, в которых авторами расширяется понятийное содержание термина «тандем». В частности, Е.Л. Кудрявцева и А.А. Тимофеева [14] выделили несколько видов тандемов, которые могут рассматриваться в педагогическом процессе.

К первому виду относится традиционный тандем «ученик – ученик», который может использоваться при изучении иностранного языка или при овладении аспектами межкультурной компетенции при регулярном контакте обучающихся с разными родными языками между собой. Предполагается, что общение с природными носителями языка и культуры положительно скажется на формировании иноязычной ком-

муникативной и межкультурной компетенций. Именно этот вид тандема лежит в основе традиционного понимания тандем-метода.

Ко второму виду тандема относится тандем «ученик – преподаватель». Взаимодействие между преподавателем и обучающимся здесь не ограничивается традиционным общением педагога и ученика в аудитории, а значительно расширяет сферу общения двух субъектов учебного процесса до выстраивания преподавателем индивидуальной траектории обучения конкретного ученика / студента в соответствии с его интересами, потребностями, способностями и возможностями. На наш взгляд, такой подход к взаимодействию между преподавателем и учеником усиливает личностно ориентированную составляющую учебного процесса и возможен в ситуациях индивидуальных внеаудиторных занятий по иностранному языку.

К третьему виду тандема относится тандем «преподаватель – преподаватель». По мысли Е.Л. Кудрявцевой и А.А. Тимофеевой [14], он заключается в том, что с целью наиболее эффективного формирования профессиональных компетенций в рамках овладения конкретной специальностью в реализации учебного процесса должны принимать участие преподаватели разных специальностей, тем самым всячески обогащая профессиональную практику студентов. В качестве примера авторы рассматривают подготовку студентов по направлениям «Банковское дело» и «Торговля», которые, наряду с формированием компетенций в сфере бизнеса и торговли, овладевают и коммуникативными компетенциями, позволяющими им достичь уровня более эффективного общения с клиентами и партнерами. Это, в свою очередь, позволит выпускникам основных образовательных программ овладеть дополнительными компетенциями, необходимыми в их будущей профессиональной деятельности.

Соглашаясь в целом с тезисом о необходимости получения студентами разностороннего образования, авторское понимание тандема «преподаватель – преподаватель» вызывает некоторые вопросы. В частности, в чем состоит уникальность изучения особенностей вербальной и / или невербальной коммуникации студентами направления подготовки «Банковское дело»? Данные сведения могли представлять содержание обучения курса по культуре речи, риторике или иностранному языку, реализуемого за счет федерального компонента учебного плана. Или же студентам экономических специальностей мог быть предложен специальный курс, посвященный особенностям иноязычной коммуникации, в рамках спецдисциплины вариативной части учебного плана. Здесь, на наш взгляд, более уместно говорить о необходимости реализации принципа опоры на междисциплинарные связи, посредством которых можно формировать многие важные профессиональные и общекультурные профессиональные компетенции, обозначенные во

ФГОС ВО. Тем не менее мысль о педагогическом тандеме в тех ситуациях, когда в учебном процессе принимают участие одновременно два преподавателя разных по своей направленности дисциплин, нуждается в дополнительной проработке.

Другое понимание реализации тандем-метода можно встретить и в работе Н.С. Мкртычевой [15]. Автор говорит о важности использования педагогического тандема в преподавании в высших учебных заведениях ряда профильных дисциплин на иностранном языке. При этом иностранный язык будет являться не целью обучения, а средством овладения профессионально ориентированным материалом, средством познавательной и профессиональной деятельности. Безусловно, такое профильно-ориентированное билингвальное образование позволит выпускникам быть более конкурентоспособными после окончания вуза. Для реализации такой модели билингвального образования необходимы квалифицированные педагогические кадры – преподаватели профильных дисциплин, владеющие иностранным языком на высоком профессиональном уровне. При отсутствии соответствующих педагогических кадров возможен так называемый педагогический тандем, когда дисциплина читается одновременно двумя преподавателями – профильным преподавателем и преподавателем иностранного языка. Вместе с тем следует заметить, что подробно педагогический тандем «преподаватель-предметник и преподаватель иностранного языка» не выступал предметом отдельного изучения.

Расширение понятийного содержания термина «тандем-метод» можно встретить и в исследованиях М.М. Степановой [16]. В своей работе автор описывает опыт Санкт-Петербургского государственного политехнического университета Петра Великого по использованию тандем-метода в обучении иностранному языку студентов технических направлений подготовки в магистратуре. Причем партнерами по тандему выступают не носители языка, а магистранты направления подготовки «Лингвистика». Последние должны обязательно проходить педагогическую практику, одной из форм прохождения которой может выступать тандем-метод. В современных нормативных документах (ФГОС ВО) не прописано соотношение между аудиторной и внеаудиторной нагрузкой, что неизбежно приводит к сокращению аудиторных часов. Вместе с тем «владение родным и иностранным языками как средством делового общения» выступает одной из общекультурных компетенций, сформировать которую студенты должны в магистратуре. По объективным причинам выделенного объема часов не хватает для того, чтобы сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию магистрантов до необходимого уровня, позволяющего обучающимся принимать участие в деловом общении на изучаемом языке. В этой связи, по мысли автора, у тандем-метода достаточно высокий лингводидактический потенциал.

Более того, автор не исключает возможность использования данного метода при обучении не только иностранному языку, но и другим дисциплинам, когда студенты разных направлений подготовки на паритетных началах помогают друг другу овладеть конкретными дисциплинами.

В данном исследовании мы также хотели предпринять попытку расширить понятийное содержание термина «тандем-метод» от **«способа самостоятельного изучения иностранного языка двумя работающими в паре партнерами с разными родными языками»** [13. С. 301] до **способа преподавания иностранного языка двумя работающими в паре преподавателями разных дисциплин.**

Таким образом, более общее определение термина «тандем-метод» может быть сформулировано следующим образом. ***Тандем-метод – это способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик – ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся – преподаватель) и преподаватели (преподаватель – преподаватель).*** Ключевым элементом в тандем-обучении выступают **партнерские отношения** в зависимости от участников тандема, заключающиеся в гибкой и быстрой корректировке индивидуальной траектории обучения для максимального и более эффективного достижения поставленной цели обучения.

Из трех моделей реализации тандем-метода – «обучающийся – обучающийся», «обучающийся – преподаватель» и «преподаватель – преподаватель» (+ обучающиеся) – последняя модель наименее описана и нуждается в изучении. А ведь использование именно модели преподавательского тандема особо актуально при обучении дисциплинам, имеющим междисциплинарную основу. Возможность преподавания таких дисциплин одновременно несколькими преподавателями позволит каждому из них привнести в ее содержание и / или методику преподавания нечто дополнительное (что не смог бы привнести каждый из них по отдельности), тем самым обогащая профессиональную подготовку студентов. Причем важно, чтобы это были не абсолютно заменимые коллеги, а преподаватели разных специальностей, читающие различные аспекты одной дисциплины.

Одной из таких дисциплин, имеющих междисциплинарную основу и нуждающихся в обучении на основе преподавательского тандема, может служить «Иностранный язык для профессионального общения» в магистратуре или аспирантуре для студентов неязыковых специальностей или направлений подготовки. Именно на этих уровнях обучения иностранному языку к студентам предъявляются требования по развитию умений написания тезисов и текстов выступлений, научных статей на профессиональные темы. Содержание обучения данной дисциплине включает развитие умений иноязычного письменного научного дискур-

са. По объективным причинам преподаватель иностранного языка не в состоянии (и не компетентен) полноценно оценить и структуру, и содержание научной работы. В этой связи возникает необходимость привлечения преподавателя профильной специальности для адекватного обучения и соответствующей оценки достижений обучающихся. Обучение иноязычному письменному научному дискурсу студентов неязыковых направлений подготовки на основе тандем-метода предполагает участие в педагогическом процессе двух преподавателей: преподавателя иностранного языка и преподавателя профильной специальности. Оба преподавателя работают в тандеме, так как их объединяет одна общая цель – научить студентов конкретного неязыкового направления подготовки создавать научные тексты (в соответствии с принятыми и разделяемыми научным сообществом правилами структуры и оформления различных функциональных типов научного текста) на иностранном языке. **Разными у преподавателей будут аспекты содержания обучения иноязычному письменному научному дискурсу.**

Преподаватель иностранного языка отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, профессиональной лексикой. Например, при обучении написания научной статьи на иностранном языке преподаватель иностранного языка должен обучать студентов структуре статьи, правилам написания аннотации, постановке проблемы, формулировке тезиса, исследовательских вопросов, основного текста работы, заключения и т.п.

Преподаватель же профильной специальности, не владеющий методикой развития умений иноязычной письменной речи, формирования грамматических и лексических навыков речи и т.п., должен обучать содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно профильный преподаватель профильной специальности сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или аспирантов.

При преподавательском тандеме невозможно однозначно провести границу между участием каждого из преподавателей в учебном процессе. И в этом будет заключаться особенность тандем-метода, отличающегося гибкостью и возможностью вносить коррективы в траекторию обучения. В каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной специальности преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения.

Анализ приведенных выше исследований, посвященных использованию тандема «преподаватель – преподаватель», позволяет сформулировать **основные положения обучения иностранному языку для профессиональных целей** в целом и иноязычному научному письмен-

ному дискурсу в частности **магистрантов и аспирантов на основе преподавательского тандема.**

1. Целью обучения иностранному языку для профессиональных целей в магистратуре и аспирантуре студентов неязыковых направлений подготовки на основе преподавательского тандема является дальнейшее формирование одновременно иноязычной коммуникативной компетенции (что является целью обучения иностранному языку на разных этапах) и профессиональных компетенций обучающихся в рамках одной дисциплины.

2. Участниками преподавательского тандема выступают два специалиста: преподаватель английского языка и преподаватель профильной специальности, работающие вместе со студентами в рамках одной дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей» в магистратуре или аспирантуре.

3. Разделение обязанностей работающих в тандеме преподавателей основывается в основном на содержании обучения. **Преподаватель иностранного языка** отвечает за иноязычную подготовку студентов, овладение ими структурой конкретного типа научного текста, средствами достижения когезии и когерентности, а также профессиональной лексикой. Он оценивает языковую (лексическую и грамматическую) и речевую (когезия и когерентность) корректность высказывания, соблюдение правил построения письменного и устного иноязычного научного дискурса. **Преподаватель же профильной специальности** обучает содержательной (профильной) стороне изучаемого научного текста. Именно он сможет понять и оценить содержание письменной научной работы магистрантов или аспирантов.

4. Разделение сферы деятельности каждого работающего в тандеме преподавателя не является фиксированным и статичным. Благодаря такой отличительной характеристике тандем-метода, как гибкость, в каждом конкретном случае, в зависимости от уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции преподавателя профильной специальности и осведомленности в содержании данной дисциплины преподавателя иностранного языка, могут определяться их функциональные обязанности и доля участия каждого из них в процессе обучения.

Участие в обучении иностранному языку на основе преподавательского тандема предъявляет особые требования к компетенции преподавателей. Преподаватель иностранного языка должен иметь определенную долю осведомленности в предметной области, в которой обучаются магистранты и аспиранты. У преподавателя профильной специальности должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция на уровне B1–B2, что позволит ему использовать иностранный язык для полноценного понимания и оценки научных работ обучающихся, выполненных на иностранном языке.

Этапы обучения письменному научному дискурсу аспирантов

Предлагаемый алгоритм обучения включает в себя одиннадцать последовательных этапов с описанием действий каждого из двух преподавателей и студентов. Ввиду того, что написание письменных работ требует большого объема времени, в алгоритме также показано, какие из предлагаемых этапов проводятся в очной и заочной формах обучения (табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода

Этап тандем-обучения	Функции и действия преподавателя иностранного языка	Функции и действия преподавателя профильной специальности	Действия студентов	Форма обучения
Вводный	Объясняет студентам задачи обучения письменному научному дискурсу на основе тандем-метода	—	Слушают задачи обучения	Очная
Объяснение структуры конкретного научного документа	Объясняет студентам структуру конкретного научного документа	—	Знакомятся со структурой конкретного научного документа	Очная
Отработка написания структурных элементов письменного научного документа в тренировочных упражнениях	Дает задания на отработку структурных элементов письменных научных документов в тренировочных заданиях	—	Выполняют задания и упражнения на отработку структурных элементов письменных научных документов в тренировочных заданиях и упражнениях	Очная / заочная
Обсуждение на родном и изучаемом языках содержания и структуры тренировочной письменной работы	Организует парное или групповое обсуждение структуры и содержания научной письменной работы (на родном и / или изучаемом языке), обращая основное внимание на структуру работы	Организует парное или групповое обсуждение структуры и содержания научной письменной работы (на родном и / или изучаемом языке), обращая основное внимание на содержание работы	Участвуют в парном или групповом обсуждении структуры и содержания научной письменной работы (на родном и / или изучаемом языке)	Очная

Продолжение табл. 2

Этап tandem-обучения	Функции и действия преподавателя иностранного языка	Функции и действия преподавателя профильной специальности	Действия студентов	Форма обучения
Составление тренировочной письменной работы	Осуществляет мониторинг аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентов	Осуществляет мониторинг аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности студентов	Работают в парах или группах по созданию тренировочного письменного документа	Очная / заочная
Оценка тренировочных письменных работ студентов	Оценивает тренировочные письменные работы студентов на предмет их структуры и лексико-грамматической корректности	Оценивает тренировочные письменные работы студентов на предмет их содержания	—	Заочная
Обсуждение результатов написания тренировочных письменных работ студентов	Участвует в обсуждении результатов тренировочных письменных работ студентов	Участвует в обсуждении результатов тренировочных письменных работ студентов	Участвуют в обсуждении результатов тренировочных письменных работ с преподавателями	Очная
Постановка задачи по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов	Ставят задачу по написанию индивидуальных научных письменных работ по проблематике научных исследований студентов		—	Очная
Написание студентом научной работы	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, консультирует студентов по структуре и иностранному языку	Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов по содержанию работы	Работают над написанием научной работы	Очная / заочная
Оценка письменной работы и ее обсуждение с каждым студентом	Оценивает письменные научные работы студентов на предмет соответствия структуре и языковой грамотности	Оценивает работу на предмет содержания	Обсуждают структуру, языковое оформление и содержание письменной научной работы	Заочная / очная

Окончание табл. 2

Этап тандем-обучения	Функции и действия преподавателя иностранного языка	Функции и действия преподавателя профильной специальности	Действия студентов	Форма обучения
Рефлексия	Организуют обсуждение в группе эффективности и возможной модернизации методики обучения иноязычному дискурсу в преподавательском тандеме		Участвуют в обсуждении эффективности и возможной модернизации методики обучения иноязычному дискурсу в преподавательском тандеме	Очная

В связи с тем, что особое значение в обучении письменному научному дискурсу имеет достижение когезии, когерентности и структурной организации научных текстов, именно этому аспекту содержания обучения должно уделяться особое внимание.

При обучении письменному научному дискурсу в рамках преподавательского тандема обучение студентов когезии, когерентности и структурной организации научных текстов возможно на третьем этапе обучения, посвященному отработке написания структурных элементов письменного научного документа.

В табл. 3 представлена типология тренировочных упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации наиболее распространенного и часто используемого жанра научных текстов – научной статьи, так как именно он включает в себя элементы многих других жанров письменного научного дискурса (аннотации, рецензии, доклада, отчета, монографии, диссертации).

Таблица 3

Типология упражнений и заданий на обучение когезии, когерентности и структурной организации научной статьи

Тип упражнения или задания	Примеры упражнений или заданий
Упражнения на изучение и закрепление структурной организации научной статьи	Изучите предложенный вариант статьи: – Из каких частей состоит научная статья? – Решения каких научных задач достигает автор каждой частью научной статьи? – Из каких семантических частей состоит аннотация? Где в аннотации тезис? Как он влияет на семантическую организацию аннотации? – Какими языковыми средствами пользуется автор для обозначения круга исследуемых вопросов? – Как строится раздел статьи «Введение» («Обзор литературы», «Методология», «Интерпретация данных», «Заключение»)?

Продолжение табл. 3

Тип упражнения или задания	Примеры упражнений или заданий
Нахождение в текстах ошибок, связанных с нарушением структурной организации письменного научного документа	– Изучите пример научной статьи и переструктурируйте ее в соответствии с правилами структурной организации научной статьи. Какой или какие из сегментов научной статьи были размещены не в общепринятой последовательности и почему?
Упражнения на сжатие текста	– Изучите предложенный фрагмент научной статьи. Сформулируйте основную мысль. – Составьте план научной статьи. – Сформулируйте основную проблему (тезис). – Подготовьте аннотацию к статье. – Подготовьте заключение (выводы) к статье
Упражнения на логическое развитие авторского замысла	– Закончите / продолжите предложения. – Сформулируйте ответы к имеющимся вопросам. – Составьте вопросы к имеющимся ответам. – Прочитайте введение к статье. Как Вы думаете, о чем будет научная статья, из каких разделов она может состоять и чему будет посвящен каждый раздел? – Выпишите из аннотации (введения) фразу, являющуюся тезисом (постулатом). – Исходя из тезиса, сформулируйте в одном предложении возможное содержание отсутствующей части текста (аннотации или введения). – Изучите тезис (постулат) и перечень вопросов, которые можно было бы затронуть в научной статье. Исходя из содержания тезиса, определите порядок вопросов, в котором бы следовали на них ответы в тексте статьи. – Даны определения понятий в разделе «Literature review». Добавьте к определениям Ваши комментарии и аналитику. – Изучите текст раздела научной статьи. Выделите тезис и антитезис. Выпишите отдельно аргументы, доказывающие правомерность тезиса, и контраргументы в поддержку антитезиса. – Дан ряд определений. Какой принцип может лежать в основе их классификации? Расположите определения в последовательности и, используя необходимые языковые средства, оформите их обзор, добавив Ваши комментарии. – Сформулируйте выводы и напишите аннотацию (заключение), используя фразы: <i>во-первых, во-вторых, в-третьих</i> . – Напишите аннотацию к статье, используя слово «однако». В какой части аннотации оно должно стоять и как оно влияет на логику изложения материала?
Упражнения на расширение текста	– Погрузите читателей в проблему исследования. – Добавьте свои комментарии к приведенным определениям. – Предложите свою интерпретацию полученных данных

Тип упражнения или задания	Примеры упражнений или заданий
Задания на написание фрагментов научной статьи	– Напишите основной тезис аннотации. – Напишите аннотацию к статье. – Подготовьте введение в научное исследование. – Аргументируйте актуальность исследования. – Подготовьте обзор литературы по теме исследования. – Сформулируйте исследовательские вопросы. – Сформулируйте исследовательскую гипотезу и нулевые гипотезы исследования. – Опишите методы исследования. – Опишите методы статистической обработки данных. – Подготовьте раздел статьи «Обсуждение результатов исследования». – Напишите развернутое заключение к статье

В зависимости от уровня владения иностранным языком аспирантов, а также от степени усвоения учебного материала преподаватель будет определять выбор, объем и последовательность тренировочных упражнений и заданий.

Заключение

В данной работе мы предложили инновационную методику обучения письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода. Под научным дискурсом в статье понимаются процесс и результат выражения и интерпретации научных знаний с целью их дальнейшего поэтапного усовершенствования существующих или синтеза новых научных знаний. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов включает обучение таким жанрам научной письменной речи, как диссертация, монография, научная статья, тезисы, доклад или выступление на конференции, заявка на грант, заявка на участие в научном мероприятии (конференции или конгрессе), научный отчет, научный диалог (форум), презентация выступления, стендовый доклад, рецензия, реферат, аннотация. В качестве одного из новых методов обучения письменному научному дискурсу в работе предлагается тандем-метод – способ овладения, обучения или преподавания, основанный на партнерстве участников образовательного процесса, которыми могут выступать обучающиеся (ученик – ученик), обучающийся и преподаватель (обучающийся – преподаватель) и преподаватели (преподаватель – преподаватель). Алгоритм обучения аспирантов письменному научному дискурсу на основе преподавательского тандема включает

одиннадцать этапов, на каждом из которых четко определены функции преподавателя иностранного языка, преподавателя профильной специальности и обучающихся.

Литература

1. *Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S.* Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 200. P. 435–441.
2. *Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.* Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. № 154. P. 214–219.
3. *Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N.* The development of students' skills via modern information and communication technologies // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 200. P. 114–121.
4. *Арутюнова Н.Д.* Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М. : Сов. энциклопедия, 1990. С. 136–137.
5. *Карасик В.И.* О типах дискурса // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс* : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 2000. С. 5–20.
6. *Дейк ван Т.А.* Стратегии понимания связного текста // *Новое в зарубежной лингвистике*. М., 1988. Вып. 23. С. 153–212.
7. *Кубрякова Е.С., Александрова О.В.* О контурах новой парадигмы знания в лингвистике // *Структура и семантика художественного текста* : докл. VII Междунар. конф. М., 1999. С. 186–197.
8. *Ахтаева Л.А.* Научный дискурс как специфическая разновидность дискурсивной деятельности // *Молодой ученый*. 2010. № 7. С. 144–150.
9. *Казакова Н.В.* Формирование институциональных особенностей научно-учебного дискурса (на материале английских грамматик XVI–XIX вв.) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2012. 26 с.
10. *Чудинов А.Н.* Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. М., 1910.
11. *Словарь* русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой : в 4 т. М. : Рус. яз., 1988. Т. 3.
12. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. : Рус. яз., 2000. URL: <http://www.efremova.info/>
13. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
14. *Кудрявцева Е.Л., Тимофеева А.А.* Тандем-метод в обучении как основа взаимной профподготовки в рамках образования длиною в жизнь // *Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики*. Улан-Удэ : Бурят. гос. ун-т, 2014. С. 13–20.
15. *Мкртычева Н.С.* Современные методы обучения иностранным языкам в вузе (на примере билингвального обучения и тандем-метода) // *Альманах современной науки и образования*. 2012. № 3. С. 91–92.
16. *Степанова М.М.* Использование метода тандемного обучения в магистратуре многопрофильного вуза // *Вестник ТГПУ*. 2015. № 12 (165). С. 115–119.

Сведения об авторах:

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского педагогического государственного университета (Тамбов, Москва, Россия). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Амерханова Оксана Олеговна – старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Москва, Россия). E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

Поступила в редакцию 29 октября 2016 г.

TEACHING GRADUATE STUDENTS RESEARCH DISCOURSE VIA TANDEM-METHOD

Sysoyev Pavel V., Ph.D., Ed.D., Professor and Head of Linguistics Department at Derzhavin Tambov State University, Professor at the Foreign Languages Department of Moscow Pedagogical State University (Tambov, Moscow, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Amerkhanova Oksana O., Senior Lecturer, Department of Foreign Languages at The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia). E-mail: oo.amerkhanova@migsu.ranepa.ru

DOI: 10.17223/19996195/36/12

Abstract. The paper is dedicated to the development of new methods of teaching writing research discourse of graduate students on the basis of the tandem method. Under the research discourse in the study the authors mean the process and the result of the expression and interpretation of research knowledge for further gradual improvement of existing or the synthesis of new research. Teaching written research discourse to graduate students includes training such genres of research writing as a thesis, a monograph, a research paper, an abstracts of the report or presentation at the conference, a grant application to participate in a scientific event (conference or congress), a research report, a research dialogue (forum), a presentation of speeches, a poster, a review, an abstract. A tandem method is proposed as one of the new methods of training written research discourse. Under the tandem method the authors propose a method of acquisition, learning or teaching, based on the partnership of those involved in the educational process. This partnership can be formed by students (student-student), a student and a teacher (student-teacher) and teachers (teacher-teacher). Training graduate students written research discourse based on tandem includes eleven stages: 1) introduction; 2) explanation of the structure of a particular research paper; 3) development of structural elements of writing a research paper written in training exercises; 4) discussion in the learners' native and foreign languages the content of training and written paper structure; 5) preparation of a sample written paper; 6) assessment of the students' sample written paper; 7) discussion of the results of the students' sample written papers; 8) setting the goal of writing individual research written papers based on the problems of each student's research; 9) writing research papers by students; 10) assessment of students' written papers and their discussion with each student; 11) reflection. Exact functions of a foreign language teacher, a teacher of profile specialization and students are clearly defined.

Keywords: tandem; research discourse; communicative competence; English for specific purposes.

References

1. Gural S.K., Boyko S.A., Serova T.S. (2015) Teaching literary translation on the basis of the literary text's cognitive discourse analysis // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 435-441.
2. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2014) Modern information and communication technologies in the development of learners' discourse skills // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 154. pp. 214-219.

3. Sysoyev P.V., Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N. (2015) The development of students' skills via modern information and communication technologies // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 200. pp. 114-121.
4. Arutjunova N.D. (1990) Diskurs [Discourse] // *Lingvisticheskij jenciklopedicheskij slovar' - Linguistic Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Sov. jenciklopedija. pp. 136-137.
5. Karasik V.I. (2000) O tipah diskursa [About the types of discourse] // *Jazykovaja lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs - Linguistic personality: institutional and personal discourse*. Volgograd: Peremena. pp. 5-20.
6. Dejk van T.A. (1988) Strategii ponimaniya svyaznogo teksta [Strategies for understanding coherent text] // *Novoe v zarubezhnoj lingvistike - New in foreign linguistics*. Moscow. Vol. 23. pp. 153-212.
7. Kubrjakova E.S., Aleksandrova O.V. (1999) O konturah novoj paradigmy znaniya v lingvistike [About the contours of a new paradigm of knowledge in linguistics] // *Struktura i semantika hudozhestvennogo teksta - The structure and semantics of a literary text*. The report of the VII International Academic-practical Conference. Moscow. pp. 186-197.
8. Ahtaeva L.A. (2010) Nauchnyj diskurs kak specificheskaja raznovidnost' diskursivnoj dejatel'nosti [Scientific discourse as a specific kind of discursive activity]. *Molodoj uchenyj - Young scientist*. 7. pp. 144-150.
9. Kazakova N.V. (2012) *Formirovanie institucional'nyh osobennostej nauchno-uchebnogo diskursa (na materiale anglijskikh grammatik 16–19 vv.)* [Formation of the institutional features of the scientific and academic discourse (on the material of English grammars 16-19 centuries)]: Abstract of Doctoral Diss. Izhevsk.
10. Chudinov A.N. (1910) *Slovar' inostrannykh slov, voshedshih v sostav russkogo jazyka* [Dictionary of foreign words included in the Russian language]. Moscow.
11. Evgen'eva A.P. (1988) (ed.) *Slovar' russkogo jazyka* [Russian dictionary]: v 4 t. [Works: in 4 vols]. Vol. 3. Moscow: Rus. jaz.
12. Efremova T.F. (2000) *Novyj slovar' russkogo jazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj* [New Dictionary of Russian language. Explanatory-derivation]. Moscow: Rus. jaz. [Online]. Available from: <http://www.efremova.info>.
13. Azimov Je.G., Shhukin A.N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam)* [New Dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow: IKAR.
14. Kudrjavceva E.L., Timofeeva A.A. (2014) Tandem-metod v obuchenii kak osnova vzaimnoj profpodgotovki v ramkah obrazovaniya dlinoju v zhizn' [Tandem learning method as a basis of mutual professional training in the education of a lifetime] // *Mezhkul'turnaja kommunikacija: aspekty didaktiki - Intercultural communication: aspects of didactics*. Ulan-Ude: Burjat. gos. un-t. pp. 13-20.
15. Mkrtycheva N.S. (2012) Sovremennye metody obuchenija inostrannym jazykam v vuze (na primere bilingval'nogo obuchenija i tandem-metoda) [Modern methods of teaching foreign languages in high school (bilingual education, and the tandem method)] // *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya - Almanac of Modern Science and Education*. 3. pp. 91-92.
16. Stepanova M.M. (2015) Ispol'zovanie metoda tandemnogo obuchenija v magistrature mnogoprofil'nogo vuza [The use of tandem method of teaching master degree students in multidisciplinary university] // *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 12(165). pp. 115-119.

Научный журнал

Язык и культура

№ 4 (36) 2016

Редактор Ю.П. Готфрид
Редактор-переводчик С.А. Бойко
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета.

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.

Телефоны: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–53-15-28; 8(382-2)–52-96-75

Сайт: <http://publish.tsu.ru>

E-mail: rio.tsu@mail.ru

Подписано в печать 23.12.2016 г.

Формат 70x108¹/₁₆. Усл. печ. л. 14,9. Гарнитура Times.

Тираж 500 экз. Заказ № 2315. Цена свободная.

Дата выхода в свет 30.12.2016 г.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании
Издательского Дома Томского государственного университета

634050, г. Томск, Ленина, 36

Тел. 8+(382-2)–53-15-28

Сайт: <http://publish.tsu.ru>; E-mail: rio.tsu@mail.ru