Язык и культура

№ 3 (31) **2015**

Научный периодический журнал

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

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

Томск
2015

Учредитель

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

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

Члены редакционного совета:

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

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

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

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

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

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, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

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

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

Founder

**FEDERAL STATE BUDGETARY
EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER
PROFESSIONAL EDUCATION
«NATIONAL RESEARCH
TOMSK STATE UNIVERSITY»**

EDITORIAL BOARD OF «LANGUAGE AND CULTURE»

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

Members of the Editorial Board:
Prof. *Gert Rijlaarsdam*, professor of graduate studies in pedagogy, University of Amsterdam, professor of language education, University of Utrecht.
Prof. *Istvan Keckes*, professor of linguistics and communications, University of New York at Albany (USA), Editor «Intercultural Pragmatics» and «Chinese as a Second Language Research», co-editor of the journal «Journal of Language Aggression and Conflict».
Prof. *David Gillespie*, professor of political science and international relations, University of Bath (UK).
Peter Mitchell Dzhonovich, Senior Lecturer, Department of English Philology Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University, Assistant Professor of Linguistics and Didactics of Tambov State University.
Patrick Dennis Maloney, Senior instructor of English, Tomsk State Pedagogical University, M.S. Project Management, University of Alaska Anchorage (Work in Progress ~70%), J.D. Lewis and Clark College Northwestern School of Law, M.S. Electrical & Computer Engineering, Oregon State University, M.S. Mechanical Engineering, Rensselaer Polytechnic Institute, B.S. Mechanical Engineering, University of Maryland.
Alexandra A. Kim-Maloney, Ph.D., D.Sc., Chair, Department of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Tomsk State Pedagogical University (TSPU), Department of Anthropology, University of Alaska Anchorage (UAA).
Prof. *Radislav P. Milrud*, Head of the Department of Theory and Practice of Teaching English, G.R. Derzhavin Tambov State University.
Prof. *Pavel V. Sysoev*, deputy director of the Institute of Foreign Languages, G.R. Derzhavin Tambov State University.
Smokotin Vladimir M., DSs, PhD, associate professor, Head of the Department of English for Natural Science, Physics and Mathematics Faculties, Faculty of Foreign Languages, National Research Tomsk State University.

EDITORIAL BOARD «LANGUAGE AND CULTURE»

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Антонова Т.В. К вопросу о классификации явлений языковой асимметрии (на примере русского и английского языков) 6

Большакова Е.Э., Пастухов А.Г. О стереотипах в современной медиакультуре: как «действуют» и воспринимаются фразеологизмы с этнокультурной коннотацией 15

Бурмакова Е.А. Когнитивная природа антропоморфной метафоры в художественном дискурсе 28

Митчелл П.Дж., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Влияние войны во Вьетнаме 37

Набиуллина А.С. Специфика реализации звуковой метафоры в песнях В.С. Высоцкого (на материале русского и французского языков) 44

Шарифуллин Б.Я. «Five to one. One in five»: числовые образы в языковой картине мира Джима Моррисона 55

Шостак Г.И. Коммуникативные тактики создания заголовков в британских газетах 71

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Гураль С.К., Терешкова Н.С. Формирование профессиональной компетентности переводчика при обучении техническому переводу 80

Дудин А.А. Формирование межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода 86

Житкова Е.В. Использование потенциала креативного письма при обучении взрослых иностранному языку 100

Серова Т.С., Крылов Э.Г. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности 106

Сысоев П.В. Перспективы и проблемы реализации сетевых образовательных программ 116

Тихонова Е.В. Новые методы обучения устному последовательному переводу студентов-китаистов 126

Федуленкова Т.Н. Новые подходы к формированию лингвистической компетенции в обучении студентов английской глагольной фразеологии 131

Сведения об авторах 141

CONTENTS

LINGUISTICS

Antonova T.V. MORE ON THE CLASSIFICATION OF LINGUISTIC PHENOMENA OF ASYMMETRY (EVIDENCE FROM THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES) 6

Bolshakova E.E., Pastukhov A.G. ON THE STEREOTYPES IN MODERN MEDIA CULTURE: HOW DO «ACT» AND PERCEIVE PHRASEOLOGISMS WITH ETHNO-CULTURAL CONNOTATIONS 15

Burmakova E.A. CONCEPTUAL METAPHOR IN NATURAL-SCIENCE TERM FORMATION 28

Mitchell P.J., Kholdaenko I.S. AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE VIETNAM WAR 37

Nabiullina A.S. SPECIFICS OF SOUND METAPHOR REALISATION IN SONGS BY V. S. VYSOTSKY (BASED ON RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES) 44

Sharifullin B.Ya. «FIVE TO ONE. ONE IN FIVE»: THE NUMBER IMAGES IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF JIM MORRISON 55

Shostak G.I. COMMUNICATIVE TACTICS OF CREATING HEADLINES IN BRITISH NEWSPAPERS 71

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Gural S.K., Tereshkova N.S. PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT ON THE CLASS OF TECHNICAL TRANSLATION 80

Dudin A.A. DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL SKILLS BASED ON COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH 86

Zhitkova E.V. USING THE POTENTIAL OF CREATIVE WRITING AT TRAINING FOREIGN LANGUAGE FOR ADULT 100

Serova T.S., Krylov E.G. INTEGRATIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR ENGINEERING GRADUATES IN CONTEXT OF SPECIALTY 106

Sysoyev P.V. PERSPECTIVES AND PROBLEMS OF THE IMPLEMENTATION OF THE NETWORK EDUCATION PROGRAMS 116

Tikhonova E.V. NEW METHODS OF TEACHING ORAL CONSECUTIVE INTERPRETATION FOR STUDENTS-SINOLOGISTS 126

Fedulenkova T.N. NEW APPROACES TO LINGUISTIC COMPETENCE SHAPING IN TEACHING STUDENTS ENGLISH VERBAL PHRASEOLOGY 131

Information about the authors 141

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81
DOI 10.17223/19996195/31/1

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ЯВЛЕНИЙ ЯЗЫКОВОЙ АСИММЕТРИИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Т.В. Антонова

Аннотация. Рассматривается явление языковой асимметрии, которое предполагает ошибочный перевод языковых единиц исходного языка из-за фонетического сходства с единицами переводящего языка. Автор обращается к проблеме сходства и кажущейся идентичности при анализе нескольких типологий, разработанных учеными. В собственную классификацию автор включает: формальные интерференты – слова, не имеющие общих словарных значений; межъязыковые паронимы – слова, различающиеся и по форме, и по значению, но нередко отождествляемые; межъязыковые синонимы и функциональные интерференты. При переводе слов, относящихся к формальным интерферентам подобно *jellyfish (медуза)*, *ladybird BE, ladybug AE (божья коровка)*, переводческая ошибка возникает вследствие комбинированного процесса – эквивалентного перевода и звукоподражания. Поэтому процесс отождествления мотивирован не только звукоподражанием. Разнообразие различий при анализе межъязыковых синонимов позволило выработать для них собственную типологию на основе расхождения понятийного содержания с точки зрения планов содержания и выражения. С точки зрения плана содержания можно выделить следующие особенности межъязыковых синонимов: совпадение в одних значениях и несовпадение в других; родовое значение в одном языке, видовое – в другом; расхождения, связанные с передачей реалий; расхождения стилистических характеристик; различия в лексической сочетаемости. С точки зрения плана выражения заметны неравнозначность у одних синонимов и равнозначность объемов понятий – у других. Последняя группа – это слова, имеющие разные значения, но принадлежащие к одному семантическому полю. Данные функциональные интерференты четко проявляют следующие логико-семантические связи: причинно-следственные, по признаку размера, общности функционирования, признаку процесса изготовления и т.п. В итоге представлена сводная типология, подкрепленная разнообразным иллюстративным материалом.

Ключевые слова: переводческие ошибки; языковая асимметрия; сходство; кажущаяся идентичность; типология.

Введение

Одним из самых древних видов человеческой деятельности является перевод, появившийся после того, как возникла потребность в об-

щении между людьми. Как и в глубокой древности, так и в современном обществе, изучение лингвистических аспектов перевода занимает важное место в языкознании. И одним из интересных явлений, на наш взгляд, выступает явление языковой асимметрии, или «ложные друзья переводчика». Известно, что оно предполагает ошибочный перевод языковых единиц исходного языка из-за фонетического сходства с единицами переводящего языка. Кроме того, ошибочный перевод может стать результатом графического, грамматического или семантического отождествления, который приводит к созданию ложных эквивалентов. Наибольшее количество ошибок возникает при переводе интернациональной лексики, встречающейся в текстах СМИ. Данная тема представляет интерес как для переводчиков, так и для тех, кто изучает иностранный язык.

Большой вклад в разработку классификации явлений межъязыковой асимметрии внесли такие ученые, как В.В. Акуленко, Р.А. Будагов, К.Г.М. Готлиб, Н.К. Гарбовский, И.Н. Кузнецова. Обратимся к типологиям, созданными этими учеными, и попытаемся внести свой вклад в разработку единой классификации.

Методы

Цель работы предполагает обращение к следующим методам лингвистического исследования:

– эвристический метод связан со сбором и документацией языкового материала;

– описательный метод необходим для представления языковых сущностей и фактов;

– объяснительное описание используется для представления типологических закономерностей;

– сравнительный метод необходим для выявления общих и специфичных черт сходных языковых явлений.

Исследование

С первого взгляда может показаться, как справедливо замечает В.В. Акуленко, что «ложные друзья переводчика» способны вводить в заблуждение только людей, начинающих изучать язык и плохо владеющих им. В действительности, как отмечают исследователи этой лексической категории, дело обстоит наоборот: основная масса «ложных друзей» (за исключением немногих, наиболее наглядных случаев, преимущественно относящихся к омонимии) оказывается опасной именно для лиц, уверенно и практически удовлетворительно пользующихся языком, хотя и не достигающих степени адекватного несмешанного двуязычия и поэтому допускающих ложные отождествления отдельных элементов систем иностранного и родного языков.

Нельзя не согласиться с мнением ученого, что так возникают многочисленные семантические кальки и случаи нарушений лексической сочетаемости или стилистического согласования не только в процессах пользования иностранной речью, но и при переводах на родной язык и даже в оригинальном словоупотреблении в родном языке [1. С. 371–372].

В.В. Акуленко приходит к мысли о том, что расхождения в парах «ложных друзей переводчика» могут намечаться в следующем. Существуют значительные расхождения понятийного содержания из-за своеобразия классификаций явлений, свойств и отношений объективного мира, характерных для семантики каждого языка. Например, ср. *intelligence – ум; смышленость; сведения; разведка; мыслящее существо* [2] с рус. *интеллигенция – люди умственного труда, обладающие образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры; общественный слой людей, занимающихся таким трудом* [3].

Кроме того, подчеркивает автор анализируемой статьи, возникает необходимость учета возможных расхождений стилистических характеристик ассоциируемых слов. Например, ср. *manuscript – рукопись* с рус. *манускрипт (книжн.) – рукопись, преимущ. древняя.*

Различия в лексической сочетаемости соответствующих русских и английских слов, напоминает В.В. Акуленко, создают значительные трудности при изучении языков и при переводе. Например, *situation* в значении *положение, обстановка, состояние, ситуация* сочетается с *life-and-death*, обозначая *критическое положение.* В русском языке существует устойчивое выражение *вопрос (не ситуация) жизни и смерти.*

Обратимся к типологии, данной Р.А. Будаговым в работе «О новых изданиях словарей типа “ложные друзья переводчика”» [4. С. 65–68]. Автор выделяет несколько типов отношений: 1) в одном языке слово имеет более общее значение, чем в другом; 2) родовое значение в одном языке, видовое – в другом; 3) однозначность в одном языке, многозначность – в другом; 4) межъязыковая стилистическая неэквивалентность слов и словосочетаний; 5) живое, неархаичное значение в одном языке, архаичное – в другом; 6) лексическое свободное сочетание в одном языке – лексически несвободное значение в другом языке.

Проиллюстрируем некоторые пункты данной классификации. Например, англ. *hymn – церковный гимн*; в русском языке *гимн* имеет более общее значение – *торжественная песня, принятая как символ государственного или социального единств.* То же и *в favourite – любимец; фаворит*. В русском языке фаворитом называют любимца высокопоставленного лица, получающего выгоды и преимущества от его покровительства.

Или сравним рус. *лицей* – 1) *в дореволюционной России: мужское привилегированное учебное заведение*; 2) *среднее учебное заведение в некоторых странах* и англ. *lyceum* – 1) *лицей*; 2) *амер. уст. лекторий, читальня; организация для устройства лекций-концертов.* В последнем наблюдается устаревшее значение.

К.Г.М. Готлиб в зависимости от характера расхождений в словаре различает четыре типа «ложных друзей переводчика» [5]. Первый тип включает слова и смысловые варианты, обозначающие различные предметы и явления в двух языках. Второй тип образуют слова и смысловые варианты, обозначающие сходные предметы и понятия, но различающиеся в оттенках. К третьему типу относятся слова с одинаковым значением, но с различной стилистической окраской или с ограниченным употреблением, обозначенным соответствующей пометой. Четвертый тип охватывает слова, значение которых в обоих языках совпадает, но эквивалентами в переводе они могут служить только в некоторых словосочетаниях или сложных словах.

Например, в одном языке присутствует переносное значение, в другом – нет. Совпадение происходит по линии прямого значения:

англ. *abortive – неудавшийся; биол. недоразвитый*; рус. *абортивный – недоразвившийся;*

англ. *abrasive – абразивный, шлифующий; резкий, грубый*; рус. *абразивный – применяемый для шлифовки, полировки, заточки;*

англ. *imperial – имперский*; рус. *имперский – относящийся к империи; перен. от знач. «свойственный крупной державе, проникнутый духом превосходства над другими народами и государствами». Имперские замашки, амбиции.*

Вслед за авторами, предположившими отношения сходства или кажущейся идентичности (similarity and near-identity) материала обоих языков по звучанию или по функции в качестве источника переводческих ошибок, Н.К. Гарбовский выдвигает идею о наличии языковых универсалий, т.е. универсальности видения и категориального отражения мира. Он утверждает, что такие универсалии порождают явление межъязыковой асимметрии, которое может рассматриваться в рамках переводческой интерференции.

Автор пытается ответить на вопрос: насколько проблема «ложных друзей переводчика» действительно актуальна в теории перевода? На самом деле проблема существует, и проблема довольно сложная. Она становится тем сложней, чем тоньше нюансы различий значений сталкивающихся слов. Более того, не всегда словари помогают различить эти нюансы, особенно когда речь идет о многозначных словах. И, наконец, сходство формы психологически «давит» на переводчика, притупляет его бдительность, словом, не стимулирует его обращение к словарю.

Н.К. Гарбовский предлагает следующую классификацию. Внеположенность характеризует такие отношения между понятиями, когда их объемы полностью исключают друг друга, т.е. объемы внеположенных понятий не содержат ни одного общего объекта. Что же касается асимметричных диалексем, то на первый взгляд они не могут именно в силу асимметричности заключать в себе равнообъемные понятия. Однако частично асимметричные диалексемы иногда все же могут заключать в себе понятия одинакового объема. Это прежде всего диалексемы-синонимы. Понятия, заключенные в асимметричных диалексемах, находятся в отношениях перекрещивания, если в их объемы входят как общие для обоих понятий объекты, так и различные. Подчинение характеризует такие логические отношения, когда объем одного понятия полностью поглощается объемом другого. В лексике это проявляется при сравнении слов, заключающих в себе родовые понятия (гиперонимы), со словами, обозначающими видовые понятия или имена собственные (гипонимы) [6].

Проиллюстрируем сказанное различием в объемах понятий. Ср. частично асимметричные диалексемы: англ. *intrigue* – 1) *интрига, тайные происки*; 2) *уст. интрижка (любовная связь)* и рус. *интрига* – 1) *скрытные действия, обычно неблаговидные, для достижения чего-н., происки*; 2) *способ построения сложной фабулы в романе, драме (книжн.)*; 3) *любовная связь (устар.)*.

И.Н. Кузнецова, изучая процесс лексической интерференции, указывает на диапаронимы (ошибочное смешение сходных слов в условиях языковых контактов, приводящее к появлению «ложных друзей переводчика») и предлагает свою семантическую типологию [7]. Лексические единицы, вступающие в интерференцию, делятся на три семантических класса: синонимические, контактные и дистантные. Синонимические диапаронимы совпадают не во всех словарных значениях. Контактные интерференты не обладают общим словарным значением, но объединяются функциональным сходством (метафорическим или метонимическим), характеризуемым принадлежностью к одному и тому же семантическому полю. Дистантные интерференционные слова не имеют сходных словарных значений, при этом могут обладать или не обладать функциональным сходством, в последнем случае их смешение носит чисто формальный характер, мотивированный звуковым подобием.

Принимая во внимание все вышеизложенное, представляется возможным составить сводную классификацию межъязыковых диалексем. Иллюстративный материал взят из британских СМИ и словарных статей.

1. Формальные интерференты. Неправильный перевод таких лексем объясняется фонетическим сходством. *Iraq's top cleric, Grand Ayatollah Ali al-Sistani, has called on his compatriots to unite to confront the*

«big danger» posed by Islamic State militants, and said politicians who cling to their posts are making a «grave mistake», piling pressure on Prime Minister Nuri al-Maliki to drop his bid for a third term [8]. Слово *compatriot* переводится как «соотечественник», но не «патриот».

Здесь хотелось бы остановиться на словах, образованных с помощью словосложения. Например, при переводе слов *jellyfish (медуза)*, *ladybird BE, ladybug AE (божья коровка)* смешение значений происходит в случае применения эквивалентного перевода к каждой из частей слова. В интерферентах подобно *landlord / landlady (арендодатель, хозяин(йка) сдаваемой в наем квартиры, домовладелец), station-wagon AE (автомобиль-универсал)* интерференция имеет место вследствие буквального перевода и звукоподражания. Поэтому звукоподражание не является единственной причиной ошибочного перевода.

2. Межъязыковые паронимы. Такие пары слов, как *leaning* и *learning*, различающиеся и по форме, и по значению, нередко отождествляются студентами. *However, his critics accuse him of having an abrasive style and Islamist-leanings* [9].

3. Межъязыковые синонимы.

1) Расхождения понятийного содержания с точки зрения плана содержания:

а) совпадение в одних значениях и несовпадение в других. *Outrage as jobless offered taxpayer-funded tattoo art classes to get them off the dole* [10]. Сравните *dole* – «пособие по безработице; доля, судьба» с рус. «доля» – «часть чего-нибудь; участь, судьба»;

б) родовое значение в одном языке, видовое – в другом. *But their 90-minute set at a sold-out Islington Assembly Hall put meat on the bones of this modest recorded material: the quaintly optimistic Get Low morphed into a defiant folk anthem, profundity was borne out of Man On Wire's saccharine Sixties pop and beefy percussion from drummer Rob Steadman reinvigorated On the Rocks, which was preluded by field recordings of Antarctica's humpback whales* [Ibid]. Англ. *assembly* обозначает «законодательное собрание, законодательный орган; собрание, сбор; ассамблея; монтаж, сборка». В русском языке «ассамблея» имеет только видовое значение и обозначает «общее собрание какой-то международной общественной организации; бал во времена Петра Первого»;

в) расхождения, связанные с передачей реалий. *The bill for the «design your own tattoo» sessions will be paid from the budget of an anti-poverty programme launched by the Labour-run Welsh Government* [Ibid]. *Session* употребляется в значении «сессия», когда имеет отношение к парламентской или судебной сессии. В данном предложении имеются в виду учебные занятия, курсы;

г) расхождения стилистических характеристик, в том числе различия в оценочных, эмоционально-экспрессивных окрасках временных

и местных ограничений в употреблении слов. *The UK has edged up the global rankings in a major annual survey by the World Economic Forum (WEF)* [9]. Английское *forum* в значении «форум, собрание» стилистически нейтрально. Рус. «форум» в значении «массовое собрание, съезд» имеет помету «высок.»;

д) различия в лексической сочетаемости. *The leading economies in the index all possess a track record in developing, accessing and utilising available talent, as well as in making investments that boost innovation* [Ibid]. *Utilise* в значении «использовать, утилизировать» может лексически сочетаться со словом *talent*, в русском языке утилизировать можно, например, производственные отходы, но не талант.

2) Расхождения понятийного содержания с точки зрения плана выражения:

а) неравнозначность объемов понятий. *The role will be his main job but his roster will take into account the duties and responsibilities he will continue to undertake on behalf of the Queen* [11]. Сравним слова *role* и *роль*. *Role – участие; роль (в фильме, пьесе); должностные функции. Роль* – 1) *художественный образ, созданный драматургом в пьесе, сценарии и воплощаемый в сценической игре актером*; 2) *перен. чье-нибудь качество, обычно непостоянное, проявляющееся внешне*; 3) *совокупность реплик одного действующего лица в пьесе, фильме*; 4) *род, характер и степень чьего-нибудь участия в чем-нибудь*;

б) равнозначность объемов понятий. *His critics say the move will make him increasingly authoritarian* [9]. *Authoritarian* используется в значении «авторитарный». Рус. *авторитарный (книжн.) – основанный на беспрекословном подчинении власти, диктатуры*. Объемы понятий одинаковы, расхождения очевидны в стилистической окраске.

4. Функциональные интерференты. *The UK wins plaudits for adopting technology to enhance productivity, and for its general business environment* [Ibid]. *Adopt* в значении «усваивать, перенимать» и рус. *адаптировать* в значении «подвергать приспособлению» имеют разные значения, но принадлежат к одному семантическому полю.

Кроме того, изучая данный вопрос, мы сделали собственные наблюдения касательно функциональных интерферентов, которые помогут лучше понять явление интерференции.

Функциональные интерференты демонстрируют несовпадение значений, но при сравнении русского и английского вариантов наблюдаются следующие логико-семантические связи:

1) причинно-следственная. Ср. значение прилагательного *canicular* – «знойные дни (в июле и августе)» с рус. *каникулярный – в период перерыва в занятиях (в учебных заведениях; в нек. странах – также в работе парламента) на праздничное или летнее время. ...we've got canicular summers, with T° sometimes over 40°C* [Ibid];

2) по признаку размера. Ср. *cabin – хижина* с рус. *кабина – небольшое помещение специального назначения. My search for the perfect log cabin certainly did not lack clarity of purpose* [12];

3) по общности функционирования. Ср. *catapult – рогатка* с рус. *катапульта* – 1. *В древности: приспособление для метания камней, бочек с горящей смолой, применявшееся при осаде крепостей.* 2. *Устройство для ускорения старта летательного аппарата с палубы корабля или другой небольшой взлетной площадки*. 3. *Тренировочное устройство для отработки катапультирования летчиков, космонавтов. The simplest catapult is an elastic band stretched between your V-sign fingers (though some argue for the greater strength of the index finger and thumb)* [Ibid];

4) по признаку процесса изготовления. Ср. *fabric – ткань, материя* с рус. *фабрика – промышленное предприятие с машинным способом производства. You've bought your sewing machine, and now you need some fabric* [12, 13].

Выводы

Мы приходим к выводу, что категория «ложных друзей переводчика» отражает довольно сложное и многогранное явление межъязыковой асимметрии. Поэтому глубокое представление о данном явлении обеспечит переводчику правильный выбор эквивалента.

Данная типология, основанная на применении двух планов описания языковых сущностей, поможет в дальнейшей разработке основ и принципов исследования такого явления, как «ложные друзья переводчика».

Литература

1. ***Акуленко В.В.*** О «ложных друзьях переводчика» // Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика». М., 1969. С. 371–372.
2. ***Новый*** англо-русский словарь / Мюллер В.К., Дашевская В.Л., Каплан В.А. и др. М. : Рус. яз., 2001. 880 с.
3. ***Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.*** Толковый словарь русского языка. М.: А ТЕМП, 2007. 944 с.
4. ***Будагов Р.А.*** О новых изданиях словарей типа «ложные друзья переводчика». Изд. АН СССР. Сер. литературы и языка, 1970. Т. 29, вып. 1. С. 65–68.
5. ***Готлиб К.Г.М.*** Словарь ложных друзей переводчика. М. : Рус. яз., 1985. 160 с.
6. ***Гарбовский Н.К.*** Теория перевода. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2004. 544 с.
7. ***Кузнецова И.Н.*** Теория лексической интерференции (на материале французского языка) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1998.
8. ***The Daily Telegraph.*** URL: http://www.telegraph.co.uk
9. ***The BBC.*** URL: http://www.bbc.com
10. ***The Daily Express.*** URL: http://www.express.co.uk
11. ***The Daily Mail.*** URL: http://www.dailymail.co.uk/home/index.html

12. ***The Guardian.*** URL: http://www.theguardian.com/uk
13. ***Гураль С.К., Смокотин В.М.*** Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 4–13.

MORE ON THE CLASSIFICATION OF LINGUISTIC PHENOMENA OF ASYMMETRY (EVIDENCE FROM THE RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

Antonova T.V., Ph.D., Associate Professor, Department of Theory of English Language and Translation, Faculty of Foreign Languages, I.G. Petrovsky Bryansk State University (Bryansk, Russian Federation). E-mail: antonova.antonova22041973@yandex.ru

Abstract. The article deals with the phenomenon of linguistic asymmetry that involves the erroneous translation of the linguistic units of a source language due to their phonetic similarity with the units of a translation language. The author addresses the problem of similarity and near-identity using the analysis of several typologies developed by the scientists. The author has worked out the classification which includes: the words that have no identical dictionary meanings; interlingual paronyms – the words that are different both in form and meaning, but often identified; interlingual synonyms and functional misleading words. When translating the words relating to the group of formal misleading words like *«jellyfish» (медуза), «ladybird BE» or «ladybug AE» (божья коровка)*, the translation error occurs due to the combined process including both the equivalent translation and onomatopoeia. Therefore, onomatopoeia is not the only cause of the process of misinterpretation. The differences between the interlingual synonyms under analysis let us develop the typology based on the differences in the conceptual content according to the plane of content and to the plane of expression. According to the plane of content, we can highlight the following features of the interlingual synonyms: both similarity and difference in meanings; generic meanings in one language but specific in the other language; differences relating to culture-specific concepts; differences in stylistic characteristics; differences in lexical combinability. According to the plane of expression, they can be both similar and different in their extensions. The last group consists in the words with different meanings. However, they belong to the same semantic field. These functional misleading words clearly show the following logical-semantic relations: a causal connection; similar sizes, similar functioning, similar manufacturing processes and so on. In the end, the author presents the typology using various illustrative materials.
Keywords: mistakes in translation; linguistic asymmetry; similarity; near-identity; typology.

DOI 10.17223/19996195/31/1

УДК 8.11.111
DOI 10.17223/19996195/31/2

О СТЕРЕОТИПАХ В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАКУЛЬТУРЕ: КАК «ДЕЙСТВУЮТ» И ВОСПРИНИМАЮТСЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОННОТАЦИЕЙ

Е.Э. Большакова, А.Г. Пастухов

Аннотация. Статья посвящена изучению стереотипов в современной медиакультуре. Главная особенность данного рассмотрения заключается в том, что объектом анализа становится восприятие медиатекста как инокультурного объекта, отражающего неодинаковые возможности его рецепции в общей массе письменных сообщений. В структуре медиатекста возникает целый ряд новых смыслов, когда одна и та же идея стереотипизируется по-разному. Подобные манифестации наблюдаются в разных кодах культуры. Наиболее характерным лингвистическим проявлением стереотипизации этнокультурного поведения, в котором отражается культура народа, среди прочих устойчивых средств стилистического выделения выступают фразеологические единицы (ФЕ). Авторы обращаются к актуальной проблематике выявления в медиатексте национально-культурной информации, закодированной в структуре значения ФЕ. Разнообразие фразеологии обусловлено тем, что в ФЕ регулярно происходит закрепление мифологем, архетипов, эталонов, обычаев, ритуалов, верований и т.д. Источником их пополнения являются национально-культурное своеобразие, а также культурная и этнокультурная коннотация, усиливающая основной (предметный) сигнал. На основе изучения реализационных особенностей этнокультурных фразеологизмов показаны их основные взаимозависимости в рамках современной медийной культуры. Этноконнотация представляет собой особый элемент культурной коннотации, который регулирует в сознании коммуниканта отнесенность языковой единицы к определенному культурному пространству. Более того, «включение» фактора этничности позволяет медиасубъектам тиражировать образы, что вполне типично для коммуникативных процессов в полиэтнических сообществах. Достижение так называемого полимотивационного эффекта обусловливается взаимодействием кодов различного происхождения, что дает специфические мотивационные импульсы. Особое место в исследовании отведено проблематике «гиперболизации» информационного воздействия в условиях мультикультурного мира.
Ключевые слова: стереотип; этнокультурная коннотация; медиакультура; фразеология; медиатекст.

Введение. Постановка проблемы

Современные процессы социального взаимодействия существенным образом детерминированы параметрами межличностной коммуникации. Структурные изменения в системе отношений между индивидами и общая коммуникативная культура все активнее связываются с продвижением информационных технологий, внедрением новых форм обще-

ственного и личного взаимодействия. Освоение знаний о мире и связанное с этим формирование эстетических представлений, усвоение норм этики и морали происходят двояко: на основе общественной практики и собственного опыта, а также в связи с изучением стереотипного коммуникативного поведения.

Не в последнюю очередь учет параметров современной медиакультуры, в которой сосредоточены важнейшие этнокультурные стереотипы, выступает очевидным результатом этой этноцентрической реакции – опыта реагирования на «свою» и «чужую» культуру. Механизмы и самопорождение этнокультурных стереотипов находятся в тесной взаимосвязи с реалиями общества. Они, не в последнюю очередь, связаны с распознаванием и преодолением этнокультурных конфликтов, которые характеризуют современный диалог между этносами и культурами.

Описание параметров языков культуры является важнейшей когнитивной основой, обеспечивающей наиболее глубокое постижение всей культуры общения, которая включает в себя ценности и установки, которые кристаллизуются в сложившихся межкультурных стереотипах. Представление о «чужой» культуре, основанное на (очевидных и мнимых) стереотипах, характерно форматирует картину мира о «чужой» культуре. При этом в изучении языка «другой» культуры наиболее важными оказываются те представления о мире, которые собственно и манифестируют существование индивида как бикультурной языковой личности.

Протекание связанного с этим коммуникативного действия характеризуется сложным набором факторов, а также конечными реализациями, лежащими в поле взаимодействия между различными культурами. Они затрагивают связку «*язык – текст – культура*», которая находится внутри той всеобъемлющей рамки, которая возникает за счет трансляционных особенностей самих культур во всех их индивидуальных проявлениях и взаимодействиях [1. С. 35].

Не случайно, что целью изучения стереотипов является их первоочередное рассмотрение в системе стереотипов о «чужой» культуре, демонстрации их роли в ситуациях общения в родном и иноязычном культурном пространстве. Понятно, что подобные расширения картины мира связаны с постоянным развитием и динамикой представлений о роли своей и чужой культуры, а также с определением родного языка в современном глобализированном мире.

Предварительная дискуссия)

Показательные индикаторы устойчивого характера языковых рефлексий наблюдаются в той области трансляции «культурного значения», которая именуется ***медиакультурой***. Медиакультура как особая сфера бытования речи вызывает большой интерес со стороны исследова-

телей, так как оказывается связанной с продвижением новых технологий, определением границ современного информационного коммуникативного пространства. Использование в текстах медиа (прессе, радио, телевидении, Интернете и т.д.) определенных речевых единиц существенно программирует всю текстуру актуального медийного речеупотребления, что прямо или косвенно затрагивает и медиакультуру в целом. По мнению Н.Б. Кирилловой, «медиакультура в ее совокупности информационно-коммуникативных средств, материальных и интеллектуальных ценностей, выработанных человечеством в процессе культурно-исторического развития, способствует формированию общественного сознания и социализации личности» [2. С. 31].

Не случайно поэтому, что эмпирический анализ феноменов культуры, коммуникации и медиа захватывает самые широкие сферы литературы, социологии, психологии, семиотики, очерчивает то, что ранее вполне релевантно было закреплено за сферой публицистического, текстолингвистического, дискурсивно-аналитического рассмотрения «*культурных*» текстов. Однако в данной ситуации не менее важно дополнить эти подходы содержательным анализом многочисленных стереотипов и метафор на предмет их имплитцитного культурного содержания, а также выяснения вопроса относительно того, насколько «культурные» номинации и правила игры влияют на общественное мнение [3. С. 215].

Медиакультура в контексте нашего исследования представляет собой сложную и постоянно обновляемую символическую совокупность реализационных форм медиа, отражающую глобальную картину мира. Если анализировать развитие медиакультуры в ее межкультурном аспекте, в первую очередь, необходимо выделить характеристики, которые присущи ей именно в контексте информационного общества (спонтанность, легковесность, отрицание общепринятых норм и стереотипов, утверждение толерантности к проявлениям индивидуальности, подвижность ценностей и норм и т.п.). В любом случае постижение «чужих» и «других» культур не остается без нашего внимания, но будет также связано с распространением средствами медиа определенной (позитивной или негативной) этнокультурной информации.

Особое значение приобретает константа медийной грамотности (*media literacy*), которая не только захватывает «процесс понимания и использования массмедиа и массовой информации в активной форме, но и включает в себя осознанное и критическое понимание природы медиа, а также методов, используемых ими, способов влияния на эти техники» [4]. Можно ожидать, что любая этнокультурная информация в своей основе несет позитивный характер, так как способна отражать этническое разнообразие, вызывая интерес одного народа к жизни и опыту других. Идеи *гуманизма, толерантности, терпимости* по отношению к иным, не таким, как мы сами, народам и этносам, познание этнического бытия,

консолидация и интеграция этносов, сохранение и развитие его культурной самобытности несут рефлексию этой этноконфликтной или, наоборот, этнопримиряющей деятельности медиа. Заметим также, что сама этничность со второй половины XX в. для большинства развитых обществ означает переход из сферы материальной в сферу духовную, в область массовой психологии и общественного взаимодействия, которые в немалой степени порождают и подпитывают стереотипы.

В своей основной интенции свойства стереотипа – аксиологичность, априорность (слабая включенность или невключенность в сферу личного опыта), регулярность, устойчивость и т.п. – порождают целый ряд следствий, среди которых далее следует назвать явную или потенциальную субъективность, оценочность, экспрессию (вследствие аксиологичности стереотипа), а также обобщенность, типизированность (типического в стереотипе должно быть больше, чем индивидуального), способствующие генерализации стереотипного знания [5. С. 22].

Методы

Рассматривая механизмы стереотипизации в сфере межкультурной коммуникации, определим методологические параметры искомого взаимодействия. Известно, что проблемы стереотипизации находятся в поле зрения лингвистов, социологов, когнитологов, психологов, этнологов, специалистов других областей знания. Этнокультурные стереотипы обнаруживают свой дифференцированный характер в том случае, когда этнические факторы оказываются весьма сложными для саморефлексии носителя этноса или выступают детерминантами ***социального поведения*** и коллективного сознания. Невозможно специально изучить или освоить культурные стереотипы, доступные для саморефлексии, если они выступают лишь фактами индивидуального сознания и поведения, а не появляются в различных культурах и соотносятся с так называемыми квазистереотипами, которые, совпадая в целом, различаются деталями [6. С. 175].

Стереотип также можно обозначить как фрагмент ***концептуальной картины мира***, ментальную «картинку», отражающую устойчивое культурно-национальное представление о предмете или ситуации. Их культурно-детерминированный характер совпадает и с нашим исследовательским интересом – стремлением изучить ментальный образ и вербальную оболочку стереотипа. Не случайно, что принадлежность к конкретной культуре предусматривает определение соответствий стереотипного ядра знаний, повторяющегося в процессе социализации личности в обществе, со стереотипами как важными именами в системе общей культуры [7. С. 154].

В основе формирования ***этнического сознания*** (а вместе с ним и всей культуры) в качестве регуляторов поведения человека выступают

врожденные и приобретаемые в процессе социализации факторы. Культурные стереотипы усваиваются ровно с того момента, как только человек начинает идентифицировать себя с определенным этносом, культурой, осознавать себя их элементом. Не случайно, что общая устойчивость и жизнеспособность культуры обусловлены развитостью структуры, определяющей ее единство и целостность.

Целостность культуры обеспечивает действие общекультурных стереотипов – целеполагания, поведения, восприятия, понимания, общения и др., которые существенно влияют на частоту встречаемости номинируемых объектов и явлений, форм; подобная рекуррентность фрагментов действительности в известной мере подпитывает механизмы стереотипизации.

Постижение «чужих» и «других» культур не без основания связывают со способами представления *этнической информации.* Она легко «читается» и реализуется в производстве текстов о далеких странах, «экзотических» жителях, людях с необычным для нас поведением и образом жизни. Для этого достаточно обратиться к публикациям в медиа, которые повествуют о путешествиях, своеобразии и обычаях другой жизни, отличающейся от нашей, а иногда и о некоторых сторонах собственной, о которой мы забыли и которая в своих материальных формах уходит из нашего обихода. Не случайно, что этническая информация в печатных медиа носит, как правило, позитивный характер; она способствует развитию дружественного интереса к другим сообществам. Сообщая об этническом разнообразии мира или о чужом опыте жизни, этническая журналистика приобщает к гуманизму, толерантности, терпимости по отношению к другим, не таким, как мы сами, людям и явлениям.

Содержание исследования

Все вышесказанное в наибольшей степени присуще этническому стереотипу, под которым понимается устойчивый комплекс наивных представлений о каком-либо народе, нации. Этнический стереотип – это «своеобразный эталон стереотипа, так как при его образовании механизмы стереотипизации проявляются наиболее ярко. Несмотря на возможность эмпирического познания объекта (чужого народа), ценностная установка, определяемая оппозицией «свой – чужой», по отношению к нему настолько сильна, что она предельно субъективирует образ и дает максимально возможные расхождения со знанием рациональным [5. С. 23].

Наиболее характерным лингвистическим проявлением стереотипизации этнокультурного поведения, в котором отражается культура народа, среди других устойчивых средств стилистического выделения, являются фразеологизмы. Их разнообразие обусловлено тем, что в языке

регулярно происходит закрепление мифологем, архетипов, эталонов, обычаев, ритуалов, верований и т.д. Важным источником пополнения ФЕ с национально-культурным своеобразием является их культурная и этнокультурная коннотация, усиливающая основной сигнал. В этом смысле фразеологизм как свойственное только данному языку устойчивое сочетание слов, значение которого не вытекает из значения входящих в него элементов, может обладать яркой эмоциональной окраской, хотя его грамматическое значение часто противоречит общим нормам языка. Сравним (рус.): *остаться с носом, бить баклуши, дать сдачи, валять дурака* и т.п. Видим, что компоненты ФЕ связаны друг с другом по смыслу и грамматически, хотя на практике эти связи обнаруживают различную степень устойчивости.

По признаку смысловой и структурной целостности фразеологизмы можно разделить на несколько групп, в составе которых встречается много устаревших слов и форм (*труса праздновать, точить балясы, диву даться* и пр.). Бóльшая часть из них построена на основе метафоры: *держать камень за пазухой = таить злобу; плясать под чужую дудку = во всем подчиняться; без ножа зарезать = поставить в крайне затруднительное положение; уйти в свою скорлупу = замкнуться* и т.п.

Указанные фразеологизмы могут быть отнесены к идиомам, т.е. оборотам речи, которые нельзя буквально перевести на другой язык. Сравним также: *закадычный друг, щекотливый вопрос, расквасить нос, потупить взгляд* и т.п. Все они хотя и соответствуют грамматическим нормам (русского) языка, но по структуре существенно ограничены вследствие специфической комбинаторики: *«закадычный»* сочетается только со словом *«друг»; «щекотливый»* – со словами *«вопрос», «обстоятельство»; «расквасить»* – со словом *«нос»; «потупить»* – со словами *«взгляд», «взор», «глаза», «голову»*. Особую группу формируют контекстуальные ФЕ, ставшие популярными и часто воспроизводимыми в речи: «*счастливые часов не наблюдают», «любви все возрасты покорны», «оптом и в розницу»* и др., имеющие во многом прецедентный характер.

Анализ ФЕ показывает, что большинство их них имеет национально-культурную специфику, носит самобытный характер. Каждая ФЕ индивидуальна, существует только в одном языке (здесь мы не исключаем существования эквивалентов в других языках; проблема перевода в настоящей работе также не рассматривается). С учетом того, как в медиа реализуются фактор и феномен ***этничности***, продвигающие собственно значение ФЕ в массовое сознание, покажем ниже на примерах актуального медийного речеупотребления. Последнее во многом связано с процессами манипулирования – того инструмента, который используется в практических действиях политиков и элит. Именно они активно «включают» фактор этничности, тиражируя в своих целях и с помощью медиа образы друзей и врагов, что характерно для полиэтничных сообществ.

Ни один значимый медиаканал не проходит мимо этнических проблем, выполняя заказы своих учредителей и спонсоров. Все это ведет к политизации национального самосознания людей, но не всегда к объединению общества, а нередко и к его разрушению.

Этническая журналистика (этножурналистика) раскрывает таким образом «целый пласт возможностей самопознания народом своего этнического бытия, консолидации и интеграции этноса, сохранения его культурной самобытности… это журналистика на языке этносов, адресатом которой, прежде всего, является представитель собственного этноса» [8. С. 303]. Указанные положительные моменты могут приобретать и другое, не только объединяющее, но и разъединяющее значение. Условно говоря, негативная, негуманная этническая журналистика в освещении этничности может нести конфликтный характер. Массмедиа нередко продуцируют стрессогенные ситуации, которые ведут к снижению толерантности, нарастанию враждебности между этническими группами и, как результат, к межэтнической напряженности в обществе.

Подводя промежуточный итог, становится очевидно, что вся история межкультурной коммуникации связана с необходимостью некоего ограничения. *Ограничение, отмежовывание* и т.п. играют не менее важную роль, чем, например, *открытость, длительность, перемена, преобразование*. Важно различать по сути категории *Отчужденного* и *Чужого*. Но даже такой стилистически богатый язык, как русский, не обеспечивает искомого различения, характерно для других языковых культур, в частности немецкой: *Befremdende – Fremde*. Или, например граница между «Своим» (das Eigene) и «Чужим» (das Fremde) отражает не только собственный страх, но и отсутствие четких границ в фиксации возможных полюсов *Отчужденного* (Fremdeigene) и *Чужого Себе* (Eigenfremde) [9].

Результаты исследования. Анализ примеров

Уровни и способы реализации национального компонента в структуре ФЕ при желании легко идентифицируются на морфологическом, синтаксическом, лексическом уровнях. Реализация принципа этнокультурности заключается не просто в выделении и подчеркивании определенного компонента в структуре лексического значения ФЕ. Более важно само «встраивание» ФЕ в систему этнической картины мира, отражающей этническое самосознание и мышление реципиента.

На эти характерные корреляции, имеющее место в отдельно взятом тексте, указывал еще А.Д. Райхштейн [10]. Они особенно явственно обнаруживаются в теоретическом анализе при сопоставлении текстов, представляющих разные языки и соответственно разные культуры, и на

практике – в условиях интеркоммуникации, т.е. общении между носителями разных языков и разных культур [10. С. 10].

По справедливому замечанию О.И. Быковой, этноконнотация представляет собой ключ к освоению всей культурной коннотации, который регулирует в сознании коммуниканта отнесенность языковой единицы к определенному культурному пространству. Последняя содержит «макрокомпоненты образной составляющей, маркированной в том числе ингерентными признаками-спецификаторами культурно-истори-ческого характера. По своим признакам они детерминированы особенностями функционирования культурного концепта в социуме или сфере употребления» [11. С. 56].

Обратимся к анализу исследовательского корпуса английских фразеологизмов, содержащих этнокультурный компонент. Они касаются исторических моментов, обычаев и традиций, англоязычных реалий и т.п. Сравним: ***Peeping Tom*** (*чересчур любопытный человек*). Известна легенда о леди Годиве (англосаксонская графиня, жена графа Мерсийского), которая гласит, что когда граф Мерсийский наложил непосильный налог на жителей города Ковентри, леди Годива заступилась за них. Граф заявил, что отменит налог, если леди Годива осмелится проехать обнаженной в полдень через весь город. Чтобы не смущать ее, все жители закрыли ставни своих домов. Единственный, кто стал подсматривать в щель, был портной Том, которого сразу же поразила слепота. Сравним: *You are a peeping Tom and ought to be exposed* (Shaun Gallagher, Dan Zahavi The Phenomenological Mind. Routledge, 2013. 288 p.). Контексты медийного употребления не обнаруживают высокой частотности употребления ФЕ, но свидетельствуют о семантической стабильности этого выражения, дошедшего до наших дней:

Police say a 15-year-old boy was arrested as a result of a 4-month-long investigation of «Peeping Tom» incidents in South Kohala.

From June through October, police received reports of a male teenager or young adult repeatedly peering into windows in Waikoloa Village. Investigation led to the boy, police said. He was arrested Wednesday morning on suspicion of fourth-degree sexual assault, which applies to «Peeping Tom» incidents.

After conferring with prosecutors, the teen was released to the custody of his parents pending further investigation. Police are continuing to investigate additional incidents (HAWAII TRIBUNE HERALD, 30 Oct. 2014. URL: http://hawaiitribune-herald.com/news/local-news/teen-arrested-peeping-tom-incidents).

В русском языке синонимичное выражение «любопытная Варвара» несет иную смысловую нагрузку.

Отражением другого старинного английского обычая, дожившего до наших дней, можно считать выражение ***Baker's dozen*** (*чертова дюжина*). Известно, что в Англии торговцы хлебом получали от булочни-

ков 13 хлебов вместо 12, из которых именно тринадцатый шел в счет дохода торговцев. Сравним: *The Knickerbocker completes its who's who of collaborators with a baker's dozen of periodical endorsements from the eastern United States and London* (Kevin J. Hayes Edgar Allan Poe in Contex. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. 367 p.). Сравним заглавие и текст нижеследующей публикации.

Baker's Dozen Candidates Face Questions In Local Forum

Thirteen candidates for public office showed up at a public forum Monday night in the Lawton High School auditorium to ask for voter support in the Nov. 4 general election.

The free event, sponsored by the Professional Educators' Association of Lawton (PEAL) and the Lawton Firefighters Association, focused primarily on various education issues and controversial attempts to switch firefighters, public school teachers and some other state employees from a defined-benefit retirement system a traditional «pension» to a defined contribution retirement system, such as a 401investment plan (Tyrell Albin Baker's Dozen Candidates Face Questions In Local Forum, 27 Oct. 2014. THE LOWTON CONSTITUTION. URL: http://www.swoknews.com/local/bakers-dozen-candidates-face-questions-local-forum).

Фразеологизм ***Carry coals to Newcastle*** (*возить уголь в Ньюкасл)* означает возить что-либо туда, где этого и так достаточно. Известно, что Ньюкасл является центром английской угольной промышленности. Как справедливо пишут Г. Бургер и Д.О. Добровольский, *one issue bilingual lexicographers have to deal with is selecting equivalents for phrasemes which, while not culturally specific in meaning, include proper or geographical names, such as the* ***English carry coals to Newcastle.*** Сравним русский эквивалент «ехать в Тулу со своим самоваром» [12. С. 570].

Bringing Coals to Newcastle

Aluminium manufacturer Alcan is one of the largest private-sector companies in the region and plays a major role in the local economy. The company continues to invest in its Lynemouth smelter and power station, where it directly employs around 670 local people. Wansbeck Enterprise has also identified that up to 3,500 jobs indirectly benefit from Alcan in the supply and support chain.

Since opening operations more than 30 years ago, Alcan has taken coal from the nearby Ellington Colliery to fuel its power station (the most energy-efficient coal-fired power station in the UK). The electricity produced feeds the nearby smelter, resulting in the production of aluminium.

Today, the company takes all the coal that Ellington can produce, importing additional coal from other UK sources wherever possible. On occasions, Alcan has to import coal from overseas and most recently brought in Russian coal through the Port of Tyne (THE JOURNAL, Newcastle, ENGLAND. URL: https://www.questia.com/newspaper/1G1-121518231/ bringing-coals-to-newcastle).

Примечательно, что в заглавии произошла замена основного элемента исходного фразеологизма *carry coals to Newcastle* на *bringing coals to Newcastle*. Это, однако, не мешает его декодированию как характерного этнокультурного маркера, содержащего топонимический компонент, о котором пишут Г. Бургер и Д.О. Добровольский.

Номинации исторических персонажей также связаны с культурными коннотациями. Они нашли отражение во фразеологизме – ***according to Cocker*** (*как по Кокеру, т.е. правильно, точно, по всем правилам*). Из истории известно, что Э. Кокер (1631–1675) был автором английского учебника арифметики, широко распространенного в XVII в.: *Cocker`s arithmetic, published in 1678 was so popular for the next century that «according to Cocker» entered the language as a synonym for «accurate»* (Kaplan R., Kaplan E. Out of the Labyrinth Setting Mathematics Free. Bloomsbury Press, 2013. 256 p.). Приходится признать, что это самый «свежий» пример медийного употребления данной ФЕ, датируемый апрелем 1872 г.

To remark that «It is sometimes» better that a national policy should" be according to CHATHAM than «***simply according to Cocker***», was, we are told, followed by «enthusiastic cheering». We confess we do not understand what it was in this shallow remark that evoked BO much applause. And all probability those who joined in it knew as much about CHATHAM as they did about Cocker, and that is-nothing at all. This is a serious matter, however, to think that a gentleman occupying the position that Mr. DUFFY does should gravely lay down such a doctrine. Rightly considered, Lord CHATHAM'S policy, like that of every other great statesman, was always «***according to Cocker***». It was the fruit of the most profound calculation and foresight, as little being left to chance as possible. But this is evidently not the Premier's Idea of it. He would have us believe that a policy, to be great, must set the restraints of prudence and the teachings of history at defiance, and consist entirely of a series of tentative experiments-flashes of genius some would call them j whilst others would more correctly describe them as the off-spring of presumptuous conceit (The ARGUS, MELBOURNE MONDAY. 22 April. 1872. P. 4. URL: http://trove.nla.gov.au/ ndp/del/article/5861785).

Выражение ***to sit above the Salt*** (*занимать высокое положение в обществе*) связано с древним английским обычаем ставить солонку посередине стола, причем в этом случае именно знатных гостей сажали в

центр стола, а незнатных, бедных родственников и слуг – в конце. Данный фразеологизм был зафиксирован в художественных текстах. Сравним: *You're sitting below the salt shaker, – said Skinny. – No, the above – said Fatty* (London Jack. The Collected Stories of the North by Jack London. E-Artnow, 2013. 1089 p.). Есть и другие, более ранние, примеры речевого использования данной ФЕ.

In tribute to Charlotte's famous native son, the Coliseum, seating 13,000 or more, was leased by the Chamber of Commerce; a holiday (later to be made up by Saturday classes) was declared for Mecklenburg's 80,000 public school children by the Board of Education; free tickets (printed, for ordinary guests, and engraved, for those **who sit above the salt**) were given out; United States Senators, Governors, and other distinguished political personages were invited and attended (Summary of Evidence and Findings of Fact A. Billy Graham Day in Charlotte // LEAGLE. 15 Oct. 1971. URL: http://www.leagle.com/decision/1973927361FSupp566_1844/sparrow%20v.%20goodman).

Выводы

Учитывая вышеизложенное, отметим, что в связи с бурным ростом источников информации и всего коммуникативного пространства, повышением плотности информационных потоков, усилением агрессивности медиасреды, отмечаются многочисленные попытки активного воздействия на этническое самосознание. Массмедиа, Интернет прагматично и методично определяют ценностные представления, стереотипы поведения и установки, воздействуют тем самым на основы мировоззрения, в том числе на национально-культурную идентичность этноса.

Фразеологический состав языка в этом смысле весьма показателен. В частности, он играет большую роль в формировании и сохранении культурно-национального самосознания и его самоидентификации, поскольку во внутренней форме большинства ФЕ заключено особое национально-культурное мировидение. Проблема национально-культурной специфики, рассматриваемая на уровне ФЕ и их антропоцентрических свойств, предопределяет ту совокупность подходов, которые позволяют не только отображать культурную коннотацию, внедряя ее в культурную память народа, но и фиксировать в устойчивых единицах языка, реалиях, традиционных названиях и ценностных установках «живую» ментальность народа [13. С. 14; 14]. Как видим, их ценность прямо пропорциональна языковой, коммуникативной и культурной компетенции, что является предпосылкой правильного понимания смыслов этноконнотированных номинаций в медийном тексте.

Литература

1. ***Hennecke A.*** Zum Transfer kulturspezifischer Textbedeutungen. Theoretische und methodische Überlegungen aus einer semiotischen Perspektive // Linguistik online 37. 2009. № 1. URL: http://www.linguistik-online.de/37_09/ hennecke.html (дата обращения: 15.06.2015).
2. ***Кириллова Н.Б.*** Медиакультура: от модерна к постмодерну. М. : Акад. проект, 2005. 448 с.
3. ***Пастухов А.Г.*** О культурной маркированности медиатекстов // Формирование региональной культурной политики в контексте модернизации образования : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Орел, 24–28 марта 2014 г.). Орел : Орлов. гос. ин-т искусств и культуры, 2014. С. 212–215.
4. ***Boles D.*** Media Literacy // Language of Media Literacy. URL: http://medialit.org/reading-room/language-media-literacy-glossary-terms (дата обращения: 17.07.2015).
5. ***Березович Е.Л.*** Этнические стереотипы в разных культурных кодах // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре : сб. ст. / сост. и отв. ред. Л.Л. Фёдорова. М. : РГГУ, 2009. С. 22–30.
6. ***Сорокин Ю.А.*** Стереотип, штамп, клише: к проблеме определения понятий // Общение: теоретические и прагматические проблемы. М., 1978. С. 170–184.
7. ***Маслова В.А.*** Введение в лингвокультурологию. М., 1997. 255 с.
8. ***Блохин И.Н.*** Этнологическая культура журналиста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. № 2 (2). С. 302–307.
9. ***Пастухов А.Г.*** «Другое» и «Чужое» в медиатексте: проблемы межкультурных взаимодействий // Развитие системы высшего образования в сфере культуры: научный и образовательный опыт : материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Орел, 26–27 марта 2015 г.). Орел : Орлов. гос. ин-т искусств и культуры, 2015 (в печати).
10. ***Райхштейн А.Д.*** Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. 1986. № 5. С. 10–14.
11. ***Быкова О.И.*** Этноконнотация как вид культурной коннотации (на материале номинативных единиц немецкого языка). Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2005. 277 с.
12. ***Burger H., Dobrovol'ski D., Kühn P., Norrick N.R.*** (eds.) Phraseologie / Phraseology. Berlin ; New York : Mouton ; de Gruyter, 2007. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 28).
13. ***Пастухов А.Г.*** Некоторые идеи по интегративной концепции медиа: есть ли у медиатекста межкультурные различия? // Актуальные проблемы изучения языков и культуры : тез. докл. и сообщений науч.-практ. семинара (25 февраля 2011 г.) / отв. ред. А.Г. Пастухов. Орел : ОГИИК, ООО «Горизонт», 2011. С. 9–15.
14. ***Суржанская Ю.В.*** Индивидуальные и культурные концепты: общее и различное // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 87–93.

ON THE STEREOTYPES IN MODERN MEDIA CULTURE: HOW DO «ACT» AND PERCEIVE PHRASEOLOGISMS WITH ETHNO-CULTURAL CONNOTATIONS

Bolshakova E.E., Master Student at the Department of Ethno-Cultural Studies, State Institute of Arts and Culture (Orel, Russian Federation). E-mail: cool.samson13@yandex.ru
Pastukhov A.G., PhD, assistant professor, head of the Department of Foreign Languages at the State Institute of Arts and Culture (Orel, Russian Federation). E-mail: alexander.pastukhov@yandex.ru

Abstract. The article is devoted to stereotypes in modern media culture. The authors describe the manifestations of national-specific information encoded within the meaning of phraseology. The paper reflects a wide range of problems related to language, culture and text. It also discusses the role of cultural specifics in the meaning of the media text and focuses the problems of the cultural transfer as a key question that manifests itself within media texts and how these manifestations can be reconstructed in the actual contexts. The different forms of cultural specific elements are analyzed, whereas the concept of cultural intertextuality is introduced and discussed as an important fact for the pragmatic and cultural coherence of the text. The defined forms of cultural specific in phraseology are illustrated by a number of examples taken mainly from modern media texts that have practical and didactical implications. Based on the comparative analysis and the study of phraseology perception with ethno-cultural connotation the multifarious perspectives of study are determined.
Keywords: stereotype; ethnic and cultural connotation; media culture; media text; phraseology.

DOI 10.17223/19996195/31/2

УДК 811.161.1’373.612.2’42:821.161.1–32
DOI 10.17223/19996195/31/3

КОГНИТИВНАЯ ПРИРОДА АНТРОПОМОРФНОЙ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ

Е.А. Бурмакова

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные механизмы порождения художественного дискурса при помощи антропоморфной метафоры. Апелляция к художественному дискурсу позволила выявить глубинные когнитивные основания метафорического отождествления, которые возникают на основе образных характеристик качеств человека и объектов природного мира. Обсуждается конвенциональный и неконвенциональный характер антропоморфной метафоры, обусловливающий ее творческое начало и контекстуальную мотивированость. Подчеркивается, что преобразование конвенциональной метафоры ПРИРОДА – ЭТО ЧЕЛОВЕК в индивидуально авторские метафоры возможно посредством трансформаций *расширения* и *специализации*.
Ключевые слова: антропоморфная метафора; конвенциональная метафора; неконвенциональная метафора; художественный дискурс; расширение; специализация.

Введение

Когнитивный подход к анализу метафоры занимает доминирующее положение в современной отечественной и зарубежной лингвистике, о чем свидетельствуют многочисленные исследования. Доказано, что аналоговые возможности человеческого разума ведут к запуску механизма метафоризации, результатом которого является получение нового знания. Американский ученый Дж. Джейнс, исследуя «эволюцию сознания, понимал метафору как способ расширения нашего понимания мира, экспансии человеческого сознания» [1. С. 10].

Опираясь на принцип антропоцентричности человеческого мышления, можно предположить, что в процессе ментального структурирования окружающего мира главенствующая роль отводится антропоморфной метафоре. Безграничным источником метафорического обогащения становится сам человек с характерными анатомическими, физиологическими и психологическими качествами. Так, ключевые константы когнитивной теории метафоры «человек» и «окружающий мир» оформляются в виде устойчивой формулы ПРИРОДА – ЭТО ЧЕЛОВЕК. Активация когнитивных структур знаний двух концептуальных доменов – сферы-источника ЧЕЛОВЕК и сферы-мишени ПРИРОДА – продуцирует множество метафорических антропоморфных вариаций. Антропоморфная метафора как в естественной речи, так и в художественном дискурсе характеризуется высокой степенью информативно-

сти, поскольку моделирует представления не только об объектах и явлениях природы, но и о самом человеке.

Методология исследования

Современные ученые, разрабатывающие теорию концептуальной метафоры, проводят исследования метафоры в художественном дискурсе, опираясь на методы корпусной лингвистики, психолингвистики, критического анализа дискурса. Единодушное признание того факта, что превалирующая особенность метафоры в художественном дискурсе сводится к ее окказиональной природе, заложенной индивидуальным вкусом автора и обусловленной специфическим контекстом употребления метафоры, привело к попыткам разработать унифицированный, надежный метод определения лингвистических метафор в тексте (например, Pragglejaz Group, 2007) [2]. При этом признается значимость рассмотрения отдельных метафорических выражений в контексте, при учете конвенциональных моделей в определенном жанре, дискурсе, языке [3. С. 58]. Действительно, выявление и интерпретация метафоры в художественном дискурсе требуют более тщательного, скрупулезного «вчитывания» в контекст по сравнению с другими видами дискурса [4].

В современной метафорологии наметилась тенденция к разграничению разных типов метафор в художественном дискурсе, что ставит под сомнение традиционное представление о синонимичности терминологического ряда: *новая, творческая, поэтическая, индивидуально-авторская, художественная, нетрадиционная, инновационная, окказиональная, неконвенциональная* метафора [5, 6]. Привычное ранжирование метафор по уровню конвенциональности, степени новизны включает три типа метафор: стертые / мертвые; конвенциональные; новые / оригинальные [7].

Под мертвой метафорой (dead metaphor) понимается общепринятое, зафиксированное выражение, имеющее «метафорическое прошлое», не играющее существенной роли в концептуальной системе человека. Поскольку концептуальной проекции больше не существует, в языковом выражении сохраняется лишь значение области цели [Там же. С. 67]. Так, например, лексема *branch «ветвь, ветка (растений)»* в английском выражении *a local branch of this organization / местное подразделение организации,* вероятно, в процессе перманентного употребления утратила конвенциональный и языковой аспект метафорической проекции, а словосочетание закрепилось в узусе английского языка для обозначения структуры организации [Там же]. Конвенциональная метафора, следуя постулатам современной когнитивистики, определяется как ментальная основа взаимосвязанных метафорических выражений вербального уровня. Стоит отметить, что конвенциональные и

новые / оригинальные метафоры имеют общую когнитивную основу, а граница между этими типами размыта и довольно подвижна, поскольку всегда существует возможность активизировать конвенциональную метафору путем задействования дополнительных неиспользуемых частей концепта [7].

Так, когнитивисты объясняют существование неконвенциональных метафор двумя способами. Первый заключается в том, что большинство метафор такого типа образуются путем трансформации конвенциональных метафор через расширение (extending), либо через специализацию (elaboration) [7, 8 и др.]. Под *расширением* понимается трансформация конвенциональной метафоры, при которой она вербализуется с помощью новых языковых средств, когнитивно мотивированных новым концептуальным элементом в сфере-источнике. Поясним сказанное на примере широко известной концептуальной метафоры ЖИЗНЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ, где Данте эксплуатирует традиционное понимание жизни как пути, путем добавления нового, неконвенционального аспекта в сферу-мишень из сферы-источника – ЖИЗНЬ – ПУТЕШЕСТВИЕ В ТЕМНОМ ЛЕСУ [8. С. 47]. Например,

Земную жизнь *пройдя до половины,*
Я очутился в сумрачном лесу,
Утратив правый путь во тьме долины (Данте, пер. М. Лозинского).

Под *специализацией* понимается проработка / детализация элемента сферы-источника оригинальным образом [7, 8]. К примеру, И. Бродский разрабатывает конвенциональную метафору ВРЕМЯ – ЖИВОЕ СУЩЕСТВО через трансформацию *специализация*, противопоставляя время и пространство. Например: *Покуда Время / не поглупеет как Пространство / (что вряд ли)*… [9. С. 4].

Второй вариант возникновения неконвенциональных метафор предполагает включение проекций ментальных образов вместо проекций концептов. Концептуальные метафоры такого типа принято называть образными (image-metaphors) [7. С. 92]. Метафорическая проекция образов осуществляется на основе наложения (отождествления либо различения) внешних / визуальных свойств и качеств одного предмета на другой, при этом вербальное выражение служит лишь стимулом для данного переноса. Важно, что метафоры такого типа предполагают проекции сразу нескольких элементов, что, однако, не представляет определенную перцептивную трудность для реципиента: «из метафорического имени могут быть извлечены только те признаки, которые совместимы с денотатом» [10. С. 37]. К примеру, в поэме «Свободный союз» образ женщины актуализируется через цепочку внешних / наружных уподоблений образам других объектов:

Моя женщина с волосами костра,
С мыслями зарницы,

С талией песочных часов (Андре Бретон «Свободный союз», пер. Ноа Шиклгрубер).

Считается, что полярность конвенциональных и окказиональных метафор кроется, в том числе, и в степени контекстуальной зависимости. Понятие контекста довольно широкое, охватывающее лингвистический, социокультурный и исторический контексты, включая участников дискурса: автора (conceptualizer), адресанта (addressee / conceptualizer) и сам предмет коммуникации (topic). Под влиянием общества, культуры, истории и происходят моделирование и трансформация метафоры. Как отмечает В.Л. Наер [11], конвенциональная концептуальная метафора – явление узуальное, независимое от контекста, воспринимается автоматизировано и однозначно, сближаясь при этом с «мертвой». В случае вычленения неконвенциональной метафорической конструкции из контекста, ее смысл едва ли может быть установлен однозначно. Такая метафора обладает способностью изменять контекст и в то же время сама подвергается изменению в ходе этой трансформации [12. С. 33].

Так, З. Ковечеш [13] предлагает дополнить существующие принципы анализа создания метафор параметрами культурного контекста (the immediate cultural context), физического окружения (the physical setting) и социальных факторов (the social setting). Он вводит термин «контекстуально обусловленные метафоры» («context induced» creativity / metaphors), отмечая при этом, что глобальный контекст, объединяющий всех участников языкового сообщества, обусловливает наличие универсальных метафорических моделей, а локальный объясняет их варьирование [Там же. С. 719–738]. К примеру, Ковечеш детально описывает, как социальные факторы обусловливают наличие концептуальной метафоры ЖИЗНЬ – ЭТО ЗДАНИЕ в газетной статье о Фэтсе Домино (американский пианист и вокалист, один из родоначальников рок-н-ролла), который восстанавливает свой дом, пострадавший от урагана: «*The rock ‘n’ roll pioneer* ***rebuilds his life*** *– and on the new album ‘Goin’ Home,’his timeless music*» [13. P. 723].

Возвращаясь к вопросу конструирования метафор в художественном дискурсе и их последующей интерпретации, важно выделить творческий аспект. Процесс метафоризации, в том числе в художественном дискурсе, опираясь на воображение посредством оригинального и независимого мышления, формирует образы, в реальности не существующие, и, следовательно, является интеллектуальной творческой деятельностью [14]. По словам Г.Н. Скляревской, сопоставление двух концептов, вероятно, возможно лишь в результате «целенаправленных и сознательных эстетических поисков» [15], в процессе творческого акта познания. В данном случае творческий акт познания можно рассматривать как двоякий процесс: с одной стороны, метафора пред-

ставляется как «детище» определенного автора, с другой – мы говорим о творческом потенциале читателя при восприятии метафоры. Ряд исследователей подчеркивает, что при выявлении источника сравнения неконвенциональной метафоры, решающую роль играет воображение человека (Телия, 1988; Hiraga, 2005; Kövecses, 2010). Дж. Стен утверждает, что читательская интенция, его индивидуальный опыт, равно как и свойства метафоры являются ключевыми факторами, способствующими либо препятствующими идентификации метафор в тексте [16. С. 1297]. При этом декодирование метафоры весьма вариативно, метафора дает адресату / читателю возможность собственной – часто весьма индивидуальной – творческой интерпретации уже вербализованного знания.

Результаты исследования

Проведенный анализ произведений В.М. Шукшина позволил выделить конвенциональную метафору ПРИРОДА – ЭТО ЧЕЛОВЕК, все авторские вариации которой трансформируются в локальные метафоры РЕКА – ЭТО ЧЕЛОВЕК на поверхности художественного дискурса. Описание окружающего мира при помощи антропоморфной метафоры в произведениях В.М. Шукшина зиждется на концептах «человек» и «природа» как когерентных элементах, организуемых в единое концептуальное пространство. При реализации авторского замысла тот или иной аспект концепта способен «затемнять» либо «высвечивать» другие аспекты. «Принцип зеркальности» конвенциональной метафоры позволяет осмыслять природные объекты и явления через человеческую суть и, наоборот, дает возможность уловить образ человека через мир природы.

Конвенциональная метафора ПРИРОДА – ЭТО ЧЕЛОВЕК в произведениях Шукшина раскрывает свой потенциал посредством локальной художественной метафоры РЕКА – ЭТО ЧЕЛОВЕК и связанных с ней метафорических номинаций. Концепт «река» представляется в тексте при помощи прямой номинации *река*, а также имен собственных *Катунь, Баклань, Обь, Бия.* Образ реки, среди прочих, занимает весомое место в творчестве Шукшина, поскольку именно в данном образе проявляется ностальгия автора по родной деревне, по собственному детству. Выбор исследуемого материала продиктован тем, что яркий ностальгический образ делает возможным раскрытие механизмов конструирования непривычных, неожиданных метафорических проекций как на глубинном уровне, так и на поверхности текста.

Анализ словарных дефиниций и обращение к Национальному корпусу русского языка в данном случае служит средством идентификации метафорических выражений и определения степени их конвенциональности / неконвенциональности, что едва ли дает нам достаточ-

ные основания для исчерпывающей интерпретации метафор вне контекстуального окружения. Обратимся к более широкому контексту: Фёдор – герой романа «Любавины», тайно влюбляется в замужнюю соседку. Его переполняет буря чувств и эмоций, так что это тайна вскоре становятся известна окружающим людям, в том числе и его жене («*– Ты что, влюбился, что ли? / – А твое какое дело? – ответил Федя, продолжая смотреть в окно*») [17. С. 197]. Фёдор мучается и часто приходит на реку, стоит там часами. Так, внутренний мир человека, наполненный душевными волнениями, терзаниями, чувством влюбленности, раскрывается через описание образа бурной реки. Например: *Стремится с шипением* ***бешеная река****. Здесь она вырывается из теснины каменистых берегов, заворачивает влево и несется дальше,* ***капризно выгнув серебристую могучую спину*** [Там же].

Лексема «река» в исходном значении обозначает «постоянный водный поток значительных размеров с естественным течением по руслу от истока до устья» [18]. Здесь река наделяется следующими антропоморфными характеристиками: части тела (спина), модель поведения (бешенная, капризно). Исходная отрицательная семантика слова «бешенный» («больной бешенством; необузданный, крайне раздражительный») сглаживается при последующей детализации сферы-источника. Наречие *капризно* в исходном значении полностью повторяет семантику мотивирующего прилагательного: «отличающийся постоянными капризами; требующий постоянных забот, внимания», узуально применимо для описания поведения ребенка либо эмоционально незрелого взрослого (капризный ребенок, капризная женщина). Однако атрибутивное словосочетание *бешеная река* не вызывает должного эмоционального эффекта у читателя, поскольку часто повторяется в узусе русского языка и воспроизводится уже с ясным осознанием употребления в соответствующем переносном значении: «протекающий или производимый с чрезвычайной силой, бурный (о потоке, реке, море, о некоторых явлениях природы и т.п.)» [Там же].

Таким образом, можно заключить, что в приведенном отрывке сфера-источник ЧЕЛОВЕК, при проецировании в сферу-мишень ПРИРОДА, одновременно расширяется и детализируется под влиянием непосредственного контекста. Однако в следующем примере, при отсутствии мотивирующего контекста, антропоморфная характеристика служит средством осмысления реки в идентичном выражении «бешеная Катунь (река)»: *Кричат перепела, крякают на озерах утки… И далеко, далеко слышно, как* ***кипит в камнях бешеная Катунь****. А на западе в полнеба пластает соломенный пожар зари; задумчиво на земле, хорошо…* [19. С. 34].

Приведенные примеры демонстрируют как локальный языковой контекст обусловливает вариативность метафорических выражений в

рамках «заданной» проекции. Далее рассмотрим фрагменты текста, претерпевающие доминирующее влияние глобального контекста в процессе метафорического отождествления. *Село наше большое, Сростки называется. Стоит оно на берегу* ***красавицы Катуни****. Катунь в этом месте* ***вырвалась на волю*** *из каменистых теснин Алтая,* ***разбежалась на десятки проток, прыгает, мечется в камнях, ревет****… Потом, ниже,* ***она несколько успокаивается****, круто заворачивает на запад и несется дальше – через сорок километров* ***она встретит свою величавую сестрицу Бию и умрет, породив Обь****. В месте слиянья рек далеко еще виден светлый* ***след своенравной Катуни*** *– вода в ней белая* [19. С. 129].

Отрывок из рассказа «Самые первые воспоминания» насыщен метафорическими выражениями, репрезентирующими детские воспоминания автора о родном селе, природе, реке. Напомним, что Катунь – самая крупная река Горного Алтая, стремительно мчащаяся через многочисленные скалистые пороги. Шукшин, будучи ребенком, убегал в протоки Катуни и скрывался на ее островах по нескольку дней, когда его сверстники насмехались над ним, там же ловил рыбу в голодное военное время. Здесь метафора РЕКА – ЭТО ЧЕЛОВЕК подвергается трансформации *специализация*, и река просматривается через призму женского начала. Актуализация семантических признаков «красоты», «своенравия», «смерти», «детородности» репрезентирует некую противоречивость оценочных суждений попеременно вводимых в основу метафорических переносов. Так, лексема *красавица* применима для характеристики внешнего вида лица женского пола. Исходная семантика глаголов «*разбежаться*» («пробежав некоторое пространство, усилить бег»), «*прыгать*» («делать прыжок»), «*метаться*» («в волнении ходить, двигаться в разных направлениях»), подразумевающая поступательную физическую активность, отражается в реципиентной зоне в виде негативной коннотации, подчеркивающей резкость, быстроту и даже некоторую агрессивность действий. Слово «успокаиваться» используется в прямом значении – «приходить в состояние покоя; прекращаться (о стихийных явлениях)». Автор «оживляет» реку и в то же время предвещает ее скорую смерть, при этом завершению жизненного цикла предшествует рождение потомства (*и умрет, породив Обь*).

Рассмотрим еще пример, в котором фигурирует номинация «Катунь». *А Пашка пошел на* ***Катунь*** *– пожаловаться* ***родной реке****, что не везет ему с идеалом, никак не везет.* ***Шумит, кипит*** *в камнях река…* ***Слушает Пашку, понимает и несется дальше, и уносит Пашкину тоску*** *далеко-далеко* [20. С. 230; 21]. В данном случае река становится одновременно и местом действия, и персонажем с чувственным восприятием происходящего вокруг. Река Катунь выступает в образе родного человека (сестры, матери), к кому герой пришел поделиться пере-

живаниями. Результативное значение слова «понимать» – «постигать образ мыслей, состояние, настроение и т.п. кого-л., чьи-л. действия, намерения, поступки и т.п.»), метафорически соотносимо с образом родной женщины, которая не будет давать советы и делать наставления, она выслушает и *все* поймет, а главному герою Пашке большего и не нужно. Несомненно, что особое отношение героя рассказа «Живет такой парень» к реке Катунь является зеркальным отражением уважительного отношения к матери, женщине самого Шукшина. Итак, мы наблюдаем явление специализации, в ходе которого конвенциональная метафора трансформируется в специфическую метафору РЕКА – ЭТО ЧЕЛОВЕК СОЧУВСТВУЮЩИЙ.

Выводы

Обобщая опыт современных исследований антропоморфной метафоры в художественном дискурсе, можно заключить, что неконвенциональный характер антропоморфной метафоры в художественном дискурсе обусловлен ее когнитивной природой, контекстуальной зависимостью, коммуникативной направленностью текста, субъективной вариативностью на уровнях производства и восприятия. Художественный дискурс конструируется при помощи порождающего взаимодействия конвенциональных и неконвенциональных метафор. При этом конвенциональные метафоры разворачиваются в контексте при помощи трансформаций *расширения* и *специализации*. В результате анализа было обнаружено, что антропоморфная метафора в произведениях В.М. Шукшина раскрывает свой потенциал при помощи расширения и специализации значения концепта ЧЕЛОВЕК. Интеграция концептов ЧЕЛОВЕК и ПРИРОДА в художественном дискурсе способствует возникновению оригинальных авторских образов, раскрывающих человеческую сущность. Метафора РЕКА – ЭТО ЧЕЛОВЕК, образуемая на пересечении смыслов концептов ЧЕЛОВЕК и ПРИРОДА, порождает контексты, в которых возникают женские образы *молодой девушки*, *матери* и *сестры*, каждый из которых обретает специфические черты согласно идейному замыслу автора.

Литература

1. ***Будаев Э.В., Чудинов А.П.*** Становление и эволюция когнитивного подхода к метафоре // Новый филологический вестник. 2007. № 1 (4). С. 8–27.
2. ***Pragglejaz group***: MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse // Metaphor and Symbol. 2007. Vol. 12, iss. 1. P. 1–39.
3. ***Semino E., Steen G.J.*** Metaphor in literature. In R.W. Gibbs (ed.). The Cambridge handbook of metaphor and thought. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. P. 232–246.
4. ***Zwaan R.A.*** Aspects of Literary Comprehension: A Cognitive Approach. Amsterdam : John Benjamins, 1993.

5. ***Беликова А.Е., Гурин Г.Б.*** Методика оценки конвенциональности метафорических выражений: от интуитивистских критериев к операциональным // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. Сер.: Общественные и гуманитарные науки. 2012. № 1 (122). С. 44–50.
6. ***Cruse A.D.*** Meaning in Language. An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford : Oxford University Press, 2004.
7. ***Lakoff G., Turner M.*** More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor. Chicago : The University of Chicago Press, 1989.
8. ***Kövecses Z.*** Metaphor: A Practical Introduction. New York : Oxford University Press, 2002.
9. ***Бондаренко Е.В.*** Когнитивная метафора времени в поэтическом дискурсе: трансформация метафорики У. Одена в творчестве И. Бродского // Русская филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды. 2014. № 3 (52). С. 1–6.
10. ***Арутюнова Н.Д.*** Функциональные типы языковой метафоры // Известия АН СССР: Сер. литературы и языка. 1978. Т. 37, № 4. С. 333–343.
11. ***Наер В.Л.*** Концептуальная и стилистическая метафора: общее и различное // Вестник МГЛУ. 2003. № 474.
12. ***Harakka T.***Concepts on The Move. The 16th International Conference on the History of Concepts. 2013. URL: http://www.academia.edu/5066895/Conceptual_Metaphors_and_History_of_Concepts (дата обращения: 06.08.2015).
13. ***Kövecses Z.*** Metaphor and poetic creativity: a cognitive linguistic account. Department of American Studies, EötvösLoránd University. 2010. URL: http://www.acta.sapientia.ro/acta-philo/C1–2/phil12–1.pdf (дата обращения: 06.05.2015).
14. ***Телия В.Н.*** Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 26–51.
15. ***Скляревская Г.Н.*** Метафора в системе языка. 2-е изд. СПб. : Из-во СПбГУ, 2004.
16. ***Steen G.J.*** Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? // Journal of Pragmatics. 2004. Vol. 36 (7). P. 1295–1313.
17. ***Шукшин В.М.*** Собрание сочинений : в 6 кн. Книга четвертая : Любавины. М. : Надежда-1, 1998. 542 с.
18. ***Ожегов С.И.*** Словарь русского языка. М. : АЗЪ, 1997. 768 с.
19. ***Шукшин В.М.*** Светлые души: рассказы. М. : Прозаик, 2009. 512 с.
20. ***Шукшин В.М.*** До третьих петухов: рассказы и повести. М. : Прозаик, 2010. 509 с.
21. ***Сушкова В.Н.*** В поисках гармонии языка и литературы (по материалам нобелевских лекций писателей XXI века) // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 66–72.

CONCEPTUAL METAPHOR IN NATURAL-SCIENCE TERM FORMATION

Burmakova E.A., lecturer, Department of Foreign Languages Teaching Methodology, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: bea83@list.ru

Abstract. The present study presented is focused on the analysis of the anthropomorphous metaphor in literary discourse. The overall goal is to demonstrate howthe conceptual mapping between two distinct concept domains MAN and NATURE participating in discourse may give rise to either conventional or unconventional metaphors.The paper provides evidence that the novel uses of the conventional conceptual metaphorNATURE IS MANin Shukshin short storiesderive due to the modes of metaphorical creativity, namely the extension and elaboration. It is emphasized that the cognitive processes of the anthropomorphous metaphor production and comprehension are bound to the crucial role of context.

Keywords: anthropomorphous metaphor; conventional metaphor; unconventional metaphor; literarydiscourse; extension; elaboration.

DOI 10.17223/19996195/31/3

УДК 81’373.45
DOI 10.17223/19996195/31/4

АМЕРИКАНСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ. ВЛИЯНИЕ ВОЙНЫ ВО ВЬЕТНАМЕ

П.Дж. Митчелл, И.С. Холдаенко

Аннотация. Рассматривается развитие американского военного сленга в ходе войны во Вьетнаме. Проанализированы лексические единицы военного сленга. Производится их тематическая классификация. Делается вывод о влиянии войны во Вьетнаме на развитие американского военного сленга.
Ключевые слова: военный сленг; английский язык; война во Вьетнаме; лингвокультурология.

Введение

Неоспорим тот факт, что любая война, в которую вступает языковой коллектив, так или иначе отражается на языковой системе, что наиболее характерно обнаруживается в изменениях военной лексики [1]. Война во Вьетнаме – одно из крупнейших вооруженных противостояний в период после Второй мировой войны, в которое было вовлечено более чем 1,5 млн военнослужащих из 20 государств. Война во Вьетнаме заслуживает нашего внимания по той причине, что из-за своего характера и масштабности она создала оптимальную среду как для заимствований в военной и бытовой лексике, так и для возникновения военных сленгизмов, что дало толчок к развитию военного сленга в Америке. Статья посвящена рассмотрению сленговых выражений, появившихся в американском военном лексиконе в период этого конфликта.

Методология

Многие представители как отечественной, так и зарубежной лингвистики в своих исследованиях подчеркивают отсутствие общепринятых толкований понятий «сленг» и «военный сленг» [2–6]. Вслед за И.В. Арнольд [2], мы будем считать сленгом тот лексический слой, который находится вне пределов литературного языка и обладает ярко выраженными оценочными, экспрессивными и эмоциональными коннотациями. Как и Г.А. Судзиловский [4. С. 13], за военным сленгом «мы условимся понимать ту часть (слой) сленга в лексике английского языка, которая употребляется прежде всего для обозначения *военных* понятий, в первую очередь в вооруженных силах США и Англии» (курсив наш. – *П.Дж.М., И.Х.*).

Для того чтобы понять, как военный конфликт влияет на различные сферы жизни военнослужащего, стоит распределить военный сленг по тематическому признаку. Здесь мы обратимся к тематической классификации, предложенной одним из авторов данной статьи [7], которая, по нашему мнению, довольно точно показывает характерные черты английского военного сленга; в частности, с помощью нее мы и осуществляем разбор сленгизмов, возникших в продолжение войны во Вьетнаме. По этой классификации английский военный сленг разделяется на нижеприведенные тематические группы и подгруппы:

I. Межличностные отношения:

1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;

2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;

3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;

2) деятельность во время боевых действий и учений;

3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

1) пища;

2) одежда и обмундирование;

3) вооружение и боевая техника;

4) состояние здоровья, части человеческого тела;

5) настроение, психическое состояние.

Материал для анализа взят из известного словаря американского военного сленга П. Диксона [8].

Результаты

По итогам исследования, согласно вышеописанной классификации, приводятся следующие сленгизмы вместе с их определением или переводом на русский язык.

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:

– All the way – цель офицера продвинуться как можно выше по службе;

– Bonnie rat – боец, имеющий большой опыт в боевых действиях;

– Get short – приблизиться к концу службы (как правило, если до конца службы оставалось менее шести с половиной месяцев, что являлось половиной 13-месячного срока службы).

2. Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:

– Bird colonel – полковник (из-за знака различия в виде орла);

– Bottlecap colonel – подполковник (из-за знака различия, напоминавшего по форме крышку от бутылки);

– Burp (дословно «отрыжка») – прозвище морских пехотинцев среди пехоты;

– Crunchie (дословно «хруст» – вероятно из-за того, что при ходьбе ботинки солдат по земле (а в особенности по гравию) издавали хрустящий шорох) – пехотинец;

– Double-hatted – имеющий две должности;

– Flying butterknife (дословно «летающий нож для масла») – прозвище десантников из-за эмблемы крылатого меча на нарукавном шевроне;

– Green beanies – шуточное прозвище так называемых зеленых беретов – бойцов подразделений специального назначения;

– Gun bunny – артиллерист;

– Homesteader – военнослужащий, остающийся на одной и той же должности долгое время;

– John – лейтенант (соответственно «first john» – старший лейтенант, «second john» – младший лейтенант);

– Pull rank – пользоваться своим служебным положением.

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

– Arvin – боец южновьетнамской армии (происходит от аббревиатуры A.R.V.N. – Army of the Republic of Vietnam);

– Believer – мертвый солдат (как правило, о противнике);

– Gomer – северный вьетнамец («guy on enemy motorbike route»).

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

– Ankle express – передвижение пешим ходом;

– Debrief – устный доклад о каком-либо событии;

– Deep serious – очень опасная или сложная ситуация;

– Dung lai – становиться (заимствование из вьетнамского языка).

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

– High-angle hell – огонь из минометов;

– Bring heat – вести стрельбу;

– Bring smoke – вызывать авиаудар;

– Bring the max – уничтожить;

– Firefight – перестрелка;

– Fox – вести огонь (сокращение от «Foxtrot» – буквы «F» из фонетического алфавита, которая часто употреблялась для обозначения слова fire – «огонь»). Так по радиосвязи пилоты самолетов докладывали о ведении ими огня различными средствами: «fox one» – запущена первая управляемая ракета, «fox two» – запущена ракета с инфракрас-

ной системой наведения, «fox three» – ведение огня из пулемета или пушки, «fox four» – шуточное название самими пилотами столкновения в воздухе;

– Friendly fire – нанесение удара по своим силам;

– John Wayne – вести себя с показательным геройством (образованно от имени голливудского актера Джона Уэйна, известного своими многочисленными ролями «крутых» ковбоев в фильмах жанра «вестерн»).

3. Увольнение и свободное время:

– Birdland – квартиры для старших офицеров (см. выше bird colonel);

– Blow Z's – спать (в комиксах спящие персонажи нарисованы испускающими букву «Z» изо рта);

– Boom-boom – секс;

– Boom-boom house – публичный дом;

– Cinderella liberty – увольнение, действующее до полуночи.

III. Военнослужащий и окружающий его мир.

1. Пища:

– Armpit sauce – вьетнамский ферментированный рыбный соус, который не пользовался популярностью среди американских военнослужащих;

– Beans and dicks – фасоль с хот-догами;

– Baby shit – горчица;

– Care package – посылка от родственников (с конфетами и т.п.).

2. Одежда и обмундирование:

– AWOL bag – небольшая солдатская сумка;

– Break starch – надеть чистую (постиранную) форму;

– Camo – камуфляж;

– Sticks – брюки.

3. Вооружение и боевая техника:

– Agent Orange – «Агент Оранж», химическая смесь дефолиантов и гербицидов, распыляемая Военно-воздушными силами США во время боевых действий во Вьетнаме в рамках программы по уничтожению растительности, что привело к массовым жертвам среди вьетнамского населения; получила название из-за оранжевых бочек, в которых содержалась;

– Big boy – артиллерийское орудие;

– Frag – сокращение от «fragmentation grenade» – осколочная граната;

– Bird – летательный аппарат (но чаще применимо к вертолетам);

– Freedom bird – самолет, на котором военнослужащие убывали на Родину по окончанию срока службы;

– Gunship – боевой вертолет;

– Bogey / bandit – летательный аппарат противника;

– Dust off – медицинский вертолет для эвакуации раненных; эвакуироваться на вертолете (происходит от радиосигнала для вызова медицинского эвакуационного вертолета);

– Jacob's ladder – дословно «лестница Иакова», канатный трос, сбрасываемый с вертолета, по которому солдаты могли забраться наверх (ассоциация с библейской историей об Иакове, мечтавшем о лестнице, ведущей в рай);

4) Состояние здоровья, части человеческого тела:

– Blow away – убить;

– Combat ineffective – раненный, погибший;

– S.I.W. – умышленно нанесенное ранение («self-inflicted wound»).

5) Настроение, психическое состояние:

– Dinky dau – сумасшедший (заимствование из вьетнамского языка);

– Eat the apple, fuck the Corps – выражение морских пехотинцев в состоянии гнев, игра слов «core» и «corps»;

– Grab ass – веселиться;

– M.O.P. – находящийся в самовольной отлучке («missing on purpose»);

– Warm body – солдат.

Дискуссия

Как можно заметить, в результате войны во Вьетнаме проходит бурное развитие американского военного сленга, аналогичное тому, что произошло в ходе предыдущих войн XX в. Стоит также заметить сходство в плане способов словообразования вышеприведенных сленгизмов, которые оказались самыми разнообразными. Сами же сленгизмы представляют все стороны жизнедеятельности американских военнослужащих и передают их личный опыт службы в Вооруженных силах США в данный временной промежуток.

Как и в военном сленге корейской войны, среди сленгизмов американского военного лексикона войны во Вьетнаме особое внимание привлекают неологизмы, представляющие новые виды вооружения. Эти нововведения являются причиной появления большого количества сленгизмов, что наглядно показано с помощью вышеприведенной тематической классификации в подгруппах «Вооружение и военная техника» и «Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск».

Как и в контексте предыдущих войн XX в., когда было заметно влияние иноязычных заимствований [9], это явление также является харак-

терным и для войны во Вьетнаме. В первую очередь, мы видим влияние вьетнамского языка – одновременно языка и противника, и союзника.

Наблюдаются сленгизмы, которые употребляются в современном английском языке как в военном контексте (firefight, friendly fire, gunship), так и в общегражданском (debrief, double-hatted, to pull rank).

Заключение

Необходимо отметить, что война во Вьетнаме дала мощный импульс развитию американского военного сленга, следы чего проявляются до сих пор. Это позволяет сделать вывод о том, что данный малоизученный с позиций языкознания период заслуживает большего внимания военных лингвистов.

Литература

1. ***Гарбовский Н.К., Мишкуров Э.Н.*** Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2010. № 2. С. 16–41.
2. ***Арнольд И.В.*** Стилистика современного английского языка. М. : Флинта ; Наука, 2006.
3. ***Коровушкин В.П.*** Введение в изучение англоязычного военного жаргона : учеб. пособие. Череповец : ЧВВИУРЭ, 1989.
4. ***Судзиловский Г.А.*** Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика. Англо-русский словарь военного сленга. М. : Ордена Трудового Красного Знамени Военное издательство Министерства обороны СССР, 1973.
5. ***Швейцер А.Д.*** Очерк современного английского языка в США. М. : Высш. шк., 1963.
6. ***Fries C.*** Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary. N.Y. : New American Library, 1947.
7. ***Митчелл П.Дж.*** Английский военный сленг: понятие, способы образования, тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 64–73.
8. ***Dickson P.*** War Slang (3rd ed.). Mineola, NY : Dover Publications, 2011.
9. ***Токарева И.Ю.*** Культурно-языковая компетенция личности в ряду смежных способностей // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 72–79.

AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE VIETNAM WAR

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

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

Abstract. The article considers the development of American military slang in the course of the Vietnam War, being a large armed conflict involving over 1,5 million military personnel from 20 countries. Lexical units of American military slang of the time are examined and analyzed. The authors classify them thematically. Explanations of the means of their for-

mation are given after each unit. It was shown that they encompass the entire range of means of formation. Loanwords are an important component of any language and, indeed, the vast majority of languages are heavily influenced by loanwords. In the context of the Vietnam War as a large-scale military conflict involving military personnel from a large number of countries it was shown that loanwords from foreign languages had a significant impact on the development of American military slang during this period. They include loanwords from Vietnamese – the language of both the enemy and the ally. A conclusion is made on the significant influence of the Vietnam War on the development of American military slang. It thus follows that linguists working in the sphere of military translation today ought to pay greater attention to the changes in English military vocabulary which took place during the Vietnam War.
Keywords: military slang; the English language; Vietnam War; cultural linguistics.

DOI 10.17223/19996195/31/4

УДК 81-13
DOI 10.17223/19996195/31/5

СПЕЦИФИКА РЕАЛИЗАЦИИ ЗВУКОВОЙ МЕТАФОРЫ В ПЕСНЯХ В.С. ВЫСОЦКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

А.С. Набиуллина

Аннотация. Сотрудничество лингвистики с другими областями знаний и развитие когнитивной лингвистики расширяют сферу изучения в данном направлении. Концептуальная метафора, являясь основной ментальной единицей при формировании картины мира, вызывает интерес с точки зрения ее реализации на звуковом уровне и возможности передачи метафорических образов, вызванных звукорядом произведения, в переводе. В статье рассматриваются особенности функционирования концептуальной метафоры на звуковом уровне, ее реализация как ключевого компонента при формировании индивидуальной картины мира автора и передача звуковой метафоры в переводе. Проведен фонетический анализ поэтического произведения В.С. Высоцкого «Моя цыганская» и его перевода на французский язык – «Rien ne va» – на предмет частотных звуков и звукосочетаний и их семантических значений с привлечением аудиозаписей автора песен. Выполнен обзор отечественной и зарубежной литературы по звукосимволизму, на основе которого представлены таблицы гласных и согласных звуков и звукосочетаний французского языка с описанием их звукосимволического значения. Проанализирован звуковой состав произведений на предмет фонетических приемов, характерных для авторского идиостиля. Представлены результаты сопоставительного анализа произведений «Моя цыганская» и «Rien ne va». Доказано, что порождающий механизм функционирования концептуальной звуковой метафоры заключается в семантической реализации определенных звуковых комплексов, используемых автором песни намеренно для создания конкретной текстовой динамики и определенных символических образов. Уделяется особое внимание особенностям передачи метафоры при переводе.
Ключевые слова: концептуальная метафора; звуковая метафора; идиостиль; песенный дискурс; звукосимволизм; фонетические приемы.

Введение

Когнитивная лингвистика, утвердившаяся в качестве самостоятельной науки в последние десятилетия, предлагает новые методы исследования языка и языковой деятельности. К ключевым понятиям когнитивной лингвистики относят метафору. В современной когнитивистике метафору принято определять как (основную) ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира [1].

В центре данного исследования находится звуковая метафора в системе поэтического языка. Звуковая метафора составляет основу

идиостиля, определяемого как индивидуальные особенности поэтического языка автора и набор языков средств, характерных для данного автора, используемых для создания звуковой метафоры и достижения эстетического, прагматического и коммуникативного эффектов.

В ходе изучения текстов песен В.С. Высоцкого нами было выявлено, что через все его творчество красной нитью проходит метафора «Жизнь – борьба». Она реализуется в различных произведениях посредством не только лексических, но и фонетических единиц. Цель данной работы – выявить специфику передачи звуковой метафоры «Жизнь – борьба» в песнях В.С. Высоцкого. Материалом для исследования звуковой метафоры послужили произведение В.С. Высоцкого «Моя цыганская» и его перевод «Rien ne va». К исследованию были привлечены не только письменные тексты оригинала и перевода, но и аудиозаписи. Причина выбора данной песни обоснована тем, что она звучит в исполнении самого автора как на русском, так и на французском языках.

Методология исследования

Анализ песни «Моя цыганская». Название «Моя цыганская» представляет собой незаконченную фразу, окончанием которой могут быть слова «песня» или «жизнь», которые в контексте творчества В.С. Высоцкого являлись своеобразными синонимами. В.И. Новиков пишет, что «не только песни стали его жизнью, но и жизнь стала песней, принадлежащей теперь другим» [2. С. 7]. Атмосфера цыганской жизни воссоздается благодаря символическому значению некоторых лексических единиц, например «желтые огни», которые могут символизировать свечи, используемые цыганами для гаданий, освещения помещений. Именно «желтые огни» пробуждают героя ото сна и возвращают его в реальность. Среди слов-образов также встречаются вишня – любовные увлечения; дорога, покрытая лесом – препятствия на жизненном пути; василек – лазоревый цветочек, цветок надежды и т.д. [3].

В песне «Моя цыганская» звуковая метафора «Жизнь – борьба» реализуется, таким образом, с помощью набора фонетических приемов, характерных для идиостиля В.С. Высоцкого. Наиболее существенными среди них являются следующие приемы:

– ассонанс (повторение гласных);

– аллитерация (повторение одинаковых согласных) в нескольких проявлениях: продленные «натуральные» и «искусственные» сонанты, форсированные спиранты, качественное изменение звучания *р*.

Ассонанс В.С. Высоцкого основывается на качественном изменении гласных в безударной позиции, в частности усиливается звучание гласного *а* и учащается его появление в словах с буквой *о* в безударной позиции:

(1) *Где-тА кони пл'Ашут в тАкт,*
НехАт'А и плАвнА.
Вдоль дАроги все не тАк,
А в кАнце – пАдАвнА.
И ни церкАвь, ни кАбАк –
Ничего не св'АтА!
Нет, реб'АтА, все не тАк,
Все не тАк, реб'АтА!

По мере продвижения песни продолжительность звучания гласных увеличивается и звучание приобретает характер крика о помощи. Автор взывает к тем самым «ребятам», которые должны понять, что «все не так, как надо».

Дополнительная эмоциональная окраска создается также благодаря употреблению сонанта, обозначенного нами «искусственным». Используя звук *й*, появляющийся при произнесении гласных звуков *я, е, и, ю* после мягкого или твердого знаков в начале слова или после гласной, автор намеренно изменяет мягкие гласные *я, е* на твердые *а*, э. Это придает дополнительную эмоциональную окраску, усиливает громкость звучания и передает тревожное состояние исполнителя, свойственное человеку во время борьбы:

(2) *В сон мне – желтые огни,*
*И хриплю во сне **йа**:*
– Повремени, повремени, –
*Утро мудрене**йэ**!*
Но и утром всё не так,
*Нет того весель**йа**:*
Или куришь натощак,
*Или пьешь с похмель**йа**.*

К особенностям идиостиля В.С. Высоцкого относится, по мнению С.В. Свиридова, аллитерация: использование звуков [р] и [р']; продленные сонанты, самые узнаваемые среди них – растянутые и усиленные *л, м, н, й*; появление дополнительных спирантов.

Как показал С.В. Свиридов, форсированные спиранты встречаются у него регулярно, пусть и не так часто, как сонанты: *кабака**х**, што**ф**, полум**ракх**, та**кх**, та**кхт**.* Благодаря появлению подобного рода звуков, которые произносятся с дополнительным артикуляционным усилием, создается эффект хрипа, словно исполнитель задыхается от запаха ладана, которым наполнена церковь, или отхаркивания: герой словно хочет плюнуть на все происходящее, прекратить борьбу.

В тексте «Моя цыганская» насчитывается 39 звуков [р] и [р']. Примечательно, между тем, не количество звуков, а качество их звучания. Приведем пример из аудиозаписи песни 1968 г.:

(3) *В сон мне – желтые огни,*
И хриплю во сне я:
– Повремени, повремени, –
Утро мудренее!

В примере (2) часто используется звук [р]. Этот звук, образуемый сильным сотрясением языка, «подражает» сотрясению и порыву. Его использование ассоциируется с чем-то громким, ярким, быстрым. Следует отметить, что слова, используемые в случае опасности для привлечения внимания, призыва, команды в своем звуковом составе также имеют звук [р]: «Караул!», «Тревога!», «Пожар!», «Грабят!», «Держи вора!», «Равняйсь!», «Смирно!» и т.д. Кроме того, слово «борьба» также содержит данный звуковой элемент. Раскатистый звук [р] усиливает звучание и привлекает внимание слушателя к душевному состоянию исполнителя. Автор борется с собственными мыслями, заставляя себя оставить их на утро: ведь известно, что утро вечера мудренее.

Мысли его тоже о борьбе, о борьбе со сложившимися устоями в обществе, которые не нравятся герою песни, и он выражает это, повторяя в припеве, что «все **н**е так, все **н**е так, как **н**адо». Использование частотного продленного *н*, который является начальным в слове «нет», выражает несогласие автора с миром, идеологией, общественным мнением, что прослеживается в его творчестве. Нами установлено, что звучание этого согласного усиливается к концу песни: 9 из 13 звуков [н], встречающихся в последнем стихе третьего куплета присутствует непосредственно в словах со значением отрицания (частичка *не* – 4, приставка *не* – 1, приставка *ни* – 1, отрицательная частичка *ни* – 2, отрицательное слово *нет* – 1) [4. С. 110].

Звуковая метафора, таким образом, реализуется благодаря комбинации фонических и лексическим приемов, среди которых: использование отрицательных частиц, местоимений, приставок.

Анализ песни «Rien ne va». Прежде чем обратиться к тексту песни «Моя цыганская» на французском языке и проанализировать реализацию звуковой метафоры «Жизнь – борьба», рассмотрим особенности фонетической системы французского языка. Основными особенностями французского языка являются, как известно, грассирование (произнесение звука [р] на французский манер, картавость), фиксированное ударение на последний слог и носовые согласные.

Перевод поэтического текста является широко обсуждаемой проблемой в современной науке. Французский лингвист М. Граммон считает, что поэзия не может быть адекватно переведена с одного языка на другой из-за несоответствия звуковой системы двух языков [3]. Звук вносит свой вклад в общую смысловую картину произведения, где фоническая структура четко выверена поэтом.

В создании и передаче звуковой метафоры важную роль играют звукосимволические отношения. Анализ ряда работ по звукосимволизму [3; 5. С. 122–125; 6–8; 9. С. 403–423, 461–481; 10. С. 1–13; 11. С. 72–116; 12] показал, что практически за всеми звуками закреплено какое-либо значение. Обобщив теоретические работы зарубежных авторов (M. Chastaing, I. Fonagy, M. Grammont, J.-M. Peterfalvi), мы выявили доминантное и периферийные значения для звуков и звукосочетаний французского языка. Результаты работы представлены в виде двух таблиц – для согласных и для гласных звуков.

В табл. 1 отмечаются звукосимволические значения для отдельных согласных французского языка и их звукосочетаний.

Таблица 1

Звукосимволическое значение согласных и их сочетаний во французском языке

Звук / сочетание	Звукосимволическое значение	Пример
[r]	Ассоциируется со звуком взрыва, движения, дрожащего, раскатистого шума или звуком, «издаваемым круглым телом, которое катиться со скоростью по звонкой поверхности», а также напряжением, повторяемостью действия	faire exploser (sauter) – взрываться; roulement – грохот, раскат; fracas – грохот, гром, треск; grondement – рычание, раскат (грома), гул
[rr]	Ассоциируется с повторяемостью действия	susurrer – нашептывать, шелестеть, жужжать
[ru]	Ассоциируется со звуком резкого шума	bruit – шум
[fr]	Ассоциируется со звуком трения, раздавить по действием трения	frotter – тереть, скрести; broyer – дробить, толочь
[br]	Ассоциируются с действиями, выполняемыми рукой (сражение, борьба, инструмент)	bras – рука (полностью); briser – разбивать
[fs]	Ассоциируется со звуком снимаемой бумаги или шелка	soie – шелк
[k]	Ассоциируется со звуком крушения, треска, дробления	casser – ломать, бить, разбивать, дробить; craquer – трещать, хрустеть; croquer – грызть
[g]	Ассоциируется с горловой деятельностью, в частности с глотанием	déglutir – глотать; gorge – горло
[gl]	Ассоциируется с чем-то скользким / гладким	glisser – скользить
[sp], [st], [sk]	Ассоциируются с ненавистью и агрессивностью, характеризующиеся сжимающейся, напряженной, спазмодической мимикой	détester – ненавидеть
[d], [t]	Ассоциируются с преградой, твердью, твердостью и – шире – напряжение, давление	tension – напряжение; intensité – интенсивность; dureté, rigidité – твердость
[p], [b], [m], [f]	Ассоциируются с полнотой, избыточностью (параллель между поведением органов речи и характерным выражением лица)	bourrer – переполнять, пичкать; boursoufler – раздувать; empiffrer – закармливать, лопать

Окончание табл. 1

Звук / сочетание	Звукосимволическое значение	Пример
[f]	Ассоциируется с презрением, нетерпимостью, отвращением и, соответственно, жестом сильного выдоха	souffler – выдыхать, пыхтеть; fi – фу; inférieur – подчиненный, хуже, меньше
[f, v]	Ассоциируются со свистящими и шипящими шумами, струящейся водой, полетом	siffler – свистеть
[s, z]	Ассоциируется с шипением, благодаря своей графической форме, с шепотом, бархатистым звуком, дуновением, однако повторяемость вызывает напряжение	grésiller – шипеть; serpent – змея
[ʃ], [ʒ]	Ассоциируются с шипящими, шоркающими звуками; также используются для имитации шепота, приглушенности	chuchotement – шепот
[j]	Ассоциируется с напряжением, натянутостью	tension – напряжение, натянутость
[l]	Ассоциируется с понятиями «лизание», «лакание». В него также включают изображение жидкости и жидкого, которые можно охарактеризовать как плавные, льющиеся, гладкие, скользкие	fluer – течь; fluide – текучий, жидкий; невесомый, неуловимый
[m]	Ассоциируется с чем-то мягким и приятным	mou – мягкий
[m], [n], [l]	Ассоциируются с символическими значениями «вялый», «медленный»	lent – медленный; mou – вялый
[n]	Ассоциируется с отрицанием, что берет начало в эмоции отвращения. Способен подражать стону, протяжным, ноющим звукам	nier – отрицать; geignement – нытье
	Отсутствует звук, схожий по звучанию с русским *х*	

Гласные звуки выполняют скорее эстетическую функцию, обеспечивая мелодичность звучания. В то же время они обладают собственным значением наряду с более информативными согласными. Однако М. Граммон подчеркивает, что сами по себе гласные (как и согласные) не являются звукоподражательными, хотя и становятся таковыми, если будут выделены соответствующим значением слова [6].

Обзор исследований отечественных и французских авторов в области звукосимволизма [3; 5. С. 122–125; 6–8; 9. С. 403–423, 461–481; 10. С. 1–13; 11. С. 72–116] позволил выявить значения для гласных звуков и звукосочетаний французского языка. Результаты работы представлены в табл. 2.

Анализ французского перевода «Rien ne va» [13] русской песни «Моя цыганская» [14] показал, что в тексте часто присутствует грассированный звук [r] [15]:

(4) *Mais comment prier dans la fumée*
*De l'encens des diac**r**es.*
(5) *Ah, venez, levez-vous, venez par ici*
*devant et de**rr**iè**r**e.*
(6) *Vois-tu le bou**rr**eau tout là-bas*
Avec son habit rouge.

Таблица 2

Звукосимволическое значение гласных и их сочетаний во французском языке

Звук / сочетание	Звукосимволическое значение	Пример
[a]	Ассоциируется с интенсивностью, чем-то широким, объемным, светлым, звонким, низким, большим, круглым	grand – большой; éclatant – громкий, раскатистый; оглушительный; grave – тяжелый, низкий (о голосе)
[u], [o], [ou]	Ассоциируются с выражением недовольства, презрения, обиды, чем-то темным, тяжелым, глубокий	bouder – дуться; faire la moue – дуть губы; sombre – темный
[o], [ø]	Ассоциируются с чем-то открытым, объемным, круглым	volume – объем; œil (yeux) – глаз (глаза); ronde – круглый
[ɛ], [e]	Ассоциируются с чем-то светлым, широким, большим	éclair – молния; fenêtre – окно
[i], [ü]	Ассоциируются с чем-то острым, маленьким, угловатым; резкий звук, острый, сильный, быстрый, легкий, веселый, ближний, малый	aiguille – игла; piquer – колоть, протыкать
[ɛ̃], [oɛ̃], [ɔ̃], [ã]	Носовые гласные способны выражать глубокие и острые переживания	s'inquiéter – переживать; sentiment – чувство (моральное)

В примерах (4)–(6) В.С. Высоцкий делает акцент на некоторых словах, что создает дополнительную динамику звучания. Кроме того, усиливая звучание, автор создает дополнительное артикуляционное препятствие, преодоление которого способствует реализации звуковой метафоры «Жизнь – борьба».

Своеобразная компенсация отсутствующего интенсивного звучания *r* происходит за счет присутствия резких звукосочетаний [kr] – **cr**imes, **cr**aquer, â**cr**e, **cr**edit, dia**cr**es; [tr] – **tr**ace, re**tr**ouve, co**rt**ège, n'impo**rt**e; [fr] – **fr**ères, **f**o**r**êt, en**fer**er. Звучание приобретает, таким образом, особый ритм: мелодичность растянутых гласных обрывается подобными звукосочетаниями, уподобляя ритм резким ударам, которые сопровождают героя в борьбе.

Важное место во французском переводе песни В.С. Высоцкого занимает ассонанс, который представлен огромным количеством дифтонгов *nuit, suis, moi, soif, droit, bois, loin, suit, vois*; а также звуком [ɛ],

который возникает в связи с тем, что ai, ei и e, é, è, ê под ударением и в закрытом слоге читаются как [ε]:

(7) ***E****t comme un vieux loup dans l****e****s bois*
En fuyant le pire
*Je suis r****e****st****é*** *tout seul av****e****c moi*
*Pr****è****s d****e****s montagnes où l'on r****e****spire*
*C'****e****st là, que je voul****ai****s trouv****e****r*
Un ***ai****r nouveau sur un somm****e****t plus haut… M****ai****s,*
*Qui reconn****aî****t de loin*
*Un vr****ai****x sapin d'un faux sapin?*

Пример (7) иллюстрирует частое употребление гласного звука [ε]. Здесь его символическое значение «широкий» реализуется благодаря чередованию с другими звуками. Появление этого звука способствует смене артикуляции исполнителя и усилению звучания. Создается имитация крика человека в борьбе. Чередование способствует и реализации другого символического значения этого звука, «светлый». Следовательно, мы можем говорить о так называемой э-форманте. «Вспышки» этого звука в сочетании с интенсивностью звучания нагнетают тревожную атмосферу, усиливают борьбу.

Другой особенностью французской песни являются носовые гласные:

(8) *D****an****s tous le cabarets s****an****s f****on****d*
*Où je m'****en****terre chaque nuit*
*Je suis l'****em****pereur des bouff****on****s*
*Le frère de n'****im****porte qui*
*Je vais vomir m****on*** *rep****en****tir*
Au pied des tabernacles
*Mais comm****en****t prier d****an****s la fumée*
*De l'****enc****en****s des diacres.*

В примере (8) присутствие носовых гласных, выполняющих в некоторой степени функции продленных сонантов оригинала, способствует вокализации. Все это служит для передачи недовольства, вражды и отрицания [16].

Во французском переводе песни сохраняется и повторение припева «все не так». «Rien ne va» произносит автор, что в переводе означает «Ничего не ладится». Отрицание подкрепляется присутствием отрицательных местоимений и наречий (rien и plus).

Результаты исследования

Итак, звуковая метафора «Жизнь – борьба» во французском переводе «Rien ne va» русской песни В.С. Высоцкого «Моя цыганская» реализуется посредством следующего набора инструментов:

– ассонанс (дифтонги, э-форманта, носовые гласные);

– аллитерация, которая проявляется в грассированном *р* и звукосочетаниях, в составе которых есть [р].

Во французском тексте доля звука [r] составляет 29,3% от общего количества слов. Достаточно высоко количество гласных: 420 на 986 звуков, или 42,6%. Следует обратить внимание на следующую особенность текста перевода: во французской песне появляется дополнительный звук [ø] / [e]. Данный звук появляется в финальной позиции слов для большей мелодичности музыкального произведения, что увеличивает количество гласных звуков во французском варианте произведения и способствует его большей вокализации. Наконец, отметим характерные черты французского текста в плане лексики: использование отрицательных наречий и частиц.

Сопоставление результатов анализа песни В.С. Высоцкого на двух языках позволяет выявить специфику передачи метафоры «Жизнь – борьба».

Во-первых, в русском и во французском тексте песни самыми распространенными фонетическими приемами являются ассонанс и аллитерация. В последнем случае повтором характеризуется в основном звук [р]. Однако во французском языке этот звук встречается гораздо чаще (ср.: 29,3% от общего количества звуков в песне во французском языке и 15,6% – в русском). Это оказывает влияние на качество звука: благодаря грассированности французского *r* автор не делает чрезмерного акцента в произнесении, однако не избавляется от него полностью, усиливая интенсивность.

Во-вторых, процентное соотношение гласных от общего количества звуков велико в обоих языках и составляет 41% в русском и 42,6% – во французском языке. Процентное соотношение показывает близость количественного соотношения гласных, которые в переводе создают мелодичность, а также участвуют в воссоздании имитации крика, который мы проследили в оригинальном тексте песни. Вместе с тем следует отметить, что во французской песне в финальной позиции появляется дополнительный звук [ø] / [e] для большей мелодичности музыкального произведения. Именно этот факт объясняет, на наш взгляд, бóльшее количество гласных звуков во французском варианте произведения.

Выводы

В оригинале и в переводе звуковая метафора «Жизнь – борьба» передается благодаря используемому В.С. Высоцким похожему набору фонетических инструментов. В тексте перевода реализации исследуе-

мой метафоры и воссозданию стиля автора способствуют, кроме этого, особенности фонетической системы французского языка.

Литература

1. ***Будаев Э.В.*** Становление когнитивной теории метафоры // Philology. ru – русский филологический портал. URL: http://www.philology.ru/linguistics1/budaev-07.htm (дата обращения: 15.03.2013).
2. ***Новиков В.И.*** Высоцкий. 2-е изд., испр. М. : Мол. Гвардия, 2005. 412 [4] с.: ил. (Жизнь замечательных людей: Сер. биогр.; Вып. 930).
3. ***Красноперов А.*** «Нет, ребята, всё не так…» Цыганская песня и русский романс в творчестве Владимира Высоцкого // Bards.ru – международный портал авторской песни. URL: http://www.bards.ru/press/press_show.php?id=1595 (дата обращения: 02.01.2015).
4. ***Набиуллина А.С.*** Способы реализации звуковой метафоры «Жизнь – борьба» в творчестве В.С. Высоцкого (на материале поэтического текста «Моя цыганская») // Теоретические и прикладные вопросы науки и образования : сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (31 января 2015 г.) : в 16 ч. Тамбов : ООО «Консалтинговая компании Юком», 2015. Ч. 2. 112 с.
5. ***Вакула Е.А.*** Языковые и речевые экспрессивные фонетические средства, их эмотемный анализ и количественный подход // Вестник МГОУ. Сер. Лингвистика. 2011. № 2. С. 122–125.
6. ***Марухина С.А.*** Фоносемантические маркеры поэтического текста (на материале английского и французского языков) // Библиотека Ярославского государственного педагогического университета. URL: https://yspu.org/images/1/15/Maruhina2014.pdf (дата обращения: 24.05.2014).
7. ***Сомова Е.Г.*** Звуковая метафора в радиоречи // disserCat – электронная библиотека диссертаций. URL: http://www.dissercat.com/content/zvukovaya-metafora-v-radiorechi (дата обращения: 15.01.2014).
8. ***Поэзия*** и песня В.С. Высоцкого: Пути изучения : сб. ст. / отв. ред. С.В. Свиридов. Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2005. 191 с.
9. ***Chastaing M.*** Le symbolisme des voyelles, signification des i // J. De Psychol. 1958. Vol. 41. P. 403–423, 461–481.
10. ***Chastaing M.*** La brillance des voyelles // Archivum linguisticum. 1964. P. 1–13.
11. ***Fonagy I.*** Le langage poétique: forme et fonction. Diogène // 5Jf. 1965. P. 72–116.
12. ***Peterfalvi J.-M.*** Les recherches expérimentales sur le symbolisme phonétique // L'année psychologique. 1965. Vol. 65, № 2. P. 439–474.
13. ***Высоцкий В.С.*** Rien ne va // WebKind.Ru – Тексты песен. URL: http://webkind.ru/text/3658827_255307p61051121_text_pesni_rein-ne-va-plue-rien-ne-va-s-orkestrom.html (дата обращения: 20.12.2014).
14. ***Высоцкий В.С.*** Моя цыганская // Андреев Ю.А. Владимир Высоцкий. Человек. Поэт. Актер. М. : Прогресс, 1990. С. 142–143.
15. ***Грассирование*** // Викисловарь. URL: http://ru.wiktionary.org/wiki (дата обращения: 15.12.2014).
16. ***Мильруд Р.П.*** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.

SPECIFICS OF SOUND METAPHOR REALISATION IN SONGS BY V.S. VYSOTSKY (BASED ON RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES)

Nabiullina Alexandra S. Master student, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: barbazjushka@mail.ru

Abstract. Interrelation of linguistics with other fields of knowledge and development of cognitive linguistics provide new issues for studying. Studying of conceptual metaphor from the point of its realisation at the sound level is of great importance since conceptual metaphor plays an important role in formation of the linguistic picture of the world. Another interesting point is a possibility to convey metaphoric images caused by sounds in translation. The article considers specific functions of conceptual metaphor at the sound level, its realisation as a key part of an individual picture the world of an author, and its rendering in translation. The article presents the results of phonetic analysis of Vysotsky's poems «Gypsy song» and its French translation «Rien ne va» that reveal the most frequently used sounds and sound complexes and their semantic meanings. The audio records were also used in analysis. The overview of domestic and overseas literature in sound symbolism allowed the author to form tables of French vowels and consonants demonstrating their sound symbolic meanings. Sound content of the poems was analysed to find tools characteristic of the author's individual style. The results of comparative analysis of the songs prove that generating mechanism of conceptual sound metaphor consists in semantic realisation of particular sound complexes intentionally used by the author to create special text dynamics and create certain symbolic images. Peculiarities of rendering the metaphor in translation are of great importance.
Keywords: conceptual metaphor; sound metaphor; author's individual style; song discourse; sound symbolism; phonetic tools.

DOI 10.17223/19996195/31/5

УДК 811.111
DOI 10.17223/19996195/31/6

«FIVE TO ONE. ONE IN FIVE»: ЧИСЛОВЫЕ ОБРАЗЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ДЖИМА МОРРИСОНА

Б.Я. Шарифуллин

Yeah, I'm proud to be a part of this number
(Да, я горд быть частью этого числа)
Джим Моррисон, «Soft Parade»

Аннотация. Рассмотрены образы числа как один из ключевых фрагментов языковой картины мира американского поэта и музыканта Джима Моррисона. Символика числа, значимая для всех лингвокультур, в поэтике Джима Моррисона проявляется особенным образом, что связано с его специфическим восприятием мира, обусловленным детскими впечатлениями. В языковой картине мира Моррисона сплетаются элементы европейской (античной, германской, кельтской) культуры и культуры североамериканских индейцев. Моррисон создал и свой культурный код, уже собственно американский, точнее калифорнийский, и соответствующую мифопоэтику, отраженную в его поэтических текстах. Поэтому образы числа в текстах Джима Моррисона отражают все эти культурные коды. Например, использование числительного *four* восходит к индейским традициям, а *seven* – к европейским. Символика числа «5» сочетает сразу несколько культурных и мифопоэтических традиций. В статье представлены наиболее интересные случаи включения некоторых числительных в тексты песен. Английские цитации из рассмотренных песен сопровождаются русскими переводами, выполненными автором.
Ключевые слова: языковая картина мира; когнитивно-типологическая реконструкция; числительное; символика числа; Джим Моррисон; The Doors.

Введение

Один из важнейших компонентов языковой картины мира у любого народа и в любом языке – тот фрагмент знаний о мире (реальных, мифологических, эзотерических), в котором присутствует то, что древние греки называли ἄρυθμος «число» [1. С. 162–188]. Откуда и наша *арифметика*, буквально «искусство чисел». С греческим корнем связано и слово *ритм* (ρυθμος), т.е. древние греки ритм Космоса (упорядоченного Мира) связывали с числом, иначе говоря, «порядком».

Числа в мифопоэтических системах – один из наиболее известных классов знаков, ориентированный на качественно-количественную оценку, это элементы особого числового кода, с помощью которого описываются мир и человек.

Необходимо иметь в виду, что символика чисел в мифологических представлениях не универсальна, а, так сказать, региональна. Если

на западе Евразии господствуют числа «3» или «7», то в Японии – «8», в Северной Америке – «4» и «5», на востоке Центральной Америки и в северной Колумбии – «9» и т.д. Кстати, южноамериканские чудовища имеют две головы вместо трех.

В мифопоэтике Джима Моррисона, знаменитого поэта и солиста американской группы The Doors, «число» занимает более важное место, чем в языковой картине мира The Beatles, что понятно, учитывая особое мифопоэтическое восприятие мира Моррисоном. Цель данной статьи – проанализировать числительные в текстах Джима Моррисона в аспекте их мифопоэтической значимости.

Методы исследования

Основной метод исследования в данной статье – прием семантико-мифопоэтической интерпретации текстового материала. Используются также прием сопоставительно-текстологического анализа и методика перевода и интерпретации текста.

Исследование

Наименований чисел в текстах The Doors много, если иметь в виду отдельные лексемы, значимость их высокая. Выстраивается такой числовой ряд: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 16, 20, 21, 22, 30, 32, 40, 100, 1 000, 28 000, 1 000 000. Всего 21 лексема.

В рамках статьи невозможно рассмотреть все числительные во всех их включениях в текст, поэтому мы ограничимся лишь наиболее интересными случаями.

1

One – это числительное не особенно интересное, учитывая и его нередко местоименное употребление, т.е. в значении «некий, один»: «Жил один мужик…». Имеются и иные ненумеративные смыслы, например значение «один из некоторого множества», как в песне «Curses, Invocations» из альбома «An American Prayer»:

Weird bate-headed mongrels
I keep expecting one of you to rise
Странноватые дубильноглазые ублюдки,
Я продолжаю ожидать, когда один из вас встанет.

Приведем пример использования лексемы *one* в прямом значении числительного, обозначающего именно число «1»:

Your brain seems bruised with numb surprise
Still one place to go
Твой мозг, похоже, оцепенел от удивления.
Все еще есть одно местечко, куда пойти.

2

Число «2» в самых разных языках и лингвокультурах всегда обладает «двойственными» смыслами. Это факт известный и подтверждать его какими-то ссылками на интернет-ресурсы нет смысла. Достаточно открыть любой «Мифологический словарь» или в «Словарь символов». Здесь и проблематика «двойничества» в истории и литературе, и «дуализм» религиозных представлений и суеверий и пр. Обратимся просто к текстам Моррисона.

В композиции «Stoned Immaculate» (альбом «An American Prayer») числительные *one* и *two* встречаются в одном контексте:

One summer night, going to the pier
I ran into two young girls
The blonde one was called Freedom
The dark one, Enterprise
Одной летней ночью, идя на пристань,
Я наскочил на двух молоденьких девчонок.
Светленькую звали Фридом,
А черненькую – Энтерпрайз.

Вместе с числительным *five* число «2» встречается в песне «Land Ho!» (см. ниже о числе «3») во фрагменте, который представляет собой старинную морскую распевку гребцов для более ритмичной работы веслами, вставленную Моррисон в текст своей песни:

If I get my hands on a number five,
Gonna skin that litlle girl alive.
If I get my hand on a number two,
Come back home and marry you, marry
You, marry you.
Если мои руки будут на счете «пять»,
Я освежую живьем эту малютку,
Если мои руки будут на счете «два» –
Вернусь домой и женюсь на тебе!

3

Число «3» у Моррисона представлено только в песне «Land Ho!» из альбома «Morrison Hotel», хотя само по себе оно упоминается во многих религиях и мифологиях. Так, в христианстве это число представлено в Святой Троице, в Древнем Египте родовое древо складывалось из Исиды, Осириса и Гора, в индуизме мирозданием правят Брахма (Творец), Шива (Преобразователь) и Вишну (Хранитель) [3. С. 550].

В одном из своих интервью Джим заметил, что не любит это число, оно ассоциируется у него с троичностью, а она вызывает у музыканта какое-то отторжение. Возможно, это связано с детскими и юношескими впечатлениями (трое детей у его родителей, отвержение католицизма с его культом Святой Троицы и пр.). «Троичность» преследо-

вала Джима до самой смерти: например, «любовный треугольник» (при любви к Памеле Курсон Джим незадолго до смерти женился на другой, но тут же уехал вместе с Памелой в Париж).

Вот этот фрагмент песни:

Yea! I've got three ships and sixteen men,
A course for ports unread.
I'll stand at mast, let north winds blow
Till half of us are dead.
Land ho!
Да, у меня есть три судна и шестнадцать человек команды.
Курс на порты, которых нет на карте.
Я встану у мачты, пусть дуют северные ветры,
Пока половина из нас не умрет.
Эй там, на берегу!

В этой же песне, как видим, есть еще числа «16», а также, в других куплетах, «4 и «5».

4

Число «4» в очень интересном контексте встречаем в сложной композиции «Soft Parade» из одноименного альбома 1969 г.:

There's only four ways to get unraveled
One is to sleep and the other is travel, da da
One is a bandit up in the hills
One is to love your neighbor 'till
His wife gets home
Есть только четыре способа раскрутиться:
Один – пребывать во сне, а другой – путешествовать.
Еще один – стать бандитом в горах,
Еще один – любить своего соседа, пока
Его жена не вернется домой.

В начале статьи упоминалось о том, что у североамериканских индейцев число «4», наряду с «5», считается особо священно значимым. Во-первых, культ природы включал в себя почитание четырех стихий: земли, огня, воды, ветра, каждая из которых имела свое олицетворение. У дакотов, например, земля олицетворялась духом Тунканом. Во-вторых, культ четырех стран света. В индейских племенах по четырем частям света группировались роды. Во время обрядных сходок они располагались в определенном порядке, в четырех секторах круга, символизирующего мироустройство [3].

Посмотрим, как в эти индейские тетрады вписывается текст Джима Моррисона, очевидно, использовавшего символику числа «4» в своей композиции.

Итак, сон, путешествие, разбой (война) и любовь – вот четыре способа (или, скорее, пути) раскрутиться (или быть раскрученным).

Сон – земля? Война – огонь? Путешествие – вода? Любовь – ветер?

Вполне возможно. Сон (не сновидение, dream, а sleep, родственное, кстати, рус. *слепой*) – это метафора смерти, а значит, образ хтонический, т.е. связанный с землей.

Война и огонь тоже связаны. Почему бандит с гор ассоциируется с войной, думаю, понятно. Ситуация аналогична нашему Кавказу…

Путешествие и вода связаны хотя бы уже в том плане, что для мифопоэтики и символики Моррисона вода, море, река весьма значимы [4]. А море, река – это плавание.

Вероятно, связаны также любовь и стихия ветра. Любовь так же стихийна, но и непостоянна, как и ветер. Недаром в русском языке о женщине говорят «ветреная».

Еще один раз мы встречаем число «4» в уже упомянутой песне «Land Ho!»:

This old man was graceful
With silver in his smile.
He smoked a briar pipe and
He walked four country miles.
Этот старик был приятен.
Его улыбка, как серебро.
Он курил вересковую трубку и
Гулял по четыре долгих мили.

Американское разговорное выражение *country mile* имеет значение «большое расстояние, долгий путь, длинная дорога», букв. «сельская миля», что, очевидно, связано немереными расстояниями в сельской местности США.

5

Лексема *five* отмечена в песне «Five to One» из альбома «Waiting for the Sun» 1968 г.:

Five to one, baby
One in five
No one here gets out alive, now
You get yours, baby
I'll get mine
Gonna make it, baby
If we try
Пять к одному, детка,
Один в пяти.
Никто из нас не выйдет отсюда живым!
У тебя свое, детка,
Я получу свое!
Если попытаться, детка, все получится!

Соотношение 5 к 1, упоминающееся здесь, до сих пор вызывает споры: то ли это соотношение белых американцев к темнокожим в 1960-х гг., то ли нормальных людей к наркоманам, то ли людей старше 25 лет и молодежи.

В этой песне встречаем и слово *numbers*, буквально «числа, номера», как это и переводят:

They got the guns
But we got the numbers
Gonna win, yeah
У них есть оружие, а у нас есть номера!
Мы должны победить!

Однако все не так просто: в сленге слово *number* (в ед. и мн. ч.) имеет целый ряд иных значений, например «деньги». Так, в песне The Beatles «Carry That Weight» строка «*You never give your number*» переводится именно как «*Ты никогда не даешь мне свои деньги*». Такой перевод возможен и здесь:

У них есть оружие, а у нас есть деньги.
И мы собираемся победить!

Но есть и иные варианты. Например, учитывая нередко сексуальный контекст многих песен Моррисона, весьма вероятно и сленговое значение формы мн. ч. «male genitalia, specifically the testicles» (http://www.urbandictionary.com/define.php?term=number):

У них есть оружие, а у нас есть яйца.
И мы победим!

В пользу такого варианта говорит тот факт, что во время записи песни Джим спел, как всегда импровизируя, «*And get fucked up*», эта фраза в альбомной версии была тщательно замикширована звукорежиссерами (https://ru.wikipedia.org/wiki/Waiting for the Sun).

В этом контексте я осмеливаюсь высказать такую трактовку сочетания *five to one*: это соотношение взрослых американцев («отцов») и молодежи («детей»), к которой относил себя и Памелу Моррисон. Снова отражение конфликта поколений и конфликта Джима со своими родителями (на фоне «цветочной революции» 1960-х: хиппи, «дети цветов»). У них, «отцов», есть всякие винтовки, пистолеты, а у нас, «детей», зато крепкие «яйца», и мы, конечно, победим! Об этом говорят и предыдущие строчки песни:

The old get old
And the young get stronger
Старики стареют,
А молодые становятся крепче.

Строка «*No one here gets out alive*» стала позже названием биографии Джима Моррисона, написанной Дж. Хопкинсом и Д. Шугерманом.

В своем прямом, числовом, значение слово *five* использовано в песне «The Movie» из альбома «An American Prayer»:

The movie will begin in five moments
The mindless voice announced
Кино начнется через пять секунд, –
Бесстрастный голос объявил.

Здесь особых комментариев, собственно, и не требуется.

6

Число «6» встречается только в песне «Angels and Sailors» из альбома «An American Prayer»:

Girls in garages, stripped
Out to get liquor and clothes
Half gallons of wine and six-packs of beer
Девушки в гаражах разделись,
Чтобы получить спиртное и одежду:
Полгаллона вина и шесть упаковок пива.

Речь идет, точнее, не о собственно шести коробках, а об упаковке, которая содержит шесть банок или бутылок пива. Поэтому и стоит дефис в выражении *six-packs*. Галлон – это примерено два с четвертью литра.

7

Число «7». Как говорится у англичан, «Seven Is a Number in Magic» («Семь – это магическое число», есть такая песня группы, нидерландской, правда, «Shocking Blue», 1970 г.). Это, конечно, так: в лингвокультурах многих народов, в том числе европейских, число «7» – значимый концепт, обладающий объемной концептосферой. Достаточно, например, упомянуть о «седмице» (семидневной неделе, каждый день которой был связан еще в древнем Вавилоне с семью планетами и их соответствующими божествами; в английском языке это ощущается до сих пор: Sunday – «день Солнца», Monday – «день Луны», Tuesday – «день Марса и древнегерманского бога Тивза», Wednesday – «день Меркурия и древнегерманского бога Водана» и т.п.).

В Библии число «7» – это человеческое, есть семь смертных грехов, семь добродетелей, семь таинств. То же и в русской языковой картине мира: сколько у нас поговорок, поверий, суеверий и пр., связанных с числом «7»: *семь пятниц на неделе, у семи нянек дитя без глазу, одним махом семерых убивахом, седьмая вода на киселе* и т.п.

А вот у индейцев Америки, как я уже писал выше, это число особой значимостью не обладает. Но Моррисон все же больше отражает европейский культурный код: античный, христианский, германский, кельтский. Поэтому в его мифопоэтике данное число представлено довольно значимо.

Это проявляется, прежде всего, в композиции «Love Her Madly» из альбома «L.A. Woman»:

All your love is gone
So sing a lonely song
Of a deep blue dream
Seven horses seem to be on the mark
Вся твоя любовь прошла.
Так спой одинокую песню
О глубоком грустном сне.
Семь коней, похоже, на старте.

У русского поэта Константина Бальмонта есть стихотворение «Семь коней», у современной певицы Ваенги – песня с тем же названием – метафора семиструнной гитары. Есть песня «Seven Horses» у британской рок-группы Icicle Works, у американского актера и певца Джонатана Радо. Так что сочетание *семь коней* весьма «популярно». Это объясняется, видимо, символикой как самого числа, так и животного. У Николая Гумилёва, кстати, есть еще баллада «Пять коней».

Число «7» мы встречаем еще в одном контексте с наименованием животного – змея – в композиции «The End»:

The snake is long, seven miles
Ride the snake... he's old, and his skin is cold
Змей длиной в семь миль,
Скачи на змее… он стар, и его кожа холодна.

Число «7» здесь не случайно: в европейском фольклоре, в том числе русском, это числительное в сочетании с существительными, обозначающими единицы длины, размера и т.п. параметры, используется в значении неопределенного, но значительного количества.

Сравним англ. *seven-league, seven-mile strides* «семимильные шаги», т.е. «очень широкие, длинные». Отсюда и фольклорный образ «семимильных сапог-скороходов», например в «Золушке».

Английской миле примерно соответствует русская неметрическая единица длины «верста». Ср. такие русские пословицы: с*емь верст до небес и все лесом* – о далеком и трудном пути к цели; *за семь верст киселя хлебать* – отправиться в долгий и трудный путь и вернуться ни с чем.

Таким образом, «семимильный змей» – это очень длинный змей. В славянском фольклоре есть еще образ «змея о семи головах», но это уже иная история.

Более сложный пример семантики числа «7» в композиции «Celebration of the Lizard», опять же связанный с образом змея (ящера):

For seven years I dwelt
In the loose palace of exile
Playing strange games
With the girls of the island
Семь лет я обитал
В просторном дворце изгнания,

Играя в странные игры
С девушкой с острова.

Число «7» в этом случае, в сочетании с существительными, обозначающими определенный отрезок времени, также имеет фольклорную мотивацию, употребляясь в значении «некоторое время, часто длительное». Иначе говоря, аналогично использованию числа «7» для обозначения длинного и трудного пути.

8

Число «8» встречается в песне «Black Train Song» из альбома «Without a Safety Net» (часть «The Doors Box Set»):

Well, I woke up a morning
Got the eight ball on my mind
Ну, я проснулся утром,
Восемь пуль в моем мозгу.

Почему именно восемь пуль? Очевидно потому, что имеется в виду знаменитый 8-зарядный револьвер «Смит&Вессон», особенно популярный в эпоху Дикого Запада. Иначе говоря, в голову выпущен весь барабан револьвера.

9

В современной нумерологии, ссылающейся на мифологические традиции, число «9» рассматривается как весьма значимое, в текстах же песен The Doors числительное *nine* отсутствует, и только в одном стихотворении Джима Моррисона оно представлено не в символическом, а в обыденном значении – просто указание на реальное время дня:

I will be there
after 9:30 p.m.
Я буду там
После 9:30 вечера.
(сборник «Wilderness», стихи 1965–1971 гг.).

10

Числительное *ten* мы обнаруживаем в песне «Build Me a Woman» из концертного альбома 1970 г. «Absolutely Live»:

Build me a woman,
Make her ten feet tall.
Don't make her worthless,
Don't make her small.
Сооруди мне женщину,
Сделай ее 10-футовой,
Не делай ее ни на что не годной,
Не делай ее маленькой.

Песня вполне в контексте отношения Моррисона с женщинами. Интересно здесь то, на наш взгляд, что Джим, возможно, иронически

использовал образ гигантской женщины Нэнси из культового фантастического американского фильма 1958 г. режиссера Натана Юрана «*Attack Of The 50-ft. Woman*» («Атака 50-футовой женщины»). Фут – англо-американская единица длины, примерно 30,5 см. Числительное *fifty*, видимо, не входило в размер строки, и Джим заменил его на *ten*, тем самым уменьшив рост своей «женщины» в 5 раз.

13

Число «13» встречается только в названии сборника 1970 г. «13», по количеству хитов, вошедших в его состав.

16

Число «16» встречается в песне «Black Train Song» (альбом «Without a Safety Net» (часть «The Doors Box Set»):

Train-a-ride
Sixteen coaches long
Where there be no train
Took my baby, he's gone

Очевидно компьютерный и оттого забавный перевод находим на сайте http://tekst-pesni-tut.ru/song/show/1712130/the-doors/tekst-pesni-i-perevod-black-train-song:

Поезд-а-ride
Шестнадцать coaches долго
Там, где нет железнодорожного,
Взял мой ребенок, он ушел.

Других «нормальных» переводов в Интернете я не нашел, поэтому предлагаю свой:

Едем на поезде
Длиной в шестнадцать вагонов
Туда, где не будет никакого поезда.
Он забрал мою девушку, он ушел.

С переводом, однако, есть сложности, связанные с дейксисом: сочетание *he's gone* должно соотноситься с неким одушевленным лицом, которое «увезло мою девушку», однако по смыслу относится к поезду. А это существительное неодушевленное и требовало бы местоимения *it*.

Мое объяснение такое: очевидно, этот поезд у Моррисона – существо живое и, скорее всего, ассоциируемое им с тем самым Змеем (зрительно понятно, поезд, как змея, ползет, изгибается, так как состоит тоже из сегментов – вагонов), который является ключевым «героем» ряда его песен. В пользу такого предположения говорят и использование глагола *to ride* (вспомним слова *ride a snake* из композиции «The End»), а также лексический и семантический параллелизм: *The snake is long, seven miles* и *Train-a-ride / Sixteen coaches long*. Конечно, 16 вагонов не составляют семь миль, но кто их, американцев, знает… Возмож-

но, у Джима при написании этого текста возникла аллюзия к известной американской песне «The Sixteen Tons».

В общем, этот поезд-змей забрал девушку героя, так как она *ride a snake*.

Второй пример использования числительного «16» встречается в песне «Land Ho!», которую я уже упоминал:

Yea! I've got three ships and sixteen men,
A course for ports unread.
I'll stand at mast, let north winds blow
Till half of us are dead.
Land ho!
Да, у меня есть три судна и шестнадцать человек команды.
Курс на порты, которых нет на карте.
Я встану у мачты, пусть дуют северные ветры,
Пока половина из нас не умрет.
Эй там, на берегу!

Здесь вырисовываются очень интересные интерпретации насчет «шестнадцати человек» на борту «приятного старичка». Первое, что пришло мне в голову, когда я еще впервые услышал эту песню в студенческие годы, – знаменитые «*Fifteen men on the dead man's chest*», известные в России как «*Пятнадцать человек на сундук мертвеца*» по фильму «Остров сокровищ». Это была старая пиратская песня, и там периодически эти люди погибали – как и у Моррисона в его песне.

Но у Джима в тексте – «*sixteen men*», а текст «*Fifteen men on the dead man's chest*» считается каноническим, использованным Стивенсоном в своем романе. Описка Моррисона (что тоже возможно)? Или специально, под влиянием, например, уже упомянутой песни «The Sixteen Tons»?

И вот такой интересный факт: у современного российского рэпера из Новосибирска Дяди Жени есть композиция «16 человек на сундук мертвеца». Там, среди кучи русских рэп-конструкций, присутствует такой английский текст:

Sixteen men on a dead man's chest
and I've been drinkin' from a broken cup.

Думаю, что Дядя Женя, если он знаком с творчеством Моррисона, проявил креатив: скомпилировал «шестнадцать человек» с «сундуком мертвеца». Во всяком случае песня «Land Ho!», безусловно, написана в «пиратском» стиле и «*sixteen men*» здесь не случайны.

20

Число «20» встречается в песне «Twentieth Century Fox» из альбома «The Doors». Игровой характер названия песни в соответствии с переводом самого текста я рассмотрел в статье об образах животных в

поэтике Моррисона, которая сейчас готовится к печати. В любом случае значение числительного очевидно: «двадцатый век».

В небольшой поэме «L'America» (сборник «Wilderness», стихи 1965–1971 гг.) это числительное тоже представлено:

L'America
eyes like twenty
L'America

Сочетание *eyes like twenty* (букв. «глаза как двадцать») в одном из переводов передано как «отличное зрение». Лучше все же «глаза как в 20 лет», т.е. молодые.

Кстати, есть такая рок-группа Eyes like 20 из Бирмингема, штат Алабама, название которой, как говорит Ричи Бойд, один из ее основателей, было взято из этой строчки стихотворения Джима Моррисона. Вот их логотип:

21

Число «21» встречается в композиции «Woman Is A Devil» в сборнике «Essential Rarities» 1999 г.:

Well she feel like dyin'
But she only only twenty-one
She not the only one alright,
Gonna save the whole world, alright
Да, она чувствует себя умирающей,
Но ей всего лишь двадцать один год,
Она не только одна единственная,
Которая собирается спасти весь мир.

21 год – это возраст совершеннолетия в некоторых странах, в США – в Нью-Йорке и Миссисипи. В большинстве же стран, а также штатов Америки совершеннолетие наступает с 18 лет, в том числе в России.

22

Это редкое довольно в своей значимости число, в отличие от «21», представлено в песне «Who Do You Love?» (альбом «Absolutely Live», 1970 г.):

Tombstone head and graveyard mind,
Just twenty two and I don't mind dying.
Голова могильного камня и кладбищенские мысли.
Мне всего двадцать два, и я не думаю умирать.

Эту песню написал Эллас Мак Дэниел, известный больше как Бо Диддли, но она была очень созвучна мировоззрению Джима, тем более, что в ней проявляется и образ змеи (см. о числе «40»).

30 и 32

С числами от 30 до 40 в текстах рок-групп, британских и американских, не очень: мне известна только песня группы Queen «39». В стихах же Джима Моррисона присутствует число «30» как обозначение минут и «32» – как номер комнаты в гостинице:

I am a guide to the labyrinth
Come & see me
in the green hotel
Rm. 32
I will be there
after 9:30 p.m.
Я проводник по лабиринту –
Приди и увидь меня
В зеленой гостинице,
Комната 32.
Я буду там
После 9:30 вечера.
(сборник «Wilderness», стихи 1965–1971 гг.).

40

Это число встречается в песне «Who Do You Love?» из концертного альбома 1970 г. «Absolutely Live»:

I walked forty damned miles of barbed wire,
Cobra snake a-for a necktie,
Built new house by the roadside,
Made from rattlesnake hide.
Я прошагал 40 проклятых миль колючей проволоки.
Вместо галстука – змея кобра.
Построил новый дом на обочине дороги,
Сделанный из кожи гремучей змеи.

Почему именно 40 миль? Возможно, Бо Диддли ассоциировал это число с 40 годами, в течение которых пророк Моисей водил свой народ по пустыне. В Америке таких пустынь немало, а дороги через них часто обнесены колючей проволокой.

100

Числительное *hundred* найдено в довольно редкой песне Моррисона «Hour For Magic» из альбома «An American Prayer»:

Give us trust in
The Night
Give of color hundred hues
a rich Mandala
for me & you
Дай нам веру в
Ночь,

Дай цвета сто оттенков,
Богатая Мандала
Для меня и тебя.

Это, собственно, стихотворение из одноименного сборника, первоначально не предназначенное для пения. Мандала (санскр. मण्डल «круг, диск») – сакральное схематическое изображение либо конструкция сложной структуры, символизирующее модель Вселенной и используемое в буддийских и индуистских религиозных практиках [5].

1 000

Число «1 000» представлено, прежде всего, в песне «Love Her Madly» (альбом «L.A. Woman», 1971 г.):

Don't ya love her as she's walkin' out the door
Like she did one thousand times before
Разве ты не любишь ее, когда она гуляет за дверью,
Как она это делала тысячу раз и раньше?

Интересно, что в английском языке, как и в русском, числительное *thousand* может обозначать и неопределенное, но большое множество, т.е. она могла делать это («гулять за дверью») значительно больше, чем просто тысячу раз. Смущает, правда, слово *one*, которое указывает на точное числовое значение: именно «одна тысяча». Значение неопределенного, но значительного множества представлено, скорее, в песне «The Crystal Ship»:

The crystal ship is being filled
A thousand girls, a thousand thrills
A million ways to spend your time
When we get back, I'll drop a line
Хрустальный корабль полон народа.
Тысяча девушек, тысяча острых ощущений.
Миллион способов провести свое время.
Когда мы вернемся, я тебе черкну пару строк.

Такое же значение неопределенного, но большого множества объектов отражено и в примере из композиции «The Ghost Song»:

When the true kings murders
Are allowed to roam free,
A thousand magicians arise in the land
Where are the feast we are promised?
Когда убийцам истинных царей
Разрешено гулять на свободе,
Тысяча магов восстанут в стране.
Где пир, который нам обещали?

28 000

В поэзии Джима Моррисона (сборник «Wilderness», стихи 1965–1971 гг.) есть такое «нестандартное» число:

I have a vision of America
Seen from the air
28 000 ft. & going fast
Я обозревал Америку,
Увиденную с воздуха,
28 000 футов, и это быстро ушло.

28 000 футов – это примерно 8,5 километров. Вполне обычная высота для пассажирских самолетов типа «Боинга». Но позволю предложить и такое толкование, учитывая трепетное отношение Джима к птицам, особенно к орлам. Если представить, что Джим Моррисон ощущал себя не только змеем, но и орлом, он вполне мог метафорически обозревать Америку с высоты птичьего полета. Есть факты, что кондоры, например, пролетали над Андами на высоте до 9 000 километров.

1 000 000

В песне «The Crystal Ship», в том же куплете, который я уже приводил, используется и числительное *million*:

A million ways to spend your time
When we get back, I'll drop a line
Миллион способов провести свое время.
Когда мы вернемся, я тебе черкну пару строк.

Конечно, число «1 000 000», как и «1 000», здесь точного количества не обозначает, это просто выражение большого множества, типа русского «Я тебе уже миллион раз говорила, чтобы не приходил домой поздно!» Например, в альбоме группы The Doors «Full Circle» есть песня «4 Billions Souls» («4 миллиарда душ»), но это уже после смерти Джима Моррисона – 1972 г.

Выводы

В статье рассмотрена числовая символика в текстах Джима Моррисона, занимающая заметное место в его языковой картине мира. Проведя анализ не всех, но наиболее интересных включений числительных в песни Моррисона, в сопоставлении с возможностями их перевода и интерпретации на русском языке, мы пришли к выводу, что значимость числовых номинаций во многих песнях Моррисона довольно высока. Кроме того, еще раз подтверждается тот факт, что Джим Моррисон создавал свой мир на стыке европейской и североамериканской индейской традиций.

Литература

1. ***Шарифуллин Б.Я.*** Языковая картина мира «The Beatles»: когнитивно-типологическая реконструкция. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing, 2014. 216 с.
2. ***Мифологический*** словарь / гл. ред. Е.М. Мелетинский. М. : Сов. энциклопедия, 1988. 736 с.
3. ***Лимарев В.Н.*** Древние верования народов Северной Америки. URL: http://religion.limarevvn.ru/ind.htm (дата обращения: 17.07.2015).
4. ***Февралева Е.А.*** Образ корабля и моря (пути) в ЯКМ Джима Моррисона // Студент и научно-технический прогресс : материалы XLVIII Междунар. науч. конф. аспирантов и студентов (10–14 апреля 2010 г., Новосибирский государственный университет. Языкознание). Новосибирск : Изд-во НГУ, 2010. С. 74–75.
5. ***Топоров В.Н.*** Мандала // Мифы народов мира. М. : Наука, 1992. Т. 2. С. 100–102.
6. ***Суржанская Ю.В.*** Индивидуальные и культурные концепты: общее и различное // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 87–93.

«FIVE TO ONE. ONE IN FIVE»: THE NUMBER IMAGES IN THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD OF JIM MORRISON

Sharifullin B.Ya. Doctor of Philology, Professor of Department of Russian language and literature, Faculty of Philology, Lesosibirsk pedagogical Institute, Branch of Siberian Federal University (Lesosibirsk, Russian Federation). E-mail: borshariff@gmail.com

Abstract. In the article the number images are considered, as one of the key fragments of the language picture of the world of American poet and musician Jim Morrison. The symbolism of numbers, which is important for all lingual cultures, in the poetics of Jim Morrison is manifested in a special way, because of his specific perception of the world caused by childhood experiences. In the Jim Morrison's linguistic picture of the world the elements of European (Antic, Germanic, Celtic) culture and culture of North American Indians are invented. Jim Morrison has created also his own cultural code, American one, more exactly, a code of California, and the appropriate poetics of myths, that is reflected in his poetic texts. Therefore, the number images in the lyrics by Jim Morrison reflect all these cultural codes. For example, the using of the numeral *four* dates back to native American Indian traditions, and the numeral *seven* – to European one. The symbolism of the number «five» combines several cultural and mythological and poetic traditions all at once. In the article the most interesting cases of inclusion of some of the numerals in the lyrics are presented. English quotations from the songs are accompanied by Russian translations made by the author.

Keywords: language picture of world; cognitive and typological reconstruction; numeral; symbolism of number; Jim Morrison; The Doors.

DOI 10.17223/19996195/31/6

УДК 81’42
DOI 10.17223/19996195/31/7

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ СОЗДАНИЯ ЗАГОЛОВКОВ В БРИТАНСКИХ ГАЗЕТАХ

Г.И. Шостак

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы создания эффективных заголовков в британских газетах с использованием ряда популярных коммуникативных тактик. Предлагается структурный и лингвистический анализ заголовков из национальных газет Британии. При создании заголовков авторы изучают вкусы, интересы и ожидания своих читателей, используя ряд эффективных коммуникативных тактик. Газеты существуют внутри британской культуры, поэтому авторы заголовков опираются на национальные традиции и учитывают новые тенденции, возникающие в медийной среде. В статье используется структурный и лингвистический анализ заголовков для определения ряда типичных коммуникативных тактик для привлечения и удержания интереса читателей и формирования их мнений и суждений.
Ключевые слова: тексты британских газет; заголовки; структурные и лингвистические коммуникативные тактики.

Введение

Новые технологии в современной медийной сфере дают универсальный доступ к разнообразным сведениям и позволяют удовлетворить спрос на журналистскую информацию о повседневной жизни, политике, экономике, науке, культуре и искусстве. Газетные тексты всегда представляются читателю с помощью заголовков. Это первое, что видит читатель, беря в руки газету или открывая нужный сайт в Интернете, отсюда очень важная функция заголовка – графически-выделительная. Заголовки используются читателем как карта для навигации. «Будучи первым элементом любого текста заголовок формирует поле смыслового и объемно-прагматического восприятия дальнейшего речевого материала» [1. С. 46], становится средством «личных контактов» читателей с событиями, помогая прочитать сообщения и оценить их.

Заголовок может быть рассмотрен как уникальный вид текста, задача которого – передать новостную историю минимальным количеством слов, привлечь читателя к новости и, если он появляется на фронтальной странице газеты, – к самой газете.

Проблему заголовков рассматривают в своих работах Э.А. Лазарева (Заголовок в газете. Свердловск, 1989), К.В. Прохорова (Газетный заголовок: проблемы и функциональные возможности. СПб., 2005), А. Амзин (Новостная интернет-журналистика. М., 2011), Michael Bromley (Journalism. Teach Yourself Series. Hodder and Stoughon. 2004) и другие ученые.

Цель данной статьи – рассмотреть ряд коммуникативных тактик, используемых авторами заголовков (headliners). Используется материал британских газет за период с 2000 по 2015 г. в плане структурном и языковом.

Исследование

Создание заголовков требует большого мастерства. Чтобы сделать заголовок аттрактивным и побудить читателя к чтению, headliner должен знать вкусы и интересы своей аудитории. Тщательно отбирая лексические средства и творчески используя языковые приемы, он создает определенное коммуникативное, эмоциональное и культурное поле читательского восприятия.

На основе анализа британских газет за указанный период мы выделили ряд коммуникативных тактик использования ключевых слов и стилистических приемов для создания заголовков.

Рассмотрим прием использования ключевого слова в заголовках как первый визуальный и содержательный элемент, функция которого – актуализировать и детализировать новостное событие. Ключевое слово целенаправленно и активно участвует в передаче информации, связывая композиционно все элементы новостной истории. «Rubbish is the burning issue in battle over incinerators» [2] (Мусор – горячая проблема в борьбе за или против использования мусоросжигателей). В Британии каждый год скапливается около 230 миллионов тонн отходов, и в обществе ведется дискуссия: сжигать мусор или закапывать в землю. Автор новостной истории позволяет высказаться участникам дискуссии с помощью ключевого слова «rubbish», дав им возможность логически представить доводы и доказательства. Читатель включается в дискуссию и может составить свое мнение по этой «горячей» социальной проблеме. Автор заголовка использует игру слов: «to burn out waste» – сжигать мусор и «burning issue» – горячая животрепещущая тема.

В структурном плане при создании заголовка ключевое слово часто используется как часть фразы, состоящей из одних существительных. Заголовок из The Daily Mail: «Bullet box baby» [3] (Малышка из ящика для патронов) содержит три существительных и представляет загадку, интригу. Этот прием автор использует, чтобы сообщить серьезную драматическую информацию со счастливым концом. Солдаты британской армии, воюющие в Ираке, спасли среди царящего хаоса новорожденную девочку, оставленную в ящике для патронов. Ей пришлось делать искусственное дыхание. Ключевое слово «baby» и его смысл получают развитие при помощи следующих лексических средств: «baby girl», «baby”s life», «child of war», «the child’s mother» «her daughter». Когда нашли мать девочки, выяснилось, что у ребенка

еще не было имени, и солдаты, нашедшие ее, назвали ее Розой в честь красной розы их ланкаширского полка.

Цель следующего заголовка – вызвать ответную реакцию читателей. «Girl's 43-hour hospital wait» [4] (Девочка провела 43 часа в больнице, ожидая помощь). Фраза в заголовке содержит цепочку существительных, из которых главное слово «wait» является содержательным центром сообщения. В силу ряда причин девятилетняя девочка должна была провести много часов в разных больницах в ожидании хирургической операции, испытывая сильную боль. Автор новостной истории высказывает возмущение по поводу случившегося и обращается к читателям с целью разделить его негодование.

Заголовок из The Sun сообщает еще об одной драматической ситуации «Death fall £ 20 K fine» [5] (За падение, приведшее к смерти, штраф 20 000 фунтов стерлингов). Короткие слова в заголовке и ритмический рисунок придают драматизм событию в этой новостной истории. Слово «fall» и его смысл дополняются подробностями о том, что пострадавший Боб Кемп сломал шею, споткнувшись о низкую неосвещенную стену внутреннего дворика общественного клуба. Суд нашел, что клуб виновен в нарушении закона о безопасности своих посетителей. Ключевое слово «fall» является композиционным и лингвистическим средством для создания тематической целостности и логической связности текста, но главная его роль – привлечь внимание к драматической ситуации и проблеме.

Рассмотрим несколько лексико-семантических коммуникативных тактик, обратившись к «серьезным» газетам. В политической жизни Британии произошло очень важное событие – первое в истории армии назначение женщины на высокий пост генерал-майора. Заголовки в газетах The Guardian и The Telegraph были абсолютно одинаковы. «British Army appoints first female general» [6, 7] (Первое назначение женщины на пост генерала в британской армии). Авторы заголовков предпочли спокойный нарративный тон официального сообщения об уникальном факте, сенсационность которого подчеркивается словами «first» и «female». Слова из заголовков отличаются содержательным детальным представлением самого факта в новостных историях этих газет. The Gardian повторяет фрагмент из заголовка «first female general» в тексте самой истории, а The Telegraph включает слово «ever» – «first ever female general», подчеркивая, что это первая «когда-либо женщина в истории британской армии». The Guardian делает акцент на перспективе этого события – увеличение количества женщин в ближайшем будущем, если статистически в армии было 8% женщин-солдат, то через пять лет цифра увеличится до 15%. В The Guardian заголовок дополняется фактологическими подробностями, и общение с читателем происходит на чисто информационном объективном уровне. The Telegraph

дает больше информации в общечеловеческом плане – факты жизни и карьеры Сьюзан Ридж, возраст ее сына, подробности о муже и то, что ее назначение связано с историческими изменениями: «to open up combat roles on the front line to women soldiers for the first time» (впервые разрешить женщинам-солдатам участвовать в боевых сражениях). Каждое слово из заголовка получает эмоционально-смысловое движение внутри новостного текста, и эта коммуникативная связь заголовка и текста делает чтение более интересным и социально важным для читателя.

На карте событий в июле–августе 2015 г. следует отметить эксклюзивную информацию о находке на острове Реюньон, связанную с исчезновением «Боинга-777» в марте 2014 г. Находкой оказалась часть крыла авиалайнера, выброшенная на берег, что породило множество догадок, смыслов и утверждений о принадлежности находки «Боингу-777». Практически все заголовки в прессе включали слово «debris» – обломок. «Reunion debris, confirmed as Boeing 777 wing piece» [8] в The Guardian (Подтверждают с уверенностью, что обломок с острова Реюньон является частью крыла Боинга-777). Степень уверенности основывается на мнении официальных лиц из малазийского правительства и экспертов из Австралии о принадлежности находки. Несмотря на подтвержденное мнение, родные пропавших пассажиров с авиалайнера хотят быть совершенно уверенными в этом, их больше волнует судьба членов их семьи, чем место, где авиалайнер потерпел крушение.

Газета The Sun включает в заголовок мнение заместителя министра транспорта Малайзии. «Debris almost certain from a Boeing 777 aircraft: deputy minister» [9] (Почти наверняка, что обломок принадлежит Боингу-777). Высокий чиновник высказывает с осторожностью мнение о достоверности находки – «почти наверняка», ведь никаких следов исчезнувшего в прошлом году авиалайнера с пассажирами и командой не обнаружили. «Это одна из величайших загадок в истории авиации, – заключает газета, приводя только мнение правительства Малайзии. Интригу о достоверности обломка подхватывает газета The Telegraph, но слово «debris» – «находка» заменяется в заголовке на «wreckage» – «обломки крушения». «Has wreckage been washing up on Reunion for months?» [10] (Обломки крушения находились в течение месяцев на острове Реюньон?). И смысл заголовка в форме вопроса меняется от уверенности к сомнению, порождая множество догадок о происхождении обломков крушения. Приводятся показания местной женщины, которая якобы видела обломки два месяца назад, никому не сказав об этом, местный уборщик пляжа нашел предмет, который, как сейчас считают, является частью крыла самолета, видели и колеса на пляже, и другие предметы. Словно по волшебству каждый из островитян вспоминает, что что-то видел. Несмотря на сомнение и иронию в отношении данных свидетельств, местные жители считают, что можно пре-

успеть в решении этой «международной загадки», проявив терпение и самопожертвование». «Реюньон – это остров загадок и мудрости», – так заключает автор данной новостной истории, и необходимо найти стопроцентное доказательство произошедшей трагедии.

Коммуникативные тактики создания заголовков в британских газетах связаны с определенными языковыми приемами. Заголовки новостных историй насыщены эмоционально «заряженными» словами, которые связывают все элементы новости. Сформировался определенный вокабуляр, соответствующий коммуникативной природе заголовков. Это, как правило, короткие, экспрессивные слова, делающие текст заголовка эффективным для привлечения и удержания внимания читателей. Многие из них редко можно встретить вне текста заголовка: rap, crack, rat, slease, soar, clump, blast, vow, rocket, lure, snub и другие. «Stars snubbed by Oscar» [11]. Слово «snub» означает «отказать, проигнорировать, пренебречь», и все эти значения применимы для понимания заголовка: «Многие знаменитые и великие актеры не смогли получить “Оскара”, их проигнорировали». «Promoters offer hard cash to lure rockers Zeppelin back on stage» [12]. «To lure» означает «привлечь или соблазнить, заманить, пообещав удовольствие, выгоду» и т.д. Продюсеры предлагают крупную сумму группе рокеров Zeppelin, чтобы соблазнить их вернуться на сцену. «Even the police now admit that crime is soaring» [13] (Даже полицейские признают, что рост преступности резко увеличивается). Здесь эмоционально «заряженное» слово «soar» усиливает смысл информации, сообщающей о важной социальной проблеме.

Авторы заголовков обращаются к богатому спектру языковых коммуникативных приемов, чтобы удовлетворить интересы и ожидания своих читателей, которые могут проследить смысловые оттенки внутри текста заголовка, оценить тонкую игру словом. При обыгрывании цитат, построении метафор, сравнений, создании аллюзий авторы заголовков используют национальное и мировое культурное наследие, фольклор, названия книг и явлений современной культуры и т.д. Курьезный заголовок появился в The Daily Mail в 2000 г. и стал сенсацией. «Harry Potter was stolen from me, says U.S. author» [14] (Гарри Поттер был украден у меня, заявляет автор из Соединенных Штатов). Обвинение в плагиате предъявляется во время судебного разбирательства, где американская писательница утверждает, что сюжет книги Роулинг и даже имя главного героя – Поттер – были украдены из ее произведений. Защитники Роулинг заключают, что большой успех в художественном мире часто ведет к «фривольным притязаниям» и что суд примет сторону автора всемирно известной серии о Гарри Поттере, так как оригинальность происхождения героя-волшебника и финансовый успех, пришедший заслуженно к автору серии, неоспоримы. Крупный сенсационный заголовок на странице газеты и изображение Гарри Поттера

занимают гораздо больше места, чем сама статья об удивительных совпадениях сюжетов в литературном мире.

Собственное имя в заголовке-цитате выполняет аттрактивную функцию и приковывает внимание читателей. «I’ve never cooked a meal in my life, says pampered Madonna» [15] (Я никогда в моей жизни не готовила еду, утверждает избалованная Мадонна). Певица откровенно заявляет в интервью, что не помнит, готовила ли она когда-либо сама еду «от начала и до конца», и эта подробность из личной жизни знаменитости вызывает читательский интерес и новый уровень восприятия ее образа жизни. В семье готовят все: дочь Лурдес, повар-профессионал, домоправительница, водители – все, кроме самой Мадонны. На вопрос, может ли она приготовить что-либо сама, последовал ответ «Нет, но я делаю все остальное». Как утверждает автор новостной истории, Мадонне судьбой было предназначено стать звездой, а не обычной домохозяйкой.

Авторы таких заголовков апеллируют к любопытству читателей, повествуя о личной жизни знаменитостей, давая сенсационные подробности об их карьере, успехе, и это придает особую окраску тексту: читатель может «услышать» собственный голос знаменитостей, что создает впечатление личного контакта с ними и позволяет проследить предлагаемое заголовком соотношение мнений, домыслов, фактов.

Популярна в газетном коммуникативном пространстве тактика с обыгрыванием имен знаменитостей. «Любовь к знаменитостям возникла как необходимый компонент массового общества и Mass Media» [16]. Используя имидж самой знаменитой голливудской пары, журналисты, соединив их имена, ввели в медиапространство неологизм «Brangelina». Брэд Питт и Анджелина Джоли, поселившись во Франции, занялись виноделием, присоединились к знаменитым производителям вина. «Stardom in a bottle: Brangelina join the celebrity winemakers» [17]. «Звезды в бутылке» – метафора в заголовке очень удачно представляет содержание новостной истории: есть звезды в мире вина, и к их звездному небу присоединилась звездная пара.

Известно, что природа новостных текстов в ежедневных газетах эфемерна: свежий номер газеты принесет новые новости, поэтому, чтобы привлечь читателя с разными интересами и вкусами, авторы заголовков создают запоминающиеся тексты, используя игру слов. «Very hut property on beach» [18]. На рынке собственности наблюдается бум – в большом спросе небольшие дома – хижины на британском побережье. Даже скромный домик (без электричества и водопровода) стоит на рынке 99 000 фунтов стерлингов, и заголовок следует понимать как «Очень горячая собственность на берегу моря».

Интересен лингвистический прием использования одинакового звучания разных частей речи, когда только маркеры частей речи могут

помочь понять текст заголовка «Novellist Jilly get the write idea in court» [19]. Смысл его можно истолковать так: автор романов-бестселлеров Jilly Copper появилась на заседании суда, но только для того, чтобы получить «правильную идею для своей последней книги». Необычный заголовок – интрига содержит слово «write», созвучное со словами «right» – «правильный» – «получить нужную идею» и «write» – «написать роман».

Рифмованные заголовки – еще один коммуникативный прием для общения с читателем. «Dognap hound is found» [21] (Нашли похищенную собаку). Похитители выкрали породистую собаку и потребовали за нее выкуп 2 000 фунтов стерлингов. Их выследили и вернули собаку хозяйке, которая сказала, что не теряла надежду на возвращение своей любимицы. Частный случай из жизни человека был подан в интересном рифмованном тексте заголовка, где история с похищением имеет счастливый конец. «Girls bawl in the mall» [22]. Заголовок содержит короткие односложные слова и не раскрывает причину, почему «Девушки плачут в большом торговом центре». Согласно исследованию одна и пяти женщин не может купить одежду из-за отсутствия нужного размера, и это вызывает у нее слезы, другие жалуются на грубость продавцов, поэтому в заключении небольшой заметки звучит призыв: покупки должны доставлять удовольствие!

Интересный прием включения цифр в заголовок «999 slashers» [21] – смысл заголовка остается неясен, пока не прочитана заметка. Вандалы похитили шины с машины скорой помощи (999 – это номер вызова скорой помощи). Медики обнаружили отсутствие шин и не смогли доставить женщину в госпиталь из ее дома, поэтому «999 вандалов».

Выводы

Анализ лингвистических приемов в заголовках показывает, что авторы обращаются к созданию образности, используя аллюзии. Для понимания таких заголовков необходимы фоновые знания, активное включение читательского воображения, чтобы уловить связь заголовков с крылатыми изречениями, ссылками на художественные произведения и т.д. Изменения в общественной жизни Британии и признаки нового образа жизни представлены в заголовке из The Daily Mail «Why the British like life to be all play and no work» [23] (Почему британцы любят отдых больше, чем работу). Заголовок содержит часть известной пословицы, но с обратным значением. «All work and no play makes Jack a dull boy», что соответствует русской пословице «Делу время, а потехе час». Включение элемента аллюзии в заголовок вызывает удивление, недоумение, хочется узнать ответ: почему миллионы британцев предпочитают сегодня «расслабиться, забыть о работе, весело отдохнуть. Предлагается сравнить данные исследования: в 1990 г. британцы отда-

вали приоритет работе, а не отдыху. Сейчас же все наоборот, и Британия опережает некоторые европейские страны в этом отношении. Самую главную позицию в определении общественных ценностей в жизни занимает семья: 88% опрошенных считают, что счастливый дом, счастливая семья более важны, чем политика. Приводя статистику и выводы об изменениях в общественной жизни, автор заголовка вовлекает и читателя в размышления о ценностных ориентирах британцев.

В современном британском обществе одним из главных каналов получения информации остается национальная пресса. Традиция создания заголовков в британских газетах имеет свои композиционные и языковые особенности. Как показывает анализ, наиболее часто коммуникативную задачу выполняют ключевые слова, которые имеют аттрактивную и информационную функцию в создании диалога с читателем [24]. Headliners используют гибкость и богатство английского языка, творчески создавая эффективные заголовки с помощью разных коммуникативных тактик: игры слов, рифмы, звукового оформления, цитирования и т.д., учитывая вкусы и интересы читателей.

Литература

1. ***Лазарева Э.А.*** Заголовок в газете. Свердловск, 1989.
2. ***The Times.*** 2013. March 19.
3. ***The Daily Mail.*** 2003. August 18.
4. ***The Daily Mail.*** 2000. March 18.
5. ***The Sun.*** 2014. July 18.
6. ***The Telegraph.*** 2015. July 6.
7. ***The Guardian.*** 2015. July 6.
8. ***The Guardian.*** 2015. July 31.
9. ***The Sun.*** 2015. July 30.
10. ***The Telegraph.*** 2015. August 2.
11. ***The Daily Mail.*** 2010. August 15.
12. ***The Times.*** 2007. December 15.
13. ***The Daily Express.*** 2013. December 3.
14. ***The Daily Mail.*** 2000. March 18.
15. ***The Daily Mail.*** 2012. January 14.
16. ***Hoggart R.*** Mass Media in a Mass Society. Continuum London ; New York, 2004.
17. ***The Times.*** 2013. Match 15.
18. ***The Sunday Mirror.*** 2007. July 15.
19. ***The Sunday Mirror.*** 2001. January 28.
20. ***The Sunday Mirror.*** 2007. July 15.
21. ***The Sun.*** 2012. November 12.
22. ***The Sunday Mirror.*** 2001. January 28.
23. ***The Daily Mail.*** 2002. July 20.
24. ***Серова Т.С.*** Сбалансированный билингвизм и механизм языкового переключения в устной переводческой деятельности в условиях диалога языков и культур // Язык и культура. 2010. № 4 (12). С. 44–51.

COMMUNICATIVE TACTICS OF CREATING HEADLINES IN BRITISH NEWSPAPERS

Shostak G.I., Senior Lecturer, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: gvkg@yandex.ru

Abstract. The objective of the research is to define some of the communicative tactics aimed at creating effective headlines in British newspapers. Headliners (writers of headlines) study tastes, interests and expectations of their readers using a number of effective communicative tactics. Newspapers are a part of the British culture and headliners use national traditions and new trends in the modern media sphere to write attractive headlines. We have applied structural and linguistic analysis of headlines to defy typical communicative tactics to attract readers' attention and form their opinions and judgements.

Keywords: British newspaper texts; headlines; structural and linguistic communicative tactics.

DOI 10.17223/19996195/31/7

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.2
DOI 10.17223/19996195/31/8

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

С.К. Гураль, Н.С. Терешкова

Работа выполнена при поддержке Программы повышения международной конкурентоспособности Томского государственного университета на 2013–2020 гг.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования профессиональной компетентности переводчика на занятиях техническому переводу, основные компетенции и их влияние на общее качество перевода, проблемы формирования таких компетенций. Делается вывод о компетенциях, которые необходимо развивать при формировании профессиональной компетентности.

Ключевые слова: технический перевод; профессиональное образование; профессиональная компетенция; переводческие компетенции; методика преподавания.

Введение

Стремительно меняющееся общество выдвигает к представителям разных профессий требования, ориентированные на потребности развития науки и техники. Данные изменения нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Выпускник, после окончания университета, обязан обладать как общекультурными, так и профессиональными компетенциями, которые помогут ему стать востребованным специалистом на рынке труда.

Методология

Методологическую базу исследования представляют труды российских и зарубежных ученых, таких как С.К. Гураль, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В. Ландшеер, Е.В. Гакова и др.

Модель исследования

На данном этапе своего развития наука переходит от традиционного подхода к более новому – компетентностному. Отличие традиционного и компетентностного подхода в том, что компетентностный ориенти-

рован не только на получение профессиональных знаний, умений, навыков, но и на способность будущего профессионала правильно реагировать и действовать в конкретных жизненных ситуациях [1. С. 116].

Понятия «*компетенция*» и «*компетентность*» многими учеными трактуются неоднозначно [2, 3]. Это свидетельствует о том, что компетентность специалиста приобретает актуальность в исследовании проблем в современном психолого-педагогическом контексте.

Толковый словарь русского языка под редакцией профессора Д.Н. Ушакова дает следующее определение понятия «компетенция» (латин. competential) (книжн.): 1) круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; 2) круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений [4. С. 458].

В современной дидактике под компетенцией также понимаются общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, приобретенные благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [3. С. 283].

По мнению Дж. Равен [5], компетентность – это совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно значимой для субъекта деятельности. При этом предполагается, что наиболее важную роль при определении компетентности играет именно ценность деятельности для субъекта. Для ее оценки сначала нужно измерять ценность деятельности и лишь затем – совокупность внутренних средств, с помощью которых субъект достигает определенного результата в данной деятельности.

В.А. Демин рассматривает компетентность как «уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях» [6. С. 35]. Ученый выделяет особо общекультурную компетентность как основу профессиональной компетентности, считая, что главными направлениями общекультурной компетентности обучающегося при личностно-ориентированном подходе являются личностные потенциалы.

В данном исследовании, согласно мнению И.А. Зимней [7], мы определяем компетенцию как некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека, когда компетентность трактуется ей «как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [7, 8].

Необходимой составляющей профессионализма переводчика является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности изучаются и исследуются как отечественными, так и зарубежными учеными, однако единого мнения до сих пор нет.

В. Ландшеер пишет о том, что в зарубежной литературе определения профессиональной компетентности как «углубленного знания», «состояния адекватного выполнения задачи», «способности к актуальному выполнению деятельности» не конкретизируют содержание этого понятия [9. С. 32].

Отечественными учеными проблемы профессиональной компетентности рассматриваются преимущественно в деятельностной парадигме как система знаний, умений и способов исполнения деятельности. В социологическом подходе компетентность связывают с эффективным решением жизненных задач. Понимаемая таким образом компетентность рассматривается как синоним понятия «средство» или как индивидуальный способ решения, а также как особый тип организации предметно-специфических знаний [10. С. 32].

В данной статье под профессиональной компетенцией мы будем понимать понятие, приведенное В.Д. Симоненко, который считает, что «под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений» [11. С. 71].

Мы формируем профессиональную компетентность студентов языковых вузов на занятиях техническому переводу. Вышесказанное означает, что студенты не имеют технического образования, а это существенно осложняет задачу. Для подготовки профессиональных переводчиков технических текстов студентам также необходимо получить фоновые знания в области науки и техники.

Как уже отмечалось, вопросы профессиональной компетентности рассматриваются отечественными и зарубежными учеными и по сей день. Это означает, что еще не существует единого мнения, какими именно компетенциями должен обладать переводчик профессионально ориентированных текстов.

Изучив и проанализировав работы отечественных и зарубежных ученых, мы пришли к выводу, что при формировании профессиональной компетентности переводчика необходимо развивать нижеприведенные компетенции.

1. *Языковая компетенция* – это свободное владение языковой парой, а также нормами и правилами обоих языков.

Таким образом, переводчик технических текстов должен в совершенстве владеть технической терминологией и уметь подобрать правильный эквивалент при переводе.

2. *Коммуникативная компетенция* – формирование правильных выводов из высказывания на основе фоновых знаний, введение необходимых для понимания рецепторами перевода фоновых знаний в процессе перевода [12. С. 525].

Как было отмечено нами ранее, фоновые знания – это неотъемлемая часть профессионализма технического переводчика, поэтому коммуникативная функция является одной из ключевых.

3. *Переводческая компетенция* – умение четко и безошибочно переводить с одного языка на другой.

4. *Информационно-поисковая компетенция*: подразумевает умение переводчика работать с компьютерными технологиями, быстро ориентироваться и находить информацию в сети Интернет, электронных каталогах и т.д.

5. *Техническая компетенция* включает в себя знание и владение переводческими стратегиями, трансформациями и переводческими приемами.

6. *Лингвистическая компетенция* – это знание и умение применять грамматические, лексические, идиоматические структуры исходного языка и языка перевода.

7. *Специальная компетенция* – стремление к приобретению специальных знаний в какой-либо сфере деятельности [3. С. 284].

8. *Экстралингвистическая компетенция* – знания о социокультурном, историческом фоне, прецедентных феноменах, реальной действительности [13].

9. *Текстообразующая компетенция* – умения, нацеленные на первичную и вторичную текстовую деятельность, а также создание текстов различных типов [14. С. 40].

10. *Стратегическая компетенция*: включает вербальные и невербальные стратегии, помогающие восполнить пробелы в знаниях переводчика при возникновении проблем рецептивного или продуктивного характера [15. С. 140; 16, 17].

Выводы

Поскольку технические документы всегда насыщены специфическими терминами, то технический перевод требует от переводчика опыта и высокой квалификации. От правильности перевода технического текста может зависеть безопасность человеческой жизни, функционирование крупных предприятий и т.д. Поэтому технический переводчик берет на себя огромную ответственность.

Формирование профессиональной компетентности также предполагает постоянное повышение квалификации и получение новых знаний в различных областях техники и науки.

Из всего этого следует вывод, что развитие и формирование профессиональной компетентности на занятиях техническому переводу необходимы, а следовательно, это неотъемлемая часть учебного процесса.

Литература

1. ***Гакова Е.В.*** Креативность в процессе формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков научно-технических текстов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и современность языковой подготовки в педагогическом вузе», посвященной 100-летию НГПУ. Н. Новгород, 2011. С. 116–119.
2. ***Гураль С.К., Тихонова Е.В.*** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
3. ***Тихонова Е.В., Минакова Л.Ю.*** Компоненты профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода (китайский язык) // European Social Science Journal. 2013. № 8-2 (35). С. 283–290.
4. ***Толковый*** словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М. : Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ; ОГИЗ ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940.
5. ***Raven J.*** Forthcoming // Beyond Competence to Capability and the Learning Society / eds. by J. Raven, J. Stephenson, D. O'Reilly. London : Kogan Page, on behalf of Higher Education for Capability, 1998.
6. ***Демин В.А.*** Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Мониторинг образовательного процесса. 2000. № 4.
7. ***Зимняя И.А.*** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2006. 5 мая. URL: http//www.iedos.ru/journal/2006*0505.htm (дата обращения: 20.07.2015).
8. ***Tikhonova E.V., Tereshkova N.S.*** Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 534–538.
9. ***Ландшеер В.*** Концепция минимальной компетентности // Перспективы: вопросы образования. 1988. № 1.
10. ***Садохин А.П.*** Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования // Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Т. X, № 1. С. 125–139.
11. ***Симоненко В.Д.*** Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение» : в 2 кн. / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. Брянск : Изд-во Брян. гос. ун-та, 2003. Кн. 1. 174 с.
12. ***Тихонова Е.В., Белов Д.Н.*** Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 525–528.
13. ***Аликина Е.В., Швецова Ю.О.*** Формирование экстралингвистической компетентности устных переводчиков // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: http://www.science-education.ru/102-6037 (дата обращения: 20.07.2015).
14. ***Привороцкая Т.В., Тихонова Е.В.*** Формирование механизма переключения с китайского языка на русский посредством анализа кинотекста // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 38–44.

15. ***Щукин А.Н.*** Обучение иностранным языкам. Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М., 2004. 416 с.
16. ***Тихонова Е.В.*** Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1443–1446.
17. ***Поляков О.Г., Тормышова Т.Ю.*** Беглость говорения на иностранном языке как лингвометодическая проблема // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 166–174.

PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT ON THE CLASS OF TECHNICAL TRANSLATION

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: gural.svetlana@mail.ru
Tereshkova N.S., Lecturer of the Department of Chinese Language, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: goodnadya@mail.ru

Abstract. This article considers the issues of interpreters' professional competence development on the class of technical translation, main competences of this profession, their influence on general quality of interpreting; describes the ways of formation this competence. The affairs summarizes competences required for the development of professional competence.
Keywords: technical translation; professional education; professional education; qualification characteristics; teaching methods.

DOI 10.17223/19996195/31/8

УДК 378.046.4
DOI 10.17223/19996195/31/9

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А.А. Дудин

Аннотация. Коммуникативно-этнографический подход является одним из инновационных подходов к формированию межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную социокультурную среду. Статья посвящена обоснованию и описанию психолого-педагогических условий успешного формирования межкультурных умений студентов на основе данного подхода. Автор выделяет следующие условия: а) мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии.
Ключевые слова: коммуникативно-этнографический подход; погружение; межкультурная коммуникация; коммуникативная компетенция.

Введение

Последние десятилетия характеризуются появлением ряда методических работ, в которых авторами разрабатывались инновационные подходы к формированию аспектов иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистического, речевого, социокультурного, учебно-познавательного, компенсаторного) и межкультурной компетенции [1–7]. Качественные изменения в социально-экономическом контексте общества способствовали смещению акцента от мультикультурной модели обучения к межкультурной, где само по себе разнообразие языков и культур является очевидным и, прежде всего, направлено на поиск и разработку инновационных методов и средств взаимопонимания и формирования нового типа личности в роли посредника между культурами в многоязычном и многонациональном мире.

Вследствие этого методический потенциал иностранного языка был значительно пересмотрен, а сам иностранный язык рассматривался как *эффективное средство овладения культурой страны изучаемого языка как части мировой культуры, ознакомления с общечеловеческими культурными ценностями, формирования культурного самоопределения и общепланетарного мышления* [5, 8–11].

Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся, наряду с иноязычной коммуникативной компетентностью, стало основной целью обучения иностранному языку. В свете компетентностной модели образования сформированность

межкультурной коммуникативной компетенции – это способность современного выпускника языкового вуза выступать активным членом общества, адаптироваться к быстроменяющемуся ритму жизни, развивать личностные и профессиональные способности за счет проявления непредвзятого отношения к чужой культуре, эмпатии и толерантности [5, 8–10].

Коммуникативно-этнографический подход является одним из инновационных подходов, направленных на обучение иностранному языку и культуре в условиях погружения. На современном этапе развития методики обучения иностранному языку, а также учитывая тот факт, что преподавание иностранного языка в средних общеобразовательных школах и вузах России строится на коммуникативно-когнитивном и социокультурном подходах, П.В. Сысоев [11, 12] предлагает расширить задачи этнографического подхода и вводит термин «коммуникативно-этнографический» подход. Под ним ученый понимает «один из культуроведческих подходов, направленных на изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду» [11. С. 11]. Соединение двух терминов – «коммуникативный» и «этнографический» – в названии подхода не случайно. Оно акцентирует важность двух неотъемлемых составляющих межкультурного общения. «“Коммуникативная” составляющая обозначает одну из основных целей обучения – обучение иностранному языку *как средству общения через общение* с представителями разных стран и культур. “Этнографическая” – акцентирует важное условие реализации процесса обучения иностранному языку и культуре – обучающиеся должны находиться в языковой и социокультурной среде и выступать исследователями-этнографами, наблюдающими и изучающими иностранный язык и культуру посредством наблюдения за коммуникативным поведением представителей страны изучаемого языка и общения с ними» [Там же]. К основным характеристикам коммуникативно-этографического подхода П.В. Сысоев предлагает отнести следующие:

– ***индивидуализация и дифференциация обучения***, позволяющая учитывать индивидуальные способности, интересы и потребности обучающихся в области языкового и социокультурного образования;

– ***погружение обучающихся*** в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка для выполнения роли исследователей-этнографов, наблюдающих, исследующих и интерпретирующих явления языка и культуры;

– ***использование методов этнографии и проблемных культуроведческих заданий***;

– ***изучение явлений языка и культуры в*** реальном социальном и культурном ***контексте***;

– ***коммуникативное обучение иностранному языку и культуре***: а) исследовательская работа обучающихся на основе методов проблемного обучения подразумевает непосредственное общение на иностранном языке с представителями языка и культуры (принципы речевой направленности и функциональности); б) постоянная смена используемых методов этнографического исследования, приемов, форм работы, речевых заданий, направленных на овладение иностранным языком и культурой страны изучаемого языка; в) изменение содержания обучения с учетом индивидуальных потребностей и интересов обучающихся; г) изучение варьирования речевого высказывания (лексический, грамматический, стилистический и другие аспекты) в зависимости от ситуаций формального и неформального общения;

– ***социокультурное образование обучающихся***: а) изучение систем ценностей, значений и норм разных культурных групп (по территориальным, этническим, социальным, религиозным и другим признакам) и выделение доминирующих ценностей культурного сообщества на конкретной территории; б) изучение культуры этноса во взаимосвязи с региональной (континентальной) культурой и взаимозависимости от нее; в) изучение национально-специфических социальных особенностей и особенностей речевого поведения представителей изучаемой культуры; г) изучение влияния культурной принадлежности (по территориальному, социальному, экономическому, религиозному и другим признакам) на образ и стиль жизни в стране ИЯ; д) формирование межкультурной компетенции обучающихся) (В.В. Сафонова) [5, 13];

– ***поликультурное образование обучающихся***: а) изучение палитры культур по конкретному аспекту (социальному, этническому, религиозному и т.п.) страны изучаемого языка; б) осознание обучающимся себя в качестве представителя родной культуры с многогрупповой принадлежностью (по религиозным, территориальным, социальным, политическим и другим аспектам); в) использование в обучении заданий на анализ, сравнение и сопоставление полученных данных (языкового, речевого или социокультурного материала) о разных культурных группах при сопоставлении родной и изучаемой культур; г) рефлексия обучающихся; д) формирование межкультурной компетенции обучающихся) (П.В. Сысоев) [8–10].

Вместе с тем успешная реализация коммуникативно-этнографического подхода будет находиться в прямой зависимости от ряда психолого-педагогических условий. Рассмотрим основные из них.

Мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения

Проблема формирования мотивационной сферы обучающихся является актуальной на протяжении многих лет [14, 15]. Нередко мно-

гие преподаватели сталкиваются с такой ситуацией, когда обучающиеся не проявляют интерес к учебному материалу и не испытывают потребности в познании. Поэтому перед педагогом стоит комплексная задача по формированию положительной мотивации обучающихся к учебной деятельности, что, безусловно, требует особой организации учебного процесса, постановки учебных задач, доступных для понимания и выполнения обучающимися, а также тщательного отбора учебного материала, удовлетворяющего интересам как всей учебной группы, так и каждого обучающегося отдельно.

По своей сущности учебная мотивация – это динамичный процесс, который на протяжении всего обучения поддерживает и корректирует деятельность обучающегося. Основой для формирования мотивов учения служат потребности, цели и установки самого обучающегося [16].

На протяжении всего процесса обучения преподавателю необходимо помнить, что мотивация – это не статическое явление, вследствие чего тип мотивации может изменяться как от отрицательного к положительному, так и наоборот. Причиной таких изменений служат внешние (соблюдение правил и общепринятых норм, тяжелый или неинтересный для восприятия материал, навязывание мнения и др.), внутренние (удачи и неудачи, стремление к достижениям, выражение самостоятельности и т.д.) и личные факторы (установки, интересы, потребности, стереотипы и т.д.). Воздействие данных факторов на каждого обучающегося происходит индивидуально, и на практике, оказывается, довольно сложно выявить именно тот, который имеет наибольшее влияние. В одном случае успеваемость обучающегося будет зависеть от внешнего воздействия, например от похвалы или боязни наказания от родителей, во втором случае – от желания стать первым в учебной группе, в третьем – от стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Но чаще всего перечисленные факторы мотивации переплетаются и имеют одну общую цель – оказывать влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. В этой связи учебная деятельность вполне может быть названа полимотивированной, а факторы мотивации составляют своеобразную систему, и, как во всякой системе, исключение или изменение одного из компонентов влечет за собой пересмотр всей системы и последующую реструктуризацию.

В рамках данной работы мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения будет напрямую зависеть от педагогического опыта преподавателя и его способности организовывать образовательное пространство, в котором собственно и проходит процесс обучения. В этой связи имеет место подробно остановиться на методических рекомендациях для преподавателя по развитию и поддержанию уровня мотивации при формировании межкультурной компетенции в условиях погружения.

Во-первых, процесс обучения должен предусматривать *дифференцированный подход к каждому его участнику*. Соответственно, преподаватель до начала процесса обучения должен провести анализ учебной группы и выявить интересы и потребности каждого обучающегося. В зависимости от возрастной, гендерной, национальной или этнической принадлежности, а также особенностей интеллектуального и физического развития потребности обучающихся будут значительно отличаться друг от друга. При этом преподавателю необходимо учитывать данную информацию, прежде всего, при отборе культурологического материала для учебных целей и при постановке учебных задач. В этом случае эффективность результатов обучения будет зависеть от степени совпадения основной цели обучения с интересами обучающихся. Использование методов проблемного обучения во многом будет способствовать интенсификации учебного процесса, поскольку такая организация учебного процесса позволит обучающимся самостоятельно заниматься поисково-исследовательской деятельностью – ставить перед собой посильные задачи и выбирать наиболее удобные средства достижения учебной цели, обращаться к собственному жизненному опыту. Проведение общих дискуссий при этом лишь усилит заинтересованность обучающихся в учебной деятельности, позволит обмениваться опытом по определенным аспектам, проводить оценку деятельности учебной группы и самооценку с целью саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, дифференцированный подход к каждому участнику учебного процесса обеспечивает продуктивность в усвоении учебного материала и формирование всесторонне развитой личности обучающегося.

Во-вторых, большое значение для формирования мотивационной сферы обучающихся играет *создание ситуации успеха*. Если изначально учебный материал является сложным для восприятия обучающихся, то либо от него следует отказаться, либо подвести к нему за счет дополнительного материала, который восполнит имеющиеся пробелы в знаниях. При создании коммуникативных или псевдокоммуникативных заданий проблемного характера преподаватель должен помнить, что учебный материал должен быть доступным и посильным даже для самых слабых обучающихся, т.е. нацелен на успех. Однако стоит учитывать одну особенность – слишком легкий учебный материал будет способствовать формированию антимотивов учения.

В-третьих, мотивация обучающихся напрямую зависит от *эмоциональной атмосферы при обучении*. Рассматривая процесс обучения как двунаправленное общение между преподавателем и студентами, стоит отметить важность создания такого взаимодействия, при котором обучающийся является не просто реципиентом получаемых знаний, но и активным участником учебного процесса, имеющим право высказать

личное мнение относительно изучаемого аспекта. Большое внимание необходимо уделить организации речи преподавателя, которая должна отличаться четкостью, темпом подачи учебного материла и соответствовать особенностям его восприятия со стороны обучающихся. При переходе к новому учебному материалу преподаватель должен убедиться, что все обучающиеся усвоили предыдущий материал, и при необходимости возвращаться к нему, останавливаясь на ключевых моментах.

В-четвертых, разнообразив свою педагогическую деятельность *различными приемами и средствами обучения*, преподаватель сможет привлекать внимание обучающихся к учебному процессу без особых трудностей. Использование нетрадиционных методов обучения (игровые методы, кейс-метод и др.) и инновационных средств обучения (телекоммуникационные, информационные и коммуникационные технологии и т.д.) имеет более продуктивные результаты, поскольку все новое и неизведанное вызывает интерес у современной молодежи.

Учитывая перечисленные рекомендации по развитию и поддержанию уровня мотивации обучающихся на всем протяжении обучения, можно говорить о том, что *мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения* является *первым психолого-педагогическим условием* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Погружение в аутентичную культурную и языковую среду

Многие исследователи в области методики обучения иностранному языку отмечают, что довольно часто человек, имеющий осознанное желание изучить язык и регулярно посещающий занятия, испытывает заметные трудности в выражении мыслей на изучаемом языке, а также в восприятии письменной и устной иноязычной речи. По мнению авторов современных методик обучения, для решения данной проблемы следует максимально окружить себя языковым и социокультурным контекстом, например посещать страны изучаемого языка и общаться с представителями другого лингвосоциума. Однако данное решение подходит далеко не всем ввиду того, что, во-первых, это требует больших финансовых затрат, а во-вторых, продолжительность таких поездок обычно не превышает одну-две недели. Исключением могут служить академические обмены, продолжительность которых составляет от одного семестра до нескольких учебных годов.

Метод полного погружения предполагает, что все академическое время в течение нескольких лет проходит исключительно на иностранном языке: все инструкции, объяснение нового материла и обсуждения проводятся на иностранном языке. Данный метод довольно часто ис-

пользуется в США в преподавании английского языка как второго иностранного.

При использовании метода частичного погружения предполагается составление процентного соотношения между родным и изучаемым языком в пропорции один к одному. Как правило, метод частичного погружения используется в группах обучающихся с низким уровнем языковой подготовки или же вовсе не владеющих иностранным языком. Реализация данного метода производится в среднеобразовательной школе.

Значительно отличается от полного и частичного погружения метод билингвального погружения, который предполагает, что учебная группа состоит из одинакового количества носителей как родного, так и изучаемого языков. Очевидным преимуществом использования билингвального погружения является тот факт, что обучающиеся имеют возможность общаться друг с другом с помощью изучаемого языка.

Несомненно, наиболее эффективным способом соизучения языка и культуры является организация поездок за границу. При этом иностранный язык выступает в качестве средства обучения и установления контактов с представителями другого лингвосоциума. Стоит отметить, что, оказавшись в аутентичной культурной и языковой среде, обучающиеся формируют языковые умения, необходимые им для решения коммуникативных задач и полного понимания речевых интенций носителей языка. Таким образом, погружение способствует изучению особенностей, характерных для определенной группы (возрастной, гендерной, социальной, этнической, региональной и т.д.), а также ценностно-мотивационной сферы, определяющей их коммуникативное поведение. С точки зрения коммуникативного подхода к обучению иностранному языку метод погружения – это уникальный инструмент подготовки личности обучающегося к открытию чего-то нового, ранее неизведанного. В данном контексте обучающиеся овладевают информацией о языке и культурных реалиях страны изучаемого языка, пытаются объяснить для себя незнакомые явления, а также аккумулировать полученные знания с целью использования их в дальнейшем.

Использование метода погружения нашло отражение в рамках реализации коммуникативно-этнографического подхода. Очутившись в стране изучаемого языка, обучающийся выступает в качестве этнографа, который через описание носителей языка и культурных реалий пытается изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. Примечательно, что в отличие от наблюдателей, использующих собственную систему координат в плане культурного восприятия, обучающиеся при использовании метода погружения устанавливают значимость коммуникативного поведения носителей языка и происходящих событий с точки зрения их активных участников. Это прежде всего

означает то, что происходит смещение характера деятельности субъектов обучения – от пассивного наблюдения обучающиеся переходят к активному участию в общественной и культурной жизни иноязычного лингвосоциума, анализируя и классифицируя незнакомые языковые и культурные феномены. При этом роль преподавателя сводится к оказанию помощи обучающимся в виде предоставления им дополнительных источников информации. В частности, обучающиеся могут всегда обратиться к носителю языка как источнику информации, который может ответить на различные вопросы при интерпретации иноязычных культурных явлений. Примечательным является тот факт, что обучающиеся могут самостоятельно проводить исследования, наблюдая за жизнью носителей языка, сравнивать особенности культуры изучаемого языка с родной культурой, формировать способность воспринимать родную культуру и себя как часть родной культуры с точки зрения чужой культуры.

Опираясь на теорию межкультурной коммуникации и актуальные исследования в области методики обучения иностранному языку и культуре, следует выделить особенности использования метода погружения в аутентичную культурную и языковую среду:

– полная языковая изоляция, предполагающая отказ обучающихся от использования родного языка во время обучения;

– коммуникативная направленность учебного процесса, где иностранный язык выступает не только как цель, но и как средство обучения;

– тщательный отбор учебного материала (газеты, журналы, видеофильмы, аудиозаписи и т.д.) в соответствии с дифференцированным подходом к каждому обучающемуся;

– сочетание разных форматов источников познания (печатные СМИ, телевидение, радиовещание и др.) и видов деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо);

– возможность моделирования коммуникативных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни, на основе принципа ситуативно-тематической организации учебного процесса;

– выход за рамки учебного пособия с целью изучения иностранного языка в процессе живого общения (на основе анализа работ П.В. Сысоева, М. Байрама и М. Флеминга) [11, 12, 17–19].

Метод погружения часто может использоваться и во внеаудиторной деятельности обучающихся: посещение этнографических выставок, музеев национальной истории, переписка с носителями языка и др. При этом обучающийся самостоятельно осуществляет мониторинг своей учебно-познавательной деятельности в процессе коммуникации на иностранном языке.

М. Байрам и М. Флеминг [18, 19] отмечают, что метод погружения имеет циклический характер и потому подразумевает, что в случае

ошибочного восприятия культурных феноменов можно начать все с начала. С целью организации соизучения языка и культуры методом погружения они сформулировали ряд рекомендаций для осуществления этнографического исследования:

– изучение языка и культурных явлений необходимо начинать с анализа собственного опыта относительно родной культуры;

– предпочтительнее использовать сравнительное сопоставление культурных явлений в обход проведения критической оценки;

– необходимо сосредоточиться на практической стороне исследования: самостоятельно собирать и анализировать информацию, формулировать собственные выводы;

– сбор информации частного характера позволяет дополнить или противопоставить их уже имеющимся знаниям, сравнить их и сопоставить с культурно-историческим контекстом;

– с целью выявления особенностей поведения и ценностных ориентаций носителей языка необходимо проводить поиск разносторонних мнений, отказаться от обобщений и стереотипов;

– сформулированные выводы относительно культурных явлений и ценностей носителей языка всегда можно поставить под сомнение с целью выявления новых доказательств и формирования убеждений [18, 19].

Соблюдение данных рекомендаций на практике позволяет достичь положительных результатов за определенное время в формировании межкультурных умений. Следовательно, *погружение в аутентичную культурную и языковую среду* выступает в качестве *второго психолого-педагогического условия* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии

Исследования в области педагогики на протяжении многих лет свидетельствуют о том, что наибольшую эффективность при получении результатов обучения можно достичь за счет использования комплекса заданий проблемного характера (М.И. Махмутов) [20] и принципа доминирования проблемных культуроведческих заданий (В.В. Сафонова) [21]. Методика проблемного обучения основывается на гипотезе об активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся за счет постановки перед ними проблемных задач исследовательского характера [22]. Согласно данной гипотезе производится разработка комплекса заданий культуроведческого характера по сбору, анализу, обобщению и противопоставлению информации, направленных на овладение страте-

гиями ориентироваться в малознакомой культурной среде, разбираться в типах культур и общепринятых нормах поведения [8, 21].

Одной из существенных проблем современной методики обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка является недостаточно проработанное методическое обеспечение учебного процесса. В связи с этим довольно остро встает вопрос об отборе содержания обучения, при котором будут использоваться задания проблемного характера. Разработка культуроведческих заданий проблемного характера требует уточнения типологии заданий для определения целесообразности использования того или иного типа заданий в условиях погружения.

Наиболее распространенной типологией проблемных культуроведческих заданий является типология, представленная В.В. Сафоновой [21], которая стала основой для разработки УМК школ с углубленным изучением иностранных языков. Данная типология предполагает наличие трех основных типов проблемных культуроведческих заданий:

– *поисково-игровые задания* ориентированы на развитие у обучающихся творческого мышления, памяти и сообразительности, предметной и предметно-ситуативной наблюдательности в процессе формирования речевых умений;

– *познавательно-поисковые задания* направлены на повышение уровня социокультурной осведомленности обучающихся, развитие социокультурных и речевых умений в контексте диалога культур;

– *познавательно-исследовательские задания* предполагают создание культуроведческих проектов, разделение ролей в группе обучающихся, каждый из которых занимается исследованием определенного аспекта.

В зависимости от возрастной группы обучающихся следует выбирать определенный тип проблемных культуроведческих заданий. Так, например, для обучающихся начальных классов будет оптимальным использование поисково-игровых заданий. По мере взросления обучающихся задания могут быть усложнены и перейдут в разряд познавательно-поисковых или познавательно-исследовательских. Познавательно-поисковые задания рекомендуется использовать на старшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе с углубленным изучением иностранного языка, поскольку в таком случае происходит смешивание коммуникативной практики с учебно-познавательной деятельностью, в результате чего формируется ценностно-ориентационная база обучающегося, что является предпосылкой к становлению позитивного отношения к культурным феноменам страны изучаемого языка. Познавательно-исследовательские задания способствуют, помимо развития коммуникативных умений и навыков, еще и развитию умений самостоятельного приобретения знаний. Стоит отметить, что перечисленные типы проблемных культуроведческих заданий

составляют методический комплекс, направленный на активизацию когнитивной и коммуникативной составляющих учебно-познавательной деятельности. Вытекая как бы один из другого, типы заданий предусматривают увеличение уровня проблемности по мере формирования личности обучающегося.

П.В. Сысоев [11, 12] утверждает, что использование методов этнографии для формирования межкультурных умений в сочетании с проблемными культуроведческими заданиями открывает перед преподавателем иностранного языка огромный методический потенциал для развития межкультурных умений. Однако необходимо уделять должное внимание подготовке к использованию определенных методов, сущность которых должна быть раскрыта на семинарских занятиях и проблемных лекциях, как при индивидуальной, так и при групповой работе обучающихся. Последовательное чередование методов этнографии с проблемными культуроведческими заданиями позволяет им дополнять друг друга в методическом плане, создавая мощный инструментарий и одновременно обогащая языковую социокультурную и межкультурную практику обучающихся.

Первым методом этнографического подхода выступает метод наблюдения. Студенты погружаются в аутентичную среду языка и культуры страны изучаемого языка и делают наблюдения за коммуникативным поведением носителей языка в заранее обозначенных ситуациях общения. После сбора данных студенты встречаются для группового обсуждения полученных результатов и их интерпретации.

Вторым методом этнографического подхода выступает анкетирование. Студенты готовят анкеты, содержащие вопросы культурологического характера, предлагают их для заполнения носителям языка и культуры, после чего анализируют и интерпретируют данные. На основе такого анализа студенты создают представления об определенном аспекте культуры страны изучаемого языка или об особенностях межкультурного общения в данной стране (культуре).

Третьим методом этнографического подхода является опрос. Он подразумевает сбор первичной информации с целью последующего анализа и интерпретации. Студенты создают вопросник по конкретному аспекту изучаемой культуры страны изучаемого языка, а затем опрашивают по нему желающих.

Четвертым методом этнографического подхода выступает интервью. Он заключается в беседе студентов с носителями языка.

Совершенно очевидно, что на основе методов этнографии можно получить определенную информацию о языке или культуре страны изучаемого языка. Учитывая тот факт, что для большинства студентов погружение в аутентичную социокультурную среду будет носить фрагментарный характер, в первоначальной версии этнографический

подход не в состоянии сформировать у обучающихся целостного представления о культуре страны изучаемого языка.

В условиях погружения, находясь в стране изучаемого языка, преимущественно используются методы этнографии как способ соизучения языка и культуры. В зависимости от продолжительности погружения в аутентичную языковую и культурную среду, а также от учебной программы определяется стратегия подготовки, которая может производиться как в родной стране, так и в стране пребывания. Роль преподавателя при этом сводится к осуществлению всевозможной помощи обучающимся, причем на стадиях подготовки и завершения обучения его роль преподавателя будет более выраженной. Непосредственно в присутствии будет проводиться учебно-познавательная деятельность обучающихся на занятиях по иностранному языку. На этапе презентации культурологического проекта функция преподавателя будет заключаться в проведении мониторинга учебно-познавательной деятельности обучающихся. Также стоит отметить, что мониторинг можно осуществлять как очно – при проведении наблюдения или интервью в присутствии преподавателя, так и дистанционно – средствами современных информационных и коммуникационных технологий для получения консультаций или осуществления промежуточного контроля.

На заключительном этапе обучения независимо от выбранного этнографического метода необходимо, чтобы обучающиеся и преподаватель провели анализ и интерпретацию полученных данных для формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, формирования объективных представлений о культуре страны изучаемого языка, проведения культурной рефлексии на родную культуру. Культурная рефлексия предполагает процесс культурного самоопределения личности через изучение иностранного языка и культурных феноменов страны изучаемого языка с рефлексией на родную культуру и на самого себя. Благодаря этому обучающийся сможет определить свое место в поликультурном обществе, выступить в качестве субъекта в рамках диалога культур, изучить общечеловеческие ценности и осознать свою роль в общепланетарных процессах (В.В. Сафонова) [5].

На практике культурная рефлексия обучающихся может быть сформирована за счет использования проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии, которые способствуют формированию межкультурной компетенции. Таким образом, *использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии* будет служить *третьим психолого-педагогическим условием* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Выводы

Коммуникативно-этнографический подход является одним из культуроведческих подходов, дидактический и методический потенциал которого создает реальные условия для формирования межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. Анализ работ в данной области свидетельствует о том, что формирование межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет эффективным при учете следующих психолого-педагогических условий: а) мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии.

Литература

1. ***Алмазова Н.И., Попова Н.В.*** Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины иностранный язык) // Инновации в образовании. 2014. № 3. С. 5–17.
2. ***Гураль С.К.*** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
3. ***Гураль С.К., Митчелл П.Дж.*** Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // Язык и культура. 2008. № 4. С. 5–10.
4. ***Сысоев П.В.*** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
5. ***Сафонова В.В.*** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
6. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Внедрение новый учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. 1 февраля. URL: http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm (дата обращения: 4.05.2015).
7. ***Алмазова Н.И.*** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
8. ***Сысоев П.В.*** Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003. 406 с.
9. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2–14.
10. ***Сысоев П.В.*** Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–110.
11. ***Сысоев П.В.*** Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в XXI веке // Иностранные языки в школе. 2015. № 1. С. 9–22.

12. ***Сысоев П.В.*** Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184–202.
13. ***Сафонова В.В.*** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк. ; Амскорт Интернэшнл, 1991.
14. ***Ананьев Б.Г.*** Психология и проблемы человекознания. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 382 с.
15. ***Леонтьев А.Н.*** Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
16. ***Зимняя И.А.*** Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. 384 с.
17. ***Сысоев П.В.*** Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 42–47.
18. ***Byram M.*** Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. № 18, vol. 6. P. 8–13.
19. ***Byram M., Fleming M.*** Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
20. ***Махмутов М.И.*** Вопросы организации процесса проблемного обучения : метод. пособие. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1972. 57 с.
21. ***Сафонова В.В.*** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.
22. ***Мильруд Р.П., Максимова И.Р.*** Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 134–145.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL SKILLS BASED ON COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH

Dudin A.A., Postgraduate of the Department of Foreign Languages of the Moscow State Humanitarian University named after MA Sholokhov (Moscow, Russian Federation). E-mail: artdudin@rambler.ru

Abstract. Communicative-ethnographic approach is one of the modern innovative approaches, which aim to create optimal conditions for the development of learners' intercultural competence in immersion. This paper addresses the issue of psychological and pedagogical conditions for the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach. Literature review enabled the author to define the following conditions: a) students' motivation to develop intercultural competence in immersion; b) immersion into the authentic cultural and language environment; c) the use of problem-solving assignments and methods of ethnography.

Keywords: communicative-ethnographic approach; immersion; intercultural communication; communicative competence.

DOI 10.17223/19996195/31/9

УДК 37.04:811
DOI 10.17223/19996195/31/10

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА КРЕАТИВНОГО ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Житкова

Аннотация. В статье рассматриваются психосоциальные факторы креативного письма и их положительное влияние на развитие коммуникативной компетенции обучающихся. В процессе креативного письма создаются контексты для использования лексических и грамматических средств. Автор представляет различные варианты опор для создания креативного текста.
Ключевые слова: креативное письмо; психосоциальные факторы; обучение иностранному языку; письменная коммуникация; продукция креативного текста.

Введение

Использование элементов креативного письма на уроке иностранного языка, как показывает опыт, оказывает определенное положительное влияние на психосоциальные процессы. Упражнения с элементами креативного письма раскрывают возможности творческого обращения с языком, причем как с иностранным, так и родным. Часто обучающиеся не имеют опыта такой работы на родном языке. Подобное свободное, творческое обращение с языком наряду с его непосредственным изучением, способствует развитию определенных психосоциальных факторов, например преодоление страха. Письменная форма изложения своих мыслей и эмоций как фактор защиты способствует формированию и развитию доверия. Большинству людей, занимающихся изучением иностранных языков, знакомо чувство неуверенности и страха, особенно в процессе коммуникации на иностранном языке. Преодоление страха в процессе креативного письма объясняется тем, что, концентрируясь на креативной форме изложения содержания, обучающийся как бы отвлекается от своих страхов и очень быстро добивается положительных результатов в продукции письменного текста.

Основное содержание

Креативное письмо можно с успехом использовать уже на начальных ступенях обучения иностранному языку. По мнению I. Boettcher, «знакомство с элементами креативного письма следует начинать как можно раньше в форме письменного выражения собственного мнения или других коротких текстов» [1. С. 87]. Наряду с

преодолением страха, возникающего в процессе изучения иностранного языка, упражнения по креативному письму, безусловно, развивают навыки письменной речи. Формирование и развитие навыков письменной речи являются более сложными и длительными процессами, чем чтение. Исследователь подчеркивает, что «для чтения более характерно удовольствие, а для письма – прилагаемые усилия» [Там же. С. 91]. В соответствии с этим обстоятельством креативное письмо способствует также преодолению чувства страха в процессе формирования и развития навыков письменной речи [2]. Кроме того, страх можно преодолеть при продукции письменных текстов на родном языке, так как креативная форма заданий снимает психологические блокады в процессе использования языка, в том числе и родного, даже если упражнения по креативному письму выполняются на иностранном языке.

Еще один психосоциальный фактор креативного письма можно назвать «защита с помощью письменной формы». H.-W. Hunke и W. Steinig утверждают, что в процессе письма можно наблюдать «освобождение от стресса» [3. С. 203]. Письменная форма креативного задания открывает для обучающегося защищенное, «безопасное» пространство, в котором его языковая деятельность менее управляема извне, чем на обычном, традиционном уроке, а поэтому создаваемый текст приобретает личностное звучание. Обучающийся имеет больше времени для формулирования собственных мыслей, чем в процессе речепорождения. При этом даже у очень скованных, застенчивых обучающихся значительно повышается мотивация выполнения креативных заданий, а также появляется потребность презентации собственных текстов и публичного выражения мыслей и чувств. Однако следует подчеркнуть, что представление собственных текстов в группе должно происходить добровольно, чтобы не нарушать атмосферу доверия и защищенности.

Создание собственного текста креативными средствами, в отличие от обычных подстановочных упражнений или упражнений по образцу, развивает у обучающихся веру в свои языковые способности и пробуждает желание поделиться написанным с другими членами группы. Развитие веры в собственные способности в комбинации с атмосферой защищенности в процессе письма, как правило, положительно влияет на развитие чувства товарищества и групповой принадлежности. А это, в свою очередь, способствует развитию чувства доверия в группе и, таким образом, оказывает положительное влияние на весь процесс обучения.

Перечисленные преимущества креативного письма в психосоциальном плане при обучении иностранному языку имеют положительное влияние также и в контексте развития прагматической компетенции обучающихся. Через креативное письмо обучающийся «оттачивает» стиль создаваемых им текстов, точнее, воспроизводит определенный

тип текста, жанр и стиль. По мнению A. Linke, M. Nussbaumer и R.R. Portmann, «прагматика с точки зрения лингвистики – есть учение о языковой деятельности» [4. С. 3]. Понятие «прагматика» трактуется нами в контексте письменного текста с точки зрения того, «какова моя коммуникативная задача? Чего я хочу добиться своим написанным текстом?» То есть речь идет не только о том, чтобы текст состоял из грамотно построенных предложений без ошибок, но о содержании, выражении мнения или позиции автора. В этой связи можно вспомнить знаменитое предложение Н. Хомского «Colorless green ideas sleep furiosly», которое соответствует всем правилам английского языка с точки зрения грамматики, но при этом не несет никакого смысла и поэтому не представляет собой осмысленную языковую деятельность.

Благодаря более благоприятной, как бы игровой обстановке в процессе креативного письма обучающийся чаще решается на использование каких-то новых, нестандартных, оригинальных формулировок, которые он, возможно, где-то слышал или читал. Он экспериментирует с языковым материалом и, поскольку есть возможность вернуться к написанному, больше рефлексирует, сравнивая используемый им новый материал с возможными альтернативными формулировками. M. Hausermann и H.-E. Piepho в такой ситуации говорят о так называемом приобретении и развитии языковой свободы [5. С. 34]. Обучающийся легче, чем на обычном занятии отходит от уже известных, распространенных способов выражения мыслей и отваживается на эксперимент, игру слов, использование редких, необычных для него выражений [6]. При этом он одновременно выполняет несколько видов обучающей деятельности, которые не только обогащают его словарный запас, но и способствуют решению прагматических задач (он учится писать грамотные тексты в различных стилях). С одной стороны, он меньше привязан к структурам и формулировкам, которые непосредственно заимствует из родного языка, а больше опирается на языковую систему иностранного языка и его закономерности, минует дословный перевод. С другой стороны, он начинает активно пользоваться структурами, формулировками, метафорами иностранного языка, имеющимися в его словарном запасе. В дальнейшем обучающийся сможет их применять в других ситуациях и контекстах письменной и устной коммуникации, как в рецептивных, так и в продуктивных видах речевой деятельности. Можно утверждать при этом, что переход нового языкового материала в активное использование обучающимися в процессе креативного письма происходит быстрее и надежнее, чем при выполнении других письменных упражнений, так как учащиеся в условиях креативного задания действуют смелее и раскованнее, развивают навык самостоятельного общения с иностранным языком, открывают в нем все новые возможности выражения мыслей и чувств.

Наряду с вышеперечисленными преимуществами креативного письма с точки зрения прагматики, следует отметить также положительное влияние креативного письма на лексико-грамматическую сторону обучения иностранному языку, что можно проследить в следующих особенностях. Креативное письмо создает контексты для использования изученной лексики. При этом обучающиеся активны и пользуются своим словарным запасом самостоятельно в рамках креативной задачи. В процессе креативного письма учащийся сам ищет и подбирает грамматические формы, релевантные поставленной задаче. При этом он стремится отказаться от простых конструкций, которыми давно успешно пользуется, и пытается на практике применить новые для него грамматические конструкции.

Таким образом, абстрактные грамматические категории переходят на уровень конкретного практического применения, благодаря чему надежно закрепляются в памяти. Создание контекстов для использования лексических и грамматических средств приводит к тому, что они лучше запоминаются. Проверка креативных письменных заданий и коррекция ошибок должны проводиться в очень деликатной и тактичной форме. Преподаватель может, например, после прослушивания всех презентаций сделать обзор ошибок, не называя их авторов, концентрируя внимание слушателей на возможных правильных вариантах, иллюстрируя примерами тот или иной грамматический феномен или контексты применения соответствующих лексических единиц.

Кроме закрепления лексических единиц и грамматических феноменов, креативное письмо, по мнению психологов, развивает мышление, причем мышление на иностранном языке, так как «без обдумывания и осмысливания идеи ее письменное изложение невозможно» [7. С. 52].

Креативное письмо при обучении иностранному языку не является обязательным или широко распространенным методом. Поэтому далее мы остановимся на некоторых умозаключениях, к которым пришли в процессе разработки и дальнейшей апробации курса креативного письма и которыми можно в дальнейшем воспользоваться преподавателям. Как показал опыт, для использования элементов креативного письма должна применяться определенная система постепенного знакомства обучающихся с такого рода заданиями. При этом предполагается вводить креативные письменные задания в прогрессии от простого к сложному и от более обычного к неожиданному и оригинальному, начиная с заданий с разными видами опор, постепенно снижая их роль.

Методы

В разработанном нами курсе процесс креативного письма начинается с заданий с опорой на письменный текст (чтение), содержание

которого рассматривается как проблемная ситуация, на которую предлагается отреагировать письменно. Например, в нашем случае мы пользовались короткими текстами А. Шопенгауэра («Дикобразы» и «Как мы читаем...»). Далее в качестве опоры могут быть предложены тексты с какой-либо отсутствующей частью, например без начала или окончания. Учащиеся должны дописать недостающие части. Для такого задания, на наш взгляд, хорошо подходят рассказы О. Генри или притчи.

В качестве следующей возможности опоры мы рассматриваем аудиотекст. Это может быть также песня на иностранном языке либо музыкальный текст (инструментальная музыка без слов). Картинки, серии картин могут тоже сопровождать / направлять и, таким образом, поддерживать креативный процесс.

По мере обретения обучающимися опыта креативного письма роль опоры заметно снижается, и задания могут выполняться вообще без опоры. В качестве импульса, обеспечивающего мотивацию письменной креативной деятельности, в дальнейшем могут послужить цитаты великих людей, пословицы, предметы, а также эпизоды из фильмов без звука.

При подборе креативного задания важно учитывать предыдущий опыт креативной деятельности слушателей, а также уровень их языковой компетенции. При несоответствии уровня сложности задания уровню языковой компетенции обучающегося возможен нежелательный эффект страха и когнитивного торможения. Для обеспечения оптимальных условий выполнения задания преподаватель должен «вооружить» своих учеников специальным языковым инструментарием для выражения их мыслей и чувств [8]. Такой словарик может постоянно пополняться обучающимися самостоятельно. В процессе постоянного использования все эти структуры и устойчивые выражения переходят на уровень устойчивых навыков и становятся частью иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Выводы

Креативное письмо на уроке иностранного языка предоставляет большое количество преимуществ для развития самостоятельного креативного процесса самовыражения на иностранном языке, будь-то психосоциальная область либо развитие конкретных языковых компетенций. Интегрирование креативных письменных заданий в процесс обучения иностранному языку обладает мощным развивающим потенциалом и может быть рекомендовано как в вузе и школе, так и на курсах по иностранному языку для обучающихся разного возраста.

Литература

1. ***Boettcher I.*** Kreatives Schreiben. Grundlagen und Methoden; Beispiele fuer Faecher und Projekte; Schreibecke und Dokumentation. Berlin : Auflage, 2008.
2. ***Schulz G.*** Vom Lesen zum Schreiben: Schreibanlaesse suchen, finden, selbst erproben. Dies. Ossowski (Hg, Lernen als genussvolles Aneignen der Kuenste). Hohengehren, 1997. S. 91–101.
3. ***Hunke H.-W., Steinig W.*** Deutsch als Fremdsprache. Eine Einfuehrung. Berlin : Auflage, 2005.
4. ***Linke A., Nussbaumer M., Portmann P.R.*** Studienbuch Linguistik. Tuebingen : Auflage, 1996.
5. ***Haeusermann U., Piepho H.-E.*** Aufgaben-Handbuch, DaF-Abriss einer Aufgaben-und Uebungstypologie. München, 1996.
6. ***Scheidt J.*** Kreatives Schreiben.Wege zu sich selbst und zu anderen. Frankfurt a.M., 1993.
7. ***Wolfrum J.*** Kreativ Schreiben. gezielte Schreibfoerderung fuer jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF, DaZ). Auflage, Hueber Verl., 2010.
8. ***Мильруд Р.П., Максимова И.Р.*** Культура как содержание обучения, объект тестирования и характеристика обучающей деятельности // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 109–119.

USING THE POTENTIAL OF CREATIVE WRITING AT TRAINING FOREIGN LANGUAGE FOR ADULT

Zhitkova E.V., Ph.D., Associate Professor, Department of German, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: eshi@inbox.ru

Abstract. The article describes psychosocial factors of creative writing and their positive influence on the development of communicative competence of students. In the process of creative writing contexts for the use of lexical b and grammatical means are created. The article offers various kind of aids.

Keywords: kreative writing; psychosocial factors; foreign language teaching; written communication; production of creative text.

DOI 10.17223/19996195/31/10

УДК 378.016
DOI 10.17223/19996195/31/11

ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАГИСТРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Т.С. Серова, Э.Г. Крылов

Аннотация. В статье обсуждается интегративный метод обучения магистрантов инженерных направлений деловому иностранному языку. Метод опирается на положения деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Особенностью интегративного метода являются организация углубленной работы над профессионально значимой иноязычной информацией, введение специальной иноязычной лексики в контексте ее активного профессионального использования, изучение принципов чтения и написания научных текстов, решение учебных и квазипрофессиональных задач, обсуждение вопросов, релевантных исследованиям магистрантов. Представлены результаты двухлетней апробации предложенного метода. Оценка эффективности интегративного обучения проводилась по нескольким направлениям, отвечающим задачам, которые были поставлены при проектировании образовательного процесса. Использовались следующие виды оценки: комплексное тестирование, проводившееся на английском языке и основанное на профессионально значимых заданиях; оценка степени усвоения профессионального иноязычного дискурса на основании анализа устных высказываний обучаемых; а также анализ изменений в мотивационно-ценностной сфере на основании опроса в начале процесса обучения и по его окончании.
Ключевые слова: магистранты; интегративное обучение; иноязычная научная грамотность; оценка; критерий.

Введение

Эффективное обучение иностранному языку магистрантов инженерных направлений подготовки, рассматриваемое в контексте когнитивных процессов в структуре профессиональной деятельности, не должно сводиться только к лингвистическим аспектам. Если мы действительно хотим выяснить, чему и как учить, нам необходимо обратиться к особенностям инженерной или исследовательской деятельности в современных условиях и увязывать составляющие иноязычной компетенции с составляющими профессиональной компетенции.

В Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова (ИжГТУ) в течение 2 лет проводилось обучение магистрантов английскому языку в рамках экспериментального курса. Особенностями экспериментальной программы, опирающейся на деятельностный подход, были: введение специальной лексики в контексте ее активного профессионального использования, изучение принципов чтения и написания научных текстов, решение учебных и квазипрофессиональных задач, обсуждение вопросов, релевантных исследованиям магистрантов [1].

Метод

Основополагающими идеями экспериментального учебного курса иностранного языка являются, во-первых, активизация латентных языковых знаний и, во-вторых, мотивация обучаемых к совершенствованию этих знаний. По нашему мнению, для овладения иностранным языком психологический аспект не менее важен, чем ознакомление с грамматическими правилами и другими аспектами языка. Часто магистранты высказывают мнение, что иностранный язык не будет востребован в их профессиональной деятельности, поэтому нет смысла тратить время на такое трудное дело, как его изучение. Следовательно, создание действенной мотивации должно рассматриваться как первый шаг в процессе обучения. Введение в учебный процесс иноязычной профессионально значимой информации, взаимосвязанной с общеизвестными знаниями в области инженерного дела, позволяет создать ситуацию узнавания, личностной значимости и успеха. При этом важно, чтобы иноязычные речевые структуры и фразы, релевантные профессиональному общению, постоянно использовались на аудиторных занятиях и, следовательно, часто воспринимались и воспроизводились обучаемыми.

Какие же знания можно рассматривать в качестве общеизвестных с точки зрения рассматриваемого типа обучения? Возможно, это тексты описательного характера, рассказывающие о различных устройствах и изобретениях, которые можно найти практически в любом учебнике профессионально ориентированного иностранного языка. Такие тексты действительно являются источником информации о состоянии современной техники и дают материал для организации дискуссий, диалогов и даже ролевых игр. К сожалению, такие тексты часто предназначены для первого уровня обучения (бакалавриата) и рассчитаны на значительное число часов аудиторных занятий. По необходимости, эти тексты носят общий характер и не адресованы человеку, который в условиях непродолжительного учебного курса стремится приобрести элементы иноязычной коммуникативной компетенции в области его профессиональных интересов.

Рассматривая специфические черты инженерного дела как вида профессиональной деятельности, мы можем отметить среди них такие, как интенсивное использование математических знаний, владение специальной информацией об объекте, позволяющей совершать с ним различные действия, управленческие навыки и умения и др. По нашему мнению, для ***первого этапа*** обучения наиболее подходят тексты, связанные с математикой. Такие тексты не должны иметь только описательный характер. Нам необходимо обеспечить активное использование иностранного языка в процессе решения математических задач.

Одним из результатов будет запоминание в контексте использования таких слов и словосочетаний, как *it follows from this, this is equal to this, draw a line, divide the numerator by a factor, collect the factors, make an angle, to turn through, interpret the findings* и др. Выбор раздела математики, наиболее подходящего для целей обучения, зависит от особенностей направления подготовки. В качестве рекомендации можно отметить, что математический аппарат не должен быть слишком сложным, чтобы не повредить атмосфере успешности в аудитории.

Таким образом, на первом этапе обучаемым предоставляется возможность осуществления иноязычной речевой деятельности при описании несложных математических моделей, произведении вычислений, выполнении построений и рисунков. Объемных текстов на этом этапе следует избегать.

На ***втором этапе*** обучаемым предлагается больший объем текстовой информации, также связанной с математикой. Это могут быть, например, тексты по теории вероятностей, математической статистике, теории проведения эксперимента. При обучении профессионально ориентированному чтению следует отбирать связные тексты размера, минимально достаточного для того, чтобы было возможно проследить развитие предикатов и рем автора и получить информацию для осмысления и понимания. Работа с текстами является особенно эффективной, если она сопровождается выполнением упражнений, предполагающих восприятие, выделение и построение лексико-семантической модели, восприятие и понимание иерархии тем, подтем, рем текста [2]. Полезными являются упражнения на извлечение информации из каждого предложения в виде цепочки ключевых слов, словосочетаний, выражающих денотаты [3]. Распределение аудиторных часов между первым и вторым этапами зависит в основном от уровня общей иноязычной компетенции магистрантов.

Третий этап связан с предметным исследованием профессиональной области магистрантов. Соответствующая деятельность начинается параллельно с первым этапом, но проходит вне аудитории. Магистранты занимаются поиском статей, патентов, другой информации в библиотеке и Интернете. Часто магистранты испытывают затруднения с иноязычной формулировкой исследовательского вопроса, которым они занимаются, не могут правильно создать запрос в поисковой интернет-программе. Переводя статьи, магистранты формируют собственный тезаурус. Начало активной фазы третьего этапа обучения связано с устными презентациями магистрантов тем научных исследований. Презентации делаются не только для преподавателя, магистранты представляют свои сообщения в аудитории для коллег. При этом иноязычные дискуссии являются необходимым элементом, для их стимулирования целесообразно заранее раздавать участникам дискуссии кар-

точки, которые помогут им определить свою линию поведения в устном речевом взаимодействии. Вот некоторые примеры таких карточек: *encourage participation, express a doubt, give an idea, ask for clarification, respond to idea, say something positive about someone's idea, express agreement, express disagreement, summarize.*

Деятельность магистрантов в профессиональной сфере имеет как собственно инженерную, так и научную, исследовательскую составляющие. Поэтому для них важными являются умения изучающего чтения иноязычной научной литературы и написания научных текстов. Для этого необходимы специальные упражнения.

Каким может быть результат двухсеместрового курса делового иностранного языка? По нашему мнению, главным и абсолютно необходимым является достижение положительных изменений в самооценке магистрантов как языковых личностей: «Я способен и готов к использованию иностранного языка в ситуациях профессионального общения». Следующим результатом должны быть иноязычные речевые навыки, сформировавшиеся у обучаемых. И, наконец, у магистрантов должны появиться привычка и потребность в поиске иноязычной профессиональной информации в различных источниках.

Практические результаты

Экспериментальный интегративный курс делового английского языка для магистрантов читался в ИжГТУ в 2010/12 учебном году. Интегративность курса заключалась в том, что изучение делового иностранного языка происходило в процессе детального обсуждения специально подобранных тем в ключе, характерном для изучения инженерных дисциплин.

Краткое содержание курса приведено ниже [1]. Занятия проводились Э.Г. Крыловым, кандидатом технических наук, доцентом кафедры «Теоретическая механика и ТММ» ИжГТУ. В основу курса были положены аутентичные материалы описательного и задачного характера. При составлении учебно-методического комплекса автор получал квалифицированную помощь преподавателей кафедры «Английский язык» ИжГТУ.

Содержание интегративного курса делового английского языка для магистрантов.

1. Первый семестр.

1.1. Обзор лингвистического (в основном, грамматического) материала (на каждом занятии, в среднем $^1/_5$ времени занятия).

1.2. Геометрия простых форм (определения, особенности, вычисления).

1.3. Тригонометрия (основные функции, тождества, теоремы).

1.4. Алгебра (уравнения, функции).

1.5. Сбор и обработка экспериментальных данных.

1.6. Элементы теории вероятностей и математической статистики.

2. Второй семестр.

2.1. Правила чтения исследовательских статей инженерного содержания.

2.2. Правила написания аннотации.

2.3. Принципы функционирования простых машин.

2.4. Зубчатые колеса (номенклатура, особенности расчета, технология изготовления).

2.5. Процессы и оборудование для обработки металлов давлением.

2.6. Подготовка к научной конференции магистрантов.

Численность экспериментальных групп составляла 17 и 12 магистрантов в 2010/11 и 2011/12 учебном году соответственно. Направление подготовки магистрантов – 15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств».

В 2010/11 учебном году была возможность оценить результаты обучения на основании сравнения с контрольной группой из 26 магистрантов, обучавшихся по коммуникативной методике, разработанной в ходе выполнения проекта Темпус JEP-26093-2005 «Communicative approach in teaching languages (CATCH)». Продолжительность обучения в экспериментальной и контрольной группах была одинаковой и составляла 51 час в первом семестре и 34 часа во втором.

Комплексная оценка инженерных и языковых знаний, умений и навыков магистрантов экспериментальных групп осуществлялась в ходе выполнения комплексного теста за первый семестр, предполагающего ответы на вопросы и решение задач на английском языке (рис. 1, 2). Около 82% магистрантов из первой группы показали удовлетворительные результаты (рис. 1), правильно выполнив свыше 50% объема предложенных заданий. Во второй группе результаты были не столь высоки, но еще оставались на приемлемом уровне (рис. 2) – 75% магистрантов выполнили 50% и более объема заданий.

По мнению авторов, сравнительно небольшая разница между результатами, касающимися инженерных и языковых вопросов, свидетельствует о неплохом владении магистрантами иноязычным профессиональным дискурсом.

Во втором семестре учебный процесс был сфокусирован на достижении иноязычной грамотности в области исследовательских интересов магистрантов. Для количественной оценки иноязычной профессиональной грамотности был предложен критерий [4], основанный на изменении продуктивности устной иноязычной речи при переходе от монологического подготовленного высказывания к ответам на вопросы (диалогической речи). Значение критерия показывает отношение количества слов в секунду, характерное для спонтанной речи, к числу слов в

секунду для монологической подготовленной речи, WPS(S) / WPS(P). В табл. 1 приводятся значения критерия, вычисленные при обработке аудиозаписей выступлений магистрантов на конференции в ИжГТУ. Для анализа были взяты записи выступлений на английском языке пяти магистрантов из экспериментальной группы и пяти – из контрольной. Все магистранты имели хорошие академические достижения и специально готовились к конференции. Из табл. 1 видно, что для речи магистрантов из экспериментальной группы характерны более высокие значения отношения WPS(S) / WPS(P).

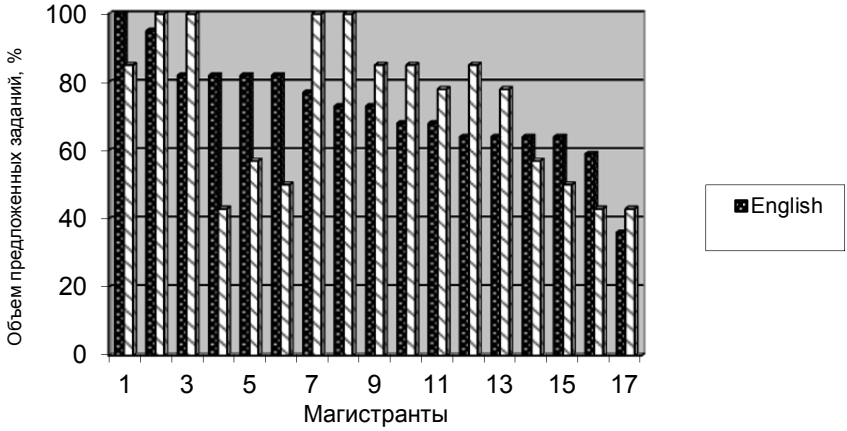

Рис. 1. Результаты комплексного тестирования магистрантов первой группы, 2010/11 учебный год

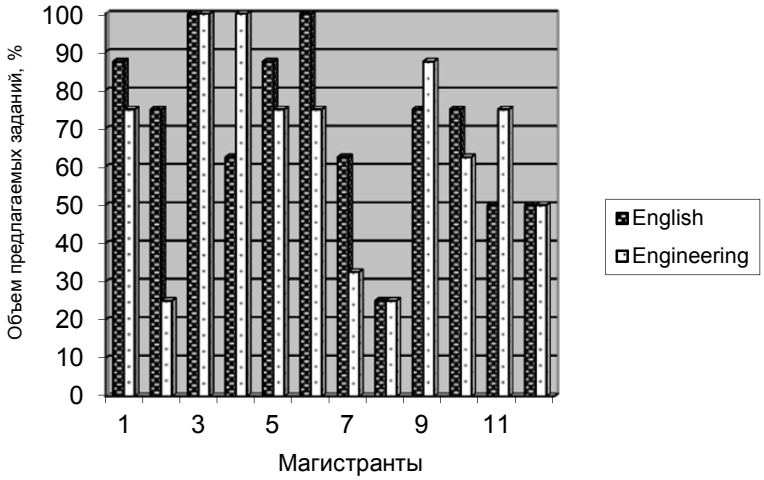

Рис. 2. Результаты комплексного тестирования магистрантов второй группы, 2010/11 учебный год

В 2011/12 учебном году аналогичный анализ образцов устной речи был выполнен для 12 магистрантов новой экспериментальной группы в процессе сдачи итогового экзамена (табл. 2). Неплохие средние значения критерия свидетельствуют о том, что англоязычный профессиональный дискурс был хорошо понят и усвоен. При этом более низкие, чем для предыдущей группы, значения отдельно вычисленных показателей WPS(S) и WPS(P) указывают на относительно низкую общую иноязычную компетенцию.

Таблица 1

Средние значения WPS для экспериментальной и контрольной групп магистрантов, 2010/11 учебный год

Группа	WPS(P), подготовленная монологическая речь	WPS(S), спонтанная речь	Критерий $\frac{WPS(S)}{WPS(P)}$
Экспериментальная	1,625	1,216	0,748
Контрольная	1,482	0,766	0,517

Таблица 2

Средние значения параметра WPS для экспериментальной группы 2011/12 уч. г.

WPS(P), подготовленная монологическая речь	WPS(S), спонтанная речь	Критерий $\frac{WPS(S)}{WPS(P)}$
0,637	0,565	0,887

Изучение делового иностранного языка после многих лет изучения общего иностранного языка (часто без выраженного прогресса) рассматривается некоторыми магистрантами как формальная и утомительная деятельность. Это вступает в противоречие с требованием обеспечения высокого уровня мотивации как условия успешности обучения [5]. Именно поэтому позитивные изменения в мотивации магистрантов к обучению (и использованию) английскому языку рассматривается авторами в качестве одной из главных задач экспериментального обучения. В 2011/12 учебном году был дважды проведен опрос магистрантов: перед началом учебного процесса и после его завершения, результаты опроса приведены в табл. 3. Практически у всех студентов самооценка способности и готовности к иноязычной коммуникации изменилась в положительную сторону (табл. 3, 4). Совокупность отмеченных изменений можно рассматривать как следствие повышения мотивации магистрантов к овладению иностранным языком.

Объективный контроль в ходе итоговых экзаменов выявил типичные речевые ошибки магистрантов: произносительные ошибки, переключение на родную речь, пропуски глаголов в предложениях, недо-

статочная координация частей устного текста, ошибки в интерпретации иноязычного текста в процессе перевода.

Таблица 3

Самооценка магистрантов, 2011/12 учебный год

Магистрант	Оцените Вашу способность осуществлять письменную коммуникацию (чтение и письмо) на иностранном языке, %		Оцените Вашу способность осуществлять устную коммуникацию (понимание и говорение) на иностранном языке, %		Готовы ли Вы осуществлять письменную и устную коммуникацию на иностранном языке в случае необходимости, %		Пользуетесь ли Вы интернет-ресурсами на иностранном языке	
	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
A	50	70	25	30	40	50	Нет	Да
B	40	60	20	30	30	40	Да	Да
C	20	25	15	35	10	30	Да	Да
D	20	30	20	30	20	60	Нет	Да
E	45	45	20	20	30	40	Нет	Нет
F	40	50	20	30	50	50	Да	Да
G	60	70	50	50	50	50	Да	Да
H	20	20	25	25	20	20	Да	Да
I	50	60	50	60	60	80	Нет	Да
J	50	55	49	60	50	80	Да	Да
K	65	60	50	60	40	40	Да	Да
L	60	60	25	70	20	90	Да	Да

Таблица 4

Изменение усредненных параметров самооценки студентов, 2012/11 учебный год

Параметр	Оценка способности по осуществлению письменной коммуникации (чтение и письмо) на иностранном языке, %		Оценка способности по осуществлению устной коммуникации (понимание и говорение) на иностранном языке, %		Оценка готовности к осуществлению письменной и устной коммуникации на иностранном языке в случае необходимости, %		Пользование интернет-ресурсами на иностранном языке, %	
	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения	до обучения	после обучения
Среднее по группе значение	43,33	50,42	30,75	44,58	35,00	52,50	66,77	91,77
Изменение среднего значения	Увеличение на 16,36%		Увеличение на 44,58%		Увеличение на 50,00%		Увеличение на 37,50%	

Очевидно, относительно короткий период обучения деловому иностранному языку не позволяет решить задачу формирования иноязычной коммуникативной компетенции в полном объеме (это относится в первую очередь к общей части компетенции, языку повседневного общения), однако экспериментальный курс создает условия для продолжения ее формирования в процессе дальнейшего обучения и профессиональной деятельности.

Выводы

Интегративное обучение иностранному языку магистрантов в контексте специальности, базирующееся на положениях деятельностного, личностно-ориентированного подхода, создающее условия для совершенствования всех видов речевой деятельности, является инновационным методом обучения деловому иностранному языку. Оценка практических результатов, полученных в ходе реализации этого метода, на основании количественных критериев, доказывает его эффективность.

Литература

1. ***Крылов Э.Г.*** Интегративное обучение английскому языку магистрантов инженерного направления в контексте специальности // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 7. С. 60–69.
2. ***Серова Т.С., Зайцева Л.В., Шишкина Л.П.*** Система упражнений профессионально-ориентированного взаимосвязанного обучения всем видам иноязычной речевой деятельности. Пермь, 1990.
3. ***Серова Т.С., Литвинова С.В.*** Комплекс упражнений в курсе практики письменного перевода будущих переводчиков в сфере профессиональной коммуникации // Актуальные проблемы лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации. Архангельск, 2009. С. 49–56.
4. ***Крылов Э.Г.*** Оценка иноязычной инженерной компетентности магистрантов в процессе продуктивной учебной и научной деятельности // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 72–82.
5. ***Сафонова В.В.*** Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123–141.

INTEGRATIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGE FOR ENGINEERING GRADUATES IN CONTEXT OF SPECIALTY

Serova T.S., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Faculty of Humanities, Perm National Research Polytechnic University (Perm, Russian Federation). E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Krylov E.G., Ph.D., Associate Professor, Department of Mechanical Engineering, Izhevsk State Technical University (Izhevsk, Russian Federation). E-mail: 649526@mail.ru

Abstract. The paper discusses the integrative method of teaching workplace English. The focus group is master students of engineering specialties. The method is based on ideas of the

activity and student-centered approaches. A feature of the method is the organization of in-depth students activity based on the significant professional foreign language information, the introduction of a special foreign language lexicon in the context of its professional use, the study of the principles of reading and writing scientific texts, the use of study and quasi professional problems, and intensive discussions concerning master thesis researches. The results of two years of testing the proposed method are suggested. The assessment of the effectiveness of integrative teaching was conducted in several aspects in accordance with the objectives that were set when designing the educational process. Following types of assessment were implored: comprehensive testing conducted in English and based on professionally important problems; assessment of professional foreign language discourse in the course of analysis of oral utterances of learners; and the analysis of changes in the field of a master students motivational-value sphere based on surveys.
Keywords: graduates; integrative teaching; foreign language scientific literacy; assessment; criterion.

DOI 10.17223/19996195/31/11

УДК 378.046.4
DOI 10.17223/19996195/31/12

ПЕРСПЕКТИВЫ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

П.В. Сысоев

Аннотация. Работа посвящена обсуждению спорных вопросов реализации сетевых образовательных программ. В ней автор обозначает актуальность внедрения дистанционной формы обучения; рассматривает три основные модели дистанционного обучения (модель смешанного обучения, модель «Удаленная аудитория» и модель сетевого обучения); описывает организационные аспекты сетевой образовательной программы; обозначает ряд вопросов, которые связаны с реализацией сетевых образовательных программ.
Ключевые слова: дистанционное обучение; сетевое обучение; сетевая образовательная программа; информатизация образования.

Введение

Одной из доминирующих тенденций развития человечества в XXI в. является глобальная информатизация общества. Стремительное развитие и распространение в России интернет-технологий не могло не отразиться на современной государственной политике в области образования. Информатизация образования стала одним из приоритетных направлений модернизации российской системы общего, среднего и высшего образования, направленной на разработку методологии, методических систем, технологий, методов и организационных форм обучения, на совершенствование механизмов управления системой образования в современном информационном обществе [1, 2]. В рамках приоритетного федерального национального проекта «Образование» в стране были реализованы такие целевые программы, как «Электронная Россия», «Компьютеризация сельских школ», «Компьютер в каждую школу», направленные на информатизацию общего среднего, специального и высшего профессионального образования, т.е. на создание информационной образовательной среды, в которой учащиеся и студенты могли бы интенсивно использовать информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе. По своим дидактическим свойствам и методическим функциям современные информационные и коммуникационные технологии могут создать уникальные педагогические условия для организации полноценного педагогического процесса, построенного на дистанционной форме обучения [3–6].

Модели дистанционного обучения: определение понятий и виды

Ключевыми понятиями в данной работе будут термины «дистанционное обучение» и «сетевое обучение». В научной литературе можно

встретить множество определений данных понятий, которые нередко противоречат друг другу (подробнее см.: [7]). Одно из наиболее известных и общих определений термина «***дистанционное обучение***» принадлежит Е.С. Полат, которая под данным понятием предложила понимать особую «форму обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфическими средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [8. С. 17]. Данное определение включает в себя сразу несколько отличительных характеристик дистанционной формы обучения:

а) преподаватель и все обучающиеся находятся на неопределенном расстоянии друг от друга, при этом они связаны между собой средствами ИКТ;

б) дистанционное обучение предполагает взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса посредством ИКТ;

в) в ходе обучения должны использоваться различные (традиционные и инновационные) средства обучения для полноценного овладения обучающимися материалом;

г) ввиду специфики дистанционной формы обучения, в педагогическом процессе должны присутствовать как традиционные формы контроля достижений обучающихся преподавателем, так и альтернативные, включая самоконтроль и взаимоконтроль (peer review);

д) функция преподавателя на всех этапах реализации дистанционной формы обучения заключается в мониторинге учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Дистанционная форма обучения создает уникальные условия для обучения по индивидуальной траектории, когда каждый обучающийся может заниматься в свободное время в удобном для него месте и темпе.

Дистанционная форма обучения включает в себя три компонента: технологический, содержательный и организационный. *Технологический* компонент отвечает за материально-техническую базу (оборудование и программное обеспечение). *Содержательный* – за содержание обучения, традиционные и инновационные учебные средства и средства контроля, дистанционные курсы и программы обучения. *Организационный* заключается в реализации учебного процесса с использованием разных моделей дистанционного обучения.

Следует заметить, что за последнее десятилетие в научной литературе появился целый корпус монографических и диссертационных исследований, посвященных интеграции современных ИКТ в образовательный процесс. Анализ данных работ, а также изучение генезиса понятийного содержания терминов в области информатизации образова-

ния [7, 9, 10] показывают, что имплицитно были разработаны три основные модели реализации дистанционного обучения. Причем различия в моделях определяются степенью интеграции ИКТ в процесс обучения и степенью реализации дистанционной формы обучения в учебном процессе. Исходя из этого, можно выделить следующие модели дистанционного обучения: а) модель смешанного обучения; б) модель «Удаленная аудитория»; в) модель сетевого обучения. Рассмотрим подробнее каждую из моделей.

Модель смешанного обучения. Данная модель заключается в сочетании дистанционной и очной (или контактной) форм обучения. В учебном процессе наряду с традиционными средствами обучения (учебник, рабочая тетрадь, набор аудиозаписей на DVD), характерными для очной формы обучения, используются инновационные учебные материалы, созданные на основе средств ИКТ. К ним можно отнести учебные интернет-материалы (хотлист, мультимедиа скрэпбук, трэжа хант, сабджекст сэмпла, вебквест) [11–13], информационно-справочные ресурсы сети Интернет, сетевые электронные базы данных учебных заданий. В качестве педагогических технологий, реализуемых одновременно при очной (контактной) и дистанционной формах обучения, могут выступать кейс-метод и педагогическая технология «обучение в сотрудничестве» [14]. Использование инновационных электронных учебных материалов и реализация педагогических технологий дистанционного обучения возможны на платформах современных сервисов сети Интернет: блог-технологии, вики-технологии, сервиса подкастов, лингвистического корпуса, мобильных технологии, сервиса «Твиттер» и т.п. За последние годы в России были защищены десятки диссертационных исследований и опубликованы сотни работ, посвященных интеграции данных ИКТ в учебный процесс [15–21]. Исследования свидетельствуют, что для решения учебных задач в рамках конкретных дисциплин студенты выполняют проектную деятельность, некоторые этапы которой проходят в аудиторное время, а некоторые – дистанционно во внеаудиторное время на базе платформ или сервисов сети Интернет.

Модель «Удаленная аудитория». Основное отличие данной модели заключается в следующем: студенты собираются на площадках (в аудиториях) в представительствах крупных региональных университетов, преподаватель находится в студии головного вуза. Аудитория оборудована телеэкраном, видеокамерой, колонками и микрофоном. Взаимодействие между преподавателем и студентами, расположенными на неопределенном расстоянии друг от друга, осуществляется в режиме реального (online) или нереального (offline) времени на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации (видеоконференция или интерактивное телевидение). В настоящее время многие крупные вузы страны предлагают получение образования по такой модели по наибо-

лее востребованным направлениям подготовки («Юриспруденция» и «Экономика») [22].

Одним из популярных и общедоступных интернет-сервисов, соответствующих данным критериям, является сервис видео-интернет-коммуникации «ooVoo». Программное обеспечение «ooVoo» – публичный сервис (а также одноименная программа-клиент) для организации видеоконференций и мгновенного обмена сообщениями в Интернете. В научной литературе имеются работы, свидетельствующие об эффективности реализации данной модели дистанционного обучения. В частности, П.В. Сысоев и Д.А. Ежиков [Там же] констатировали возможность развития речевых умений и формирования языковых навыков речи студентов нелингвистических направлений подготовки на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации на том же уровне, что и при традиционной очной форме обучения. Заметим, что реальный (а не опосредованный) контакт преподавателя с обучающимися традиционно выступает одним из условий обучения иностранному языку, это объясняет отсутствие заочной формы обучения при подготовке бакалавров лингвистических направлений.

Модель сетевого обучения. Данную модель можно условно назвать «обратной» модели «Удаленная аудитория». Если при реализации последней обучающиеся собирались вместе в одной аудитории, то модель сетевого обучения предусматривает удаленное расположение всех обучающихся и преподавателя, объединенных вместе в «сеть» в рамках изучаемого дистанционного курса или программы. Сетевая модель обучения подразумевает наличие единого виртуального центра – интернет-платформы курса или программы (на сервере конкретного университета или образовательного центра) с возможностью удаленного доступа всем зарегистрированным обучающимся и преподавателю. На основе данной модели можно предлагать как изучение отдельных курсов (повышение квалификации), так и реализацию целой образовательной программы. На современном этапе уже каждый российский университет имеет платформу дистанционного образования, посредством которой в большей или меньшей степени реализуется заочная форма обучения. В перспективе вся заочная форма обучения может быть реализована на основе сетевой организации образовательного процесса.

Для полноценной организации образовательного процесса на основе сетевой формы обучения необходимо, чтобы каждый курс был четко структурирован и имел модульную структуру. На интернет-платформе курса должны размещаться как материалы для изучения, так и творческие проблемные задания; веб-форум, на котором слушатели курса могли бы принять участие в групповом обсуждении изучаемых вопросов; сетевая медиатека; банк тестовых и контрольных заданий для

самоконтроля и т.п. Функция преподавателя при данной модели обучения заключается в создании условий для полноценного обучения, мониторинге участия слушателей в групповых проектах, индивидуальном и групповом консультировании слушателей. Сетевая форма обучения также должна предоставлять обучающимся возможность осваивать конкретную дисциплину по индивидуальным траекториям.

Сетевая образовательная программа

Дидактический потенциал новых информационных и коммуникационных технологий, а также модели реализации *сетевой формы обучения* очень быстро стал экстраполироваться на создание *сетевых образовательных программ*. Последняя редакция Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) [23] «узаконила» дистанционную форму обучения и создала правовое поле для использования сетевой модели обучения в сетевых образовательных программах. Согласно данному Федеральному нормативному документу под сетевой формой реализации образовательной программы понимается такая модель организации образовательного процесса, при которой для освоения обучающимися образовательной программы привлекаются ресурсы нескольких организаций. Причем в качестве организаций, реализующих образовательную программу, могут выступать как учреждения высшего образования, так и научно-исследовательские институты, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и т.п. На базе организаций-партнеров может происходить как непосредственное обучение, так и прохождение практики обучающимися. Реализация сетевой образовательной программы несколькими организациями осуществляется на основе договора между ними, содержащего следующую информацию:

1) вид, уровень и / или направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенных уровня, вида и направленности), реализуемой с использованием сетевой формы;

2) статус обучающихся в организациях, правила приема на обучение по образовательной программе, реализуемой с использованием сетевой формы, порядок организации академической мобильности обучающихся (для обучающихся по основным профессиональным образовательным программам), осваивающих образовательную программу, реализуемую с использованием сетевой формы;

3) условия и порядок осуществления образовательной деятельности по образовательной программе, реализуемой посредством сетевой формы, в том числе распределение обязанностей между организациями, порядок реализации образовательной программы, характер и объем ре-

сурсов, используемых каждой организацией, реализующей образовательные программы на основе сетевой формы;

4) выдаваемые документ или документы об образовании и / или о квалификации, документ или документы об обучении, а также сведения об организациях, осуществляющих образовательную деятельность и выдающих указанные документы;

5) срок действия договора, порядок его изменения и прекращения [23].

Организации также должны разработать и согласовать учебной план сетевой образовательной программы.

Безусловно, использование сетевой формы реализации образовательных программ имеет ряд преимуществ. В первую очередь, она направлена на повышение качества образования, расширение доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставление обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, углубленного изучения учебных курсов, предметов, дисциплин, модулей, формирование актуальных компетенций, совершенствование профессиональных компетенций за счет изучения и освоения опыта ведущих образовательных организаций, более эффективное использование имеющихся образовательных ресурсов, повышение конкурентоспособности выпускников образовательной организации на российском и международном рынках образовательных услуг и труда [24].

Вместе с тем, наряду с очевидными преимуществами, внедрение в практику сетевых образовательных программ поднимает ряд вопросов:

1. ***Распределение ролей между участниками предоставления образовательных услуг по сетевой программе – университетом-рекрутом и выпускающим университетом.*** При внедрении сетевой образовательной программы, реализуемой учреждением высшего образования и НИИ или учреждением любого другого профиля, не возникает вопросов относительно статуса высшего учебного заведения. Университет выступает основной (главной) организацией, осуществляющей набор, подготовку и выпуск специалистов. Сетевое взаимодействие с другими организациями направлено на обогащение профессиональной практики слушателей. Сложность состоит при разработке сетевой образовательной программы между двумя и более вузами. Экономика и социальная потребность свидетельствуют о том, что объединяться для реализации образовательной программы будут центральные и региональные вузы между собой. При этом, безусловно, один вуз (региональный) будет выполнять задачу рекрутинга абитуриентов на программу в конкретном регионе, а другой (центральный) – продавать и продвигать свой бренд. К сожалению, в современных условиях это может быть единственным выходом сохранения магистратуры и аспиран-

туры для многих региональных вузов России. В результате имя регионального вуза будет постепенно нивелироваться. В дальнейшей перспективе это может привести к тому, что вторая и третья ступени высшего образования в России будут осуществляться единичными центральными вузами (федеральными и национальными университетами). Региональные вузы будут ограничены возможностями предоставления образовательных услуг на уровне бакалавриата. При отсутствии бюджетных мест такая модель создания сетевой образовательной программы может быть единственной для региональных вузов, чтобы не потерять вторую и третью ступени образования, а также чтобы регион не остался без специалистов высшей квалификации по данным направлениям подготовки. Не секрет, что многие молодые люди, получив образование в центральных вузах страны и крупных городах, пожив в этих крупных центрах, увидев или испытав преимущества возможностей на рынке труда, не стремятся возвращаться домой в регионы.

2. ***Элитарный клуб сетевых университетов.*** В России существуют сетевые университеты ШОС, СНГ. С 2016 г. начинает функционировать сетевой университет БРИКС. Каждый из данных сетевых университетов – это закрытый элитарный клуб гигантов в области экспорта образовательных услуг. Любой студент, обучающийся в ведущем вузе РФ – в вузе, входящем в сетевой университет, может выбрать ту сетевую образовательную программу, которая предлагается этим сообществом вузов. Проблема заключается в том, что сетевой университет – это элитарный клуб вузов, в который входят МГУ имени М.В. Ломоносова, Высшая школа экономики, МГИМО, СПбПГУ и т.п. Доступ студентам других вузов к обучению по сетевым образовательным программам закрыт. В этой связи в целом для ведущего вуза страны участие в разработке и запуске сетевой образовательной программы с региональным вузом не представляет интереса. Исключение могут составить лишь сетевые программы по приоритетным направлениям и при наличии крепких научных связей между научно-педагогическими кадрами вузов.

3. ***Проблема уровня подготовки обучающихся.*** Не секрет, что в региональные вузы поступают абитуриенты с менее высокими баллами ЕГЭ по сравнению с центральными вузами. Кроме того, различия в учебных планах и учебной нагрузке по объективным и субъективным причинам приводят к тому, что в разных вузах страны студенты заканчивают ООП с разным уровнем знаний или разным уровнем сформированности всех обозначенных в ФГОС ВО компетенций. В результате при реализации сетевой образовательной программы не все студенты из региональных вузов, отучившись часть срока в регионе, смогут сдать итоговые испытания. В то же время у них значительно больше шансов успешно завершить обучение в «родных стенах».

4. ***Требование резиденции.*** При разработке сетевой образовательной программы между двумя и более вузами встает вопрос о том сроке, который слушатели программы должны провести в выпускающем вузе. В зависимости от программы и вуза эти сроки могут изменяться от одного семестра до нескольких лет. Многие студенты из регионов могут испытывать финансовые сложности для оплаты проживания и пребывания в столице.

Существуют и другие вопросы и проблемы, связанные с реализацией моделей сетевых образовательных программ. В данной работе были затронуты те вопросы, которые кардинальным образом будут влиять на решение «быть или не быть» сетевой образовательной программе и которые в этой связи должны решаться на всероссийском уровне с изменениями в государственной политике в сфере образования.

Выводы

В данной статье мы рассмотрели некоторые спорные вопросы, связанные с реализацией сетевых образовательных программ. Все три модели дистанционного обучения, к которым относятся модель смешанного обучения, модель «Удаленная аудитория» и модель сетевого обучения, создают условия для обучения по индивидуальным траекториям. Вместе с тем реализация сетевых образовательных программ создает особые преимущества и, как следствие, вызывает некоторые спорные вопросы, к которым относятся: а) распределение ролей между университетами-партнерами в реализации сетевых образовательных программ; б) невозможность региональным вузам вступить в элитарные сетевые университеты ШОС, СНГ, БРИКС; в) проблемы в уровне подготовки обучающихся; г) требования резиденции.

Литература

1. ***Роберт И.В.*** Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106–114.
2. ***Роберт И.В.*** Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010.
3. ***Гураль С.К.*** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
4. ***Гураль С.К., Митчелл П.Дж.*** Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // Язык и культура. 2008. № 4. С. 5–10.
5. ***Сысоев П.В.*** Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
6. ***Сысоев П.В.*** Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90–97.

7. ***Хмаренко Н.И., Сысоев П.В.*** Сетевое обучение: к вопросу определения понятий // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения : сб. науч. тр. / под ред. О.А. Чекун. М., 2015. С. 55–59.
8. ***Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В.*** Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 416 с.
9. ***Роберт И.В., Лавина Т.А.*** Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. 69 с.
10. ***Евстигнеев М.Н.*** Генезис и вариативность понятийного содержания терминов в области информатизации образования // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 63–73.
11. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Учебные Интернет-ресурсы в системе языковой подготовки учащихся // Иностранные языки в школе. 2008. № 8. С. 11–15.
12. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // Интернет-журнал «Эйдос». 2008. 1 февраля. URL: http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm (дата обращения: 22.07.2015).
13. ***Шульгина Е.М., Бовтенко М.А.*** Дидактический потенциал технологии веб-квест в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов туристского профиля // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 132–139.
14. ***Полат Е.С.*** Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
15. ***Борщева О.В.*** Методика развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных Интернет-технологий : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
16. ***Борщева В.В.*** Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе // Вестник МГГУ имени М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2015. № 2. С. 30–34.
17. ***Сысоев П.В.*** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.
18. ***Сысоев П.В.*** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
19. ***Сысоев П.В.*** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
20. ***Сысоев П.В.*** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140–152.
21. ***Сысоев П.В., Кокорева А.А.*** Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114–124.
22. ***Сысоев П.В., Ежиков Д.А.*** Обучение студентов речевому общению на основе средств синхронной видео-интернет-коммуникации // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 129–140.
23. ***Федеральный*** закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012.
24. ***Приказ*** Минобрнауки России № 1367 от 19.12.2013 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры».

PERSPECTIVES AND PROBLEMS OF THE IMPLEMENTATION OF THE NETWORK EDUCATION PROGRAMS

Sysoyev P.V., Ph.D., Doctor., Professor at Foreign Language Department at Sholokhov Moscow State University for Humanities, Professor, Head of ELT Department at Derzhavin Tambov State University (Moscow, Tambov, Russian Federation). E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. The paper is devoted to discussion of controversial issues of the implementation of the network educational programs. In it the author a) refers to the importance of distance learning; b) examines the three basic models of distance learning (blended learning model, the model of «distant audience» and the model of network training); c) describes the organizational aspects of the network educational programs; d) refers to a number of issues that are associated with the implementation of the network educational programs.

Keywords: distance learning; network teaching; network educational program; informatization of education.

DOI 10.17223/19996195/31/12

УДК 378.2
DOI 10.17223/19996195/31/13

НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ-КИТАИСТОВ

Е.В. Тихонова

Работа выполнена при поддержке Программы повышения международной конкурентоспособности Томского государственного университета на 2013–2020 гг.

Аннотация. Статья посвящена изучению новых методов обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения. В результате были представлены учебные интернет-ресурсы, массовые открытые онлайн-курсы (MOOC), Moodle, scratch-технология, tagcloud-технология, flipped classroom-технология, а также кампусные курсы, которые обладая теми или иными характеристиками, обеспечивают достижение поставленной цели – формирование профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода при работе с китайско-русской языковой парой.
Ключевые слова: устный перевод; китайский язык; Moodle; MOOC; tagcloud-технология; scratch-технология; flipped classroom-технология; кампусные курсы.

Введение

В настоящее время происходят трансформации в политическом, экономическом, культурном взаимодействии между всеми государствами. Все большее сотрудничество Российской Федерации с КНР выдвигает новые требования к подготовке кадров, обеспечивающих развитие контактов на более высоком, качественном уровне [1, 2]. В связи с этим возникают новые требования к подготовке специалистов разных направлений, в частности переводчиков в сфере устного последовательного перевода. Наличие социального заказа повлияло на внедрение федеральных государственных образовательных стандартов 3+, в которых представлены новые требования к знаниям, умениям, практическому опыту и компетенциям специалиста.

Методология

Проблемой обучения иностранным языкам, а также устному последовательному переводу занимались многие научные коллективы, исследователи и методисты: С.К. Гураль, П.В. Сысоев, Т.С. Серова, Т.В. Привроцкая и др.

Модель исследования

Рассматривая процесс устного последовательного перевода, необходимо обратиться к термину «устный билингвальный дискурс», который определяется как «как разновидность дискурса, включающая в себя структурные компоненты процесса перевода (компоненты коммуникации с переводом) и когнитивные процессы, которые, развиваясь по своим собственным правилам, эволюционируя, представляют собой сложную самоорганизующуюся систему» [3. С. 1]. Поэтому при изучении устного билингвального дискурса необходимо рассматривать не только текст исходного языка, который предназначен для передачи финальному адресату, и преобразованный текст языка перевода, речевую ситуацию, но и принимать во внимание все компоненты акта коммуникации с переводом в сложившейся ситуации речевого общения (две речевые ситуации, два источника сообщения, два речевых произведения, два получателя, код и различные виды информации (фоновая информация, информация о структуре, семантическая и ситуационная информации)). Рассматривая устный билингвальный дискурс как одну из разновидностей дискурса, представленного в современной лингвистической науке, вслед за С.К. Гураль [1, 4], мы предполагаем, что он обладает следующими базовыми категориями: пропозицией, референцией, экспликатурой, импликатурой, инференцией, пресуппозицией, ментальным лексиконом. Только принимая во внимание характеристики и особенности всех представленных выше компонентов, а также требования федеральных государственных образовательных стандартов 3+, можно интенсифицировать процесс обучения устному последовательному переводу.

Информатизация высшего профессионального образования, а также междисциплинарный подход требуют появления новых методов обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения, которые обеспечивают обучение «на протяжении всей жизни», а не только в рамках определенного курса. Открытость лингвистического образования лишь в совокупности с информационно-коммуникационными технологиями дает возможность создания среды обучения устному билингвальному дискурсу.

Проанализировав опыт методистов-практиков [5–9], можно сделать вывод, что в настоящее время информационно-коммуникационным технологиям уделяется большое внимание, в том числе и при обучении различным сферам китайского языка. Однако стремительно меняющееся общество требует новых методов и подходов в обучении будущих переводчиков в сфере устного последовательного перевода.

Для успешного достижения поставленной цели необходимы более тесная взаимосвязь системы образования с будущими работодателями, специалистами в различных областях, а также развитие профес-

сионально-ориентированного образования для школьников, что, безусловно, более доступно в виртуальной среде. Поиск новых возможностей при проектировании лингвистической образовательной среды направлен на формирование информационно-коммуникативной компетентности, развитие умения адаптироваться к новым условиям иноязычной речевой деятельности, к стратегиям преодоления коммуникативных барьеров в ситуации межкультурного общения и в условиях компьютерно-опосредованной коммуникации.

В настоящее время достаточно большое количество интернет-технологий применяется на занятиях по устному последовательному переводу при обучении студентов-лингвистов китайского отделения. Это учебные интернет-ресурсы, MOOC, Moodle, scratch-, tagcloud-, flipped classroom-технологии (таблица) и др. Однако каждая из них способна обеспечить лишь какие-то определенные задачи, но не достичь поставленной цели (формирование навыков, умений и компетенций, необходимых для осуществления устного последовательного перевода). Лишь все они в совокупности обеспечивают решение данной проблемы.

Применение новых технологий в обучении устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения

Название технологии	Особенности / характеристики	Знания, умения, навыки
Moodle	Проект глобального развития, руководствующийся «социально-конструктивной педагогикой», предназначенный для компьютерной поддержки структурной основы социально созидательной системы образования [10], способен обеспечить потребности учащихся в рамках курса по устному последовательному переводу [11–13]	Умение организовывать собственную учебную / переводческую деятельность; саморегуляция; умение осуществлять перевод с листа; умение перевода прецизионной лексики
MOOC	Массовый открытый онлайн-курс, который включает в себя видеолекции, презентации, проверочные задания и тесты	Навыки переводческой нотации; умение автоматизировано принять решение на перевод; прогнозирование речи оратора; развитие эмотивно-эмпатийной компетенции; навыки перевода прецизионной лексики; умение переводить на слух различные диалекты КНР
Scratch-технология	Среда программирования, способная создать интерактивные истории для учащихся того или иного направления	Расширение ментального лексикона учащихся, объема тезауруса (используя квест-игру, тесты, кроссворды и т.д.), дополнительные фоновые знания (используя виртуальную экскурсию)

Окончание табл.

Название технологии	Особенности / характеристики	Знания, умения, навыки
Flipped classroom-технология	Перевернутые классы, возможность дать теоретический и практический материал во внеаудиторное время	Умение анализировать и использовать на практике полученный материал самостоятельно
Tagcloud-технология	Обеспечение повсеместного и удобного сетевого доступа по требованию к общему контенту	Умение поиска необходимой информации в любое время; ИКТ-компетентность учащегося
Кампусные курсы	Дополнительная возможность доступа к образовательным программам разных кафедр, факультетов и институтов, возможность свободного перемещения в рамках вариативной части образовательной программы в пространстве всего университетского кампуса	Расширение знаний во всех областях науки в рамках гуманитарных, естественнонаучных, физико-математических направлений классического университета

Выводы

Представленные выше новые методы обучения устному последовательному переводу студентов-лингвистов китайского отделения в совокупности способны создать педагогические условия, способствующие развитию профессиональной компетентности переводчика в сфере устного последовательного перевода при работе с китайско-русской языковой парой, становлению профессиональной ИКТ-компетентности преподавателя, а также открытой среды обучения. Наличие виртуальных классов и электронных рабочих тетрадей, использование которых совмещено с программой подготовки лингвистов по направлению «Перевод и переводоведение», делает обучение более доступным, интересным и качественным.

Литература

1. ***Гураль С.К., Тихонова Е.В.*** Организация процесса обучения устному последовательному переводу в свете синергетической теории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 77–82.
2. ***Кулманакова Е.В.*** Формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции студентов, изучающих китайский язык // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2010. № 1. С. 178–181.
3. ***Тихонова Е.В.*** Компоненты устного билингвального дискурса (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 10 (90). С. 1443–1446.
4. ***Гураль С.К.*** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
5. ***Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.*** Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий : учеб.-метод. пособие для учителей, аспирантов и студентов. М. : Глосса-Пресс, 2010. 182 с.

6. ***Тагина Е.К., Тихонова Е.В.*** Обучение экономическому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 141–145.
7. ***Привороцкая Т.В.*** Способы достижения речевой компрессии при переводе с субтитрами (на материале фильма Цзинь Ма «Мулан», КНР, 2009 г.) // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 61–67.
8. ***Жукаускене Т.С.*** Образ женщины в современном русскоязычном блоге // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 18–29.
9. ***Tikhonova E.V., Tereshkova N.S.*** Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 154. P. 534–538.
10. ***Тихонова Е.В.*** Развитие профессиональной компетентности переводчика на основе виртуальной обучающей среды Moodle // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 169–175.
11. ***Кулманакова Е.В.*** Психология студентов и развитие их мотивации к изучению китайского языка // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-2. С. 105–110.
12. ***Тихонова Е.В., Белов Д.Н.*** Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 525–528.
13. ***Сысоев П.В.*** Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184–202.

NEW METHODS OF TEACHING ORAL CONSECUTIVE INTERPRETATION FOR STUDENTS-SINOLOGISTS

Tikhonova E.V., Associate Professor, Acting Head. of Department of Chinese Language, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: kulmanakova@rambler.ru

Abstract. This study investigates new methods of teaching oral consecutive interpretation for students-linguists of the Chinese department. In the result of the study we have presented: educational Internet resources, MOOC (massive open online courses), Moodle, scratch technology, tag cloud technology, flipped classroom technology and also campus courses that having those or other characteristics can ensure the achievement of the goal – formation of the professional competence of the translator in the oral consecutive interpretation when dealing with Sino-Russian language pair.

Keywords: interpretation; Chinese; Moodle; MOOC; tag cloud technology; scratch technology; flipped classroom technology; campus courses.

DOI: 10.17223/19996195/31/13

УДК 378.016:811.11
DOI 10.17223/19996195/31/14

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ АНГЛИЙСКОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Т.Н. Федуленкова

Аннотация. Глагольная фразеология представляет собой благодатный языковой материал для формирования лингвистической компетентности обучаемых прежде всего потому, что глагол является ядром высказывания. В статье рассматривается свыше двадцати лингвистических компетенций и предлагается поуровневая последовательность их формирования в связи с практической и теоретической подготовкой студентов педагогического вуза, специализирующихся в иностранном языке.
Ключевые слова: лингвистическая компетентность; английский язык; глагольная фразеология; фразеологическая единица.

Введение

В ряду актуальных проблем лингвистического образования вообще и обучения иностранному языку в частности особое место занимают проблемы формирования лингвистической компетенции студентов (наряду с языковой компетенцией) [1. С. 12].

Цель

Целью данной статьи является описание опыта работы по формированию лингвистической компетенции у студентов-лингвистов в процессе изучения современной английской глагольной фразеологии.

Материал

Языковым материалом исследования послужила микросистема глагольных фразеологических единиц (ФЕ) современного английского языка, ведущим функциональным компонентом в которых является поливалентный глагол *make* [2. С. 277].

Методы

В качестве методов исследования использовались следующие: теоретический анализ методических и педагогических идей, изучение продуктов деятельности студентов, анализ и обобщение личного педагогического опыта [3].

Основное содержание

Термин «компетентность» был введен в научный обиход в начале 1970-х гг., и именно с этого времени начинается его активное освоение в метаязыке теории образования и конкретных методик обучения, в особенности обучения языку, что рассматривается учеными как начало становления компетентностной парадигмы образования [4. С. 35]. К началу XXI в. наблюдается официальное закрепление компетентностной парадигмы как стратегической основы профессиональной подготовки, основные этапы становления которой описаны И.А. Зимней в работе «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» [5. С. 34]. В настоящее время новые государственные образовательные стандарты закрепляют компетентностный подход в образовании. В научно-педагогическом пространстве упрочила свое положение терминология компетентностного подхода и началась его интенсивная методологическая разработка [6. С. 140; 7. С. 128]. Наряду с ключевыми компетенциями лингвистические компетенции составляют стратегическую основу подготовки специалиста в языковом вузе [8].

Опыт обучения будущих преподавателей английского языка показывает, что глагольная фразеология представляет собой благодатный языковой материал для формирования лингвистической компетентности обучаемых прежде всего потому, что глагол является ядерным компонентом высказывания.

В области изучения фразеологии лингвистическая компетентность предполагает освоение фразеологической подсистемы конкретного языка, овладение ее основными единицами – в данном случае – идиомами, или фразеологическими сращениями, фразеологическими единствами и фразеологическими сочетаниями и нормами их употребления на разных языковых уровнях, от морфологического до синтаксического.

В изучаемом фразеологическом пространстве в круг формирования необходимых лингвистических компетенций включаем следующие их группы:

А. Структурные компетенции:

1) понятие структуры ФЕ;
2) последовательность компонентов в английской ФЕ;
3) грамматическое структурирование ФЕ;
4) моделирование ФЕ первого уровня;
5) двухкомпонентная структурная модель ФЕ;
6) трехкомпонентная структурная модель ФЕ;
7) альтернант как компонент структуры ФЕ.

Б. Вариантностные компетенции:

1) вариантность как проявление тождества ФЕ;

2) вариативность субстантивного компонента ФЕ;
3) вариативность глагольного компонента ФЕ;
4) вариативность адъективного компонента ФЕ;
5) комплексная вариативность ФЕ;
6) тип зависимости компонентов ФЕ;
7) константно-вариантно-переменная зависимость компонентов ФЕ.

В. Семантические компетенции:
1) моносемия ФЕ современного английского языка;
2) полисемия ФЕ современного английского языка;
3) характер переосмысления значения ФЕ;
4) полное переосмысление компонентного состава ФЕ;
5) частичное переосмысление компонентного состава ФЕ;
6) механизмы переосмысления ФЕ (метафора, метонимия, синекдоха, гипербола, литота и др.);
7) степень прозрачности внутренней формы ФЕ;
8) мотивированность / немотивированннсть ФЕ.

Г. Стилистические компетенции:
1) стилистическая окраска ФЕ;
2) коннотации ФЕ.

Д. Функциональные компетенции:
1) функции глагольных ФЕ в предложении;
2) окказиональные функции ФЕ;
3) текстуальные функции ФЕ.

Работу по формированию лингвистических компетенций осуществляем на протяжении всего процесса обучения, состоящего из трех основных уровней усвоения знаний, а именно: ознакомительного, репродуктивного и продуктивного (подробнее об уровнях см. [9. С. 127]).

Планируя работу на начальном этапе обучения английскому языку, в курсе лексико-грамматического практикума, обращаем внимание студентов на твердый порядок слов в английской фразе и на необходимость изучения структуры фразеологической единицы, потому что без знания структуры ФЕ, как отмечал А.В. Кунин, нельзя изучать их свойства [10. С. 105]. Первый анализ фразеологических единиц с компонентом *make* нацелен на формирование понятия о структуре ФЕ и выявление наиболее распространенных в языке грамматических структур фразеологизмов. Анализируя около 300 фразеологических единиц с компонентом *make*, каждый студент проводит их грамматическое структурирование, в результате которого устанавливает ряд наиболее частотных структур ФЕ, и получает, таким образом, представление о моделировании первого уровня в области фразеологии, например:

а) модель 1: V + Adj – двухкомпонентная структурная модель, объединяющая глагольно-адъективные ФЕ: *make certain* – закрепить, упрочить, удостовериться, быть уверенным, *make fast* – прикреплять,

туго привязывать, *make good* – улучшать; возмещать, выполнить, *make clear* – показать, объяснить, *make hot* – подогреть, разгорячить, *make merry* – веселиться, *make ready* – быть готовым, готовиться к чему-л.;

б) модель 2: V + θ + prep + θ – трехкомпонентная структурная модель с двумя альтернантами: *make / change smb / smth into someone, smth* – превращать, переделать кого-л., что-л. в кого-л., что-л., *make / fashion / form / produce smth from smth* – создавать, производить что-то из чего-л.;

в) модель 3: V + (d) + N + Prep + θ – трехкомпонентная структурная модель с одним альтернантом: 1) с субстантивным компонентом в единственном числе: *make provision against smth* – принять меры предосторожности против чего-л., *make hay of smth* – разрушать что-л., *make use of smth* – использовать что-л., *make nonsense of smth* – показать бессмысленность, ненужность чего-л., *make love to smb* – предаваться любви, ухаживать за кем-л., *make sense of smth* – понимать что-л., *make room for smb* – потесниться, уступить место кому-л., *make mincemeat of smth* – превратить в котлету, разбить, уничтожить; 2) с субстантивным компонентом во множественном числе: *make advances for smb* – делать предложение кому-л. (в бизнесе), *make approaches to smb* – искать подходы к кому-л., *make arrangements for smth* – организовывать что-л., *make demands on smth* – ожидать, надеяться на помощь, *make amends to smb* – возмещать кому-л. убытки, *make cracks about smth* – смеяться, подшучивать над кем-л., чем-л., *make eyes at someone* – строить кому-л. глазки, *make overtures to smb* – пытаться завязать отношения с кем-л.

Следующий этап обучения английскому языку совпадает с курсом изучения лексикологии современного английского языка, в рамках которого изучается также и фразеология. На этом уровне студенты получают задание по выявлению различного рода лексической вариативности устойчивых фраз, закрепляя формирование лингвистической компетенции о том, что вариативность фразеологической единицы есть одно из проявлений ее тождества, например:

а) вариативность субстантивного компонента ФЕ: *make a mockery/ travesty of smth* – осмеивать, пародировать кого-то, *make fun / mock/ sport at smth* – высмеивать кого-л., подсмеиваться над кем-то, *make a hash/ mess/ muddle of smth* – напутать что-то, провалить все дело, перепутать что-л., внести путаницу во что-л., устроить беспорядок, *make a pig/ hog of oneself* – объедаться, *make a bolt / dash for smth* – броситься, помчаться, кинуться за кем-то;

б) вариативность глагольного компонента ФЕ: *make / cry / play havoc with smth* – разрушать, производить беспорядок, опустошение, *make (follow или take) a bee-line* – пойти напрямик, кратчайшим путем, прямо, *make (put on или put up) a poor mouth* – прикидываться бедным, прибедняться, *make (или call) white black (тж. turn white into black)* –

называть белое черным, утверждать что-л. вопреки очевидности, *make / follow / take a beeline for smth* – пойти напрямик, кратчайшим путем, прямо;

в) комплексная вариативность ФЕ: *make smb's hair curl (curl smb's hair) – разг.* привести кого-л. в ужас, содрогание, напугать кого-л., *make (kick up или raise) a (big) stink (about smth) – разг.-фам.* устроить бучу, поднять дикий скандал (по поводу чего-л.), *make a living with one's pen (тж. drive a pen for living или live by one's pen)* – зарабатывать на жизнь литературным трудом, *make a back for smb (give a back to smb или give smb a back)* – подставить спину (в чехарде).

Изучая курс лексикологии современного английского языка, целесообразно также рассматривать вопрос о количестве значений в изучаемом поле фразеологических единиц, закрепляя формирование таких лингвистических компетенций, как моносемия и полисемия ФЕ:

а) бóльшая часть рассматриваемых фразеологизмов является однозначными: *make a bid for smth* – стремиться к чему-л., делать ставку на что-л., *make a trade of smth* – поменять что-л., *make a dent in smth* – уменьшить, ослабить что-л., повредить чему-л., *make a nuisance of oneself* – надоедать, досаждать, докучать кому-л., *make a practice of smth* – регулярно, систематически заниматься чем-л., взять себе за правило, *make a mystery of smth* – делать тайну из чего-л.;

б) небольшое количество ФЕ, построенных вокруг глагола *make*, обладает многозначностью: *make (hit или score) the bull's eye (или bull's-eye)* – 1) попадать в цель, попадать в центр мишени, в яблочко, 2) иметь успех, добиться поставленной цели; *make an impression on smb* – 1) произвести впечатление на кого-то, позволять составить мнение; 2) оказывать влияние, заставить кого-то заметить что-л., например:

1. His behaviour ***made a bad impression on*** *the class.* (R. Courtney. P. 382) – Его поведение произвело плохое впечатление на класс.

2. Are you trying ***to make an impression on*** *me by wearing that hat?* (R. Courtney. P. 382) – Ты пытаешься привлечь мое внимание, надевая эту шляпу?

На более высоком уровне преподавание спецкурса по английской фразеологии дает возможность формирования следующих компетенций в сфере фразеологии:

А. Характер переосмысления значения фразеологических единиц:

1) полное переосмысление ФЕ: *make a pile – разг.* нажить, сколотить состояние, *make out one's case* – доказать свою правоту, привести убедительные доводы, обосновать свою точку зрения, *make (both или two) ends meet* – жить без долгов, сводить концы с концами, *make (или turn) the air blue* – ругаться, сквернословить, *make (kick up или raise) a dust* – поднимать шум, суматоху, устраивать крик, скандал;

2) частичное переосмысление ФЕ: *make a convenience of smb* – бессовестно, беззастенчиво использовать кого-л. в своих интересах, использовать кого-л. как ширму, злоупотреблять чьей-л. дружбой, доверием; *make assurance double (или doubly) sure* – вдвойне себя застраховать, *make a difficulty (difficulties)* – создавать воображаемые трудности, *make a poor first at (или of) smth – разг.* сделать неудачную попытку, плохо справиться с чем-л., не уметь делать чего-л., *make an idol of smb (или smth)* – боготворить кого-л., делать кумиром кого-л., *make a martyr of oneself* – поступаться, жертвовать своими интересами; изображать из себя мученика, страдальца;

Б. Механизмы переосмысления фразеологических единиц:

1) метафора: *make an idol of smb (или smth)* – боготворить кого-л., делать кумиром кого-л., *make an honest woman (out) of smb* – сделать кого-л. честной женщиной, жениться на гулящей; прикрыть грех, т.е. жениться на любовнице, узаконить любовную связь браком, *make a rod for oneself (или for one's own back)* – готовить розги для самого себя, наказать самого себя, *make a push* – сделать энергичную попытку, приложить усилия, из кожи вон лезть;

2) метонимия, синекдоха: *make the hat go round (тж. go round with the hat, pass или take the hat round, pass round the hat) – разг.* пускать шапку по кругу, собирать пожертвования, *make a long arm (for smth) – разг.* протянуть руку, потянуться (за чем-л.), *make a day of it – разг.* провести целый день за каким-л. занятием, посвятить чему-л. целый день (*особ.* развлечениям);

3) гипербола: *make (kick up или raise) a racket* – буянить, поднять шум, скандалить, *make the dust fly* – действовать быстро и энергично, работать так, что небу жарко, *make assurance double (или doubly) sure* – вдвойне себя застраховать, ≅ для большей верности;

В. Степень прозрачности внутренней формы фразеологических единиц:

1) мотивированные ФЕ: *make smb's heart leap out of his mouth (bring smb's heart into his mouth)* – перепугать кого-л. до смерти, душа ушла в пятки, *make up for lost time* – наверстать потерянное, упущенное время, *make (или hit) the headlines* – стать темой газетных заголовков, попасть на страницы газет, *make conversation* – говорить, чтобы что-нибудь сказать, перебрасываться словами, вести пустой, бессодержательный разговор, *make a stranger of smb* – холодно, неприветливо обходиться с кем-л., отнестись как к чужому, *make (earn или turn) an honest penny* – заработать честным трудом;

2) немотивированные ФЕ: *make a silk purse out of a sow's ear* (*букв.* сшить шелковый кошелек из свиного уха) ≅ сделать человека из кого-л., перевоспитать кого-л., *make bricks without straw* (*букв.* делать кирпичи без соломы) – заниматься трудновыполнимым делом, *make*

cheeses (*букв.* делать сыры) – покружившись, быстро присесть так, чтобы юбка образовала на полу колокол, сделать глубокий реверанс, *make ducks and drakes of smth (тж. play ducks and drakes with smth)* (*букв.* делать уток и селезней из чего-л.) – проматывать, растрачивать, разбазаривать что-л., транжирить, ≅ пускать по ветру что-л., *make up leeway* (*букв. мор.* компенсировать снос ветром) – выйти из затруднительного положения, наверстать потерянное, упущенное.

Г. Тип зависимости компонентов фразеологических единиц (термин заимствован у А.В. Кунина) [11. С. 90]:

1) константная зависимость компонентов, наблюдаемая в фразеологических единицах с неподменяемыми компонентами: *make a mountain out of a molehill* – делать из мухи слона;

2) константно-вариантная зависимость компонентов, наблюдаемая во фразеологических единицах, допускающих вариантность компонентов при обязательном сохранении хотя бы одной безвариантной знаменательной лексемы: *make a (bad) break* – проговориться, обмолвиться; сделать неуместное замечание; сделать ложный шаг;

3) константно-переменная зависимость компонентов, наблюдаемая во фразеологических единицах, не имеющих вариантности компонентов и допускающих нормативное включение переменных элементов в свой состав для подмены местоимений: *make a bid for smth* – стремиться к чему-л., стараться добиться чего-л.;

4) константно-вариантно-переменная зависимость компонентов, наблюдаемая во фразеологических единицах, допускающих вариантность компонентов, нормативное включение переменных элементов в свой состав для подмены местоимений при обязательном сохранении хотя бы одного лексического инварианта: *make (kick up или raise) a (big) stink (about smth) – разг.-фам.* устроить бучу, поднять дикий скандал (по поводу чего-л.);

Д. Стилистические окраска и коннотации фразеологических единиц: *make a muck of smth – разг. груб.* испоганить, изгадить что-л., *make a Federal (или federal) case out of smth – амер. разг.* раздувать дело, *make a leg – уст.* отвесить старомодный поклон, *make like – амер. жарг.* корчить из себя (кого-л.), *make the eagle scream (тж. fly the eagle) – амер. разг.* произносить ура-патриотические речи, превозносить американский образ жизни (*на государственном гербе США изображен орёл*), *make waves – жарг.* нарушать спокойствие, причинять беспокойство, *make a spoon or spoil a horn – уст.* ≅ пан или пропал, *make a bag – охот.* убить много дичи, поймать много рыбы, *make a muff of smth – разг.* промахнуться, промазать, проворонить что-л., *make a streak for smth – амер.* поспешно направиться к чему-л., *make (австрал. throw) eyes at smb (амер. give smb the big eye)* – делать или строить глазки кому-л., стрелять глазами;

Е. Функции фразеологических единиц в предложении (о других функциях см. подробнее в [12. С. 87; 13. С. 182]):

1) сказуемое: 1) *...it's not pleasant to be told that you've probably* ***made a muck of the job*** *(J.B. Priestley. «Faraway»*) – …не очень-то приятно слышать, когда говорят, что ты изгадил всю работу; 2) *What punishment can* ***make amends for*** *such a frightful misdeed?* (*W.S. Maugham. «Catalina»*) – Какая кара может искупить столь ужасное преступление?

2) дополнение: 1) *'Well, Mrs. Gamp', observed Mould, 'I don't know any particular objection to your* ***earning an honest penny*** *under such circumstances.'* (*Ch. Dickens. «Martin Chuzzlewit»*) – Ну что ж, миссис Гэмп, – заметил мистер Моулд, – я не вижу никаких причин, почему бы вам при таких обстоятельствах не заработать честно на кусок хлеба; 2) *I hate the idea of Larry* ***making such a mess of*** *his life.* (*W.S. Maugham. «The Razor's Edge»*) – Ужасно и подумать, что Лари сам портит себе жизнь.

Но одних знаний для формирования компетенций вовсе не достаточно, так как существенный сегмент любой компетенции, помимо знаний, составляют умения использовать данные знания. Интенсификации этих знаний способствует проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов [14, 15].

Закрепление сформированных компетенций и проверка навыков компетентности осуществляются посредством различного вида тестирований, а также во время прохождения студентом педагогической практики в школе.

Результаты исследования и выводы

Предлагаемый алгоритм работы с английской глагольной фразеологией, содержащей компонент *make*, позволяет сосредоточиться на формировании у студентов более двадцати лингвистических компетенций. Последние являются весьма важными для будущей профессиональной деятельности студентов, изучающих английский язык как специальность.

В результате практической работы со студентами мы пришли к выводу об универсальности характера предлагаемого алгоритма работы по формированию лингвистических компетенций на основе глагольной фразеологии. Это значит, что данная модель релевантна для работы с другими видами глагольных фразеологических единиц, с иным их компонентным наполнением.

Литература

1. ***Канакина Г.И., Викторова Е.В.*** Русская пословица как средство формирования языковой и социокультурной компетенции : учеб. пособие / под ред. Г.И. Канакиной. М. : Флинта ; Наука, 2015. 144 с.

2. ***Федуленкова Т.Н., Цыркуль Т.Г.*** Некоторые виды лексической вариантности английских фразеологизмов с компонентом make // Языковые и культурные контакты различных народов : Всерос. науч.-метод. конф. : сб. ст. Пенза : Пенз. гос. пед. ун-т им. В.Г. Белинского, 2003. С. 277–280.
3. ***Федуленкова Т.Н., Смирнова Ю.И.*** Из опыта ступенчатой организации курсовых работ по интегративному спецкурсу «управление качеством + английский язык» // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: http://www.science-education.ru/123-20232 (дата обращения: 08.07.2015).
4. ***Сеитова Р.С.*** Генезис проблемы развития коммуникативно-управленческой компетентности с начала XXI в. до настоящего времени // Европейский журнал социальных наук. 2013. № 5 (33). С. 35–39.
5. ***Зимняя И.А.*** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
6. ***Федотенко И.Л.*** Развитие у студентов готовности к профессионально-педагогической деятельности в инклюзивной среде: компетентностный подход // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 3 (42). Т. 2. С. 140–146.
7. ***Дронова Н.А.*** Актуальность мотивационного аспекта в процессе формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетентности студентов технических специальностей // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 3 (42). Т. 2. С. 126–133.
8. ***Переломова Н.А.*** Ключевые компетенции в образовании: современный подход // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 1. С. 3–12.
9. ***Головина Л.С.*** Формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся образовательных учреждений среднего профессионального образования на различных уровнях усвоения знаний // Европейский журнал социальных наук. 2014. № 6 (45), т. 2. С. 126–131.
10. ***Кунин А.В.*** Курс фразеологии современного английского языка : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. 2-е изд., перераб. М. : Высш. шк. ; Дубна : Изд. центр «Феникс», 1996. 381 с.
11. ***Кунин А.В.*** Фразеология современного английского языка: Опыт систематизированного описания. М. : Междунар. отношения, 1972. 288 с.
12. ***Федуленкова Т.Н., Багдасарян А.Т.*** О типологических признаках и универсальных функциях фразеологических единиц // Актуальные проблемы современной науки. Научная сессия «XVI Невские чтения» : материалы науч. конф. 21–26 апреля 2014 г. СПб., 2014. С. 87–90.
13. ***Fedulenkova T.*** Functions of English Phraseological Units // Лингвистика и перевод: Материалы международ. науч. семинара «Интра- и интеркультурные векторы филологических исследований на Архангельском Севере и за рубежом» (Архангельск, 6–8 декабря 2013 г.) / сост. и отв. ред. И.М. Нетунаева, А.М. Поликарпов; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. Архангельск : САФУ, 2015. Вып. 4. С. 182–187.
14. ***Соколова М.Л.*** Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2001. 202 с.
15. ***Обдалова О.А., Логан Э.*** Сравнительный анализ преподавания иностранных языков в условиях современной образовательной среды в британских и российских вузах (на примере Даремского университета, Великобритания, и Томского государственного университета, Россия) // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 110–122.

NEW APPROACES TO LINGUISTIC COMPETENCE SHAPING IN TEACHING STUDENTS ENGLISH VERBAL PHRASEOLOGY

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

Abstract. Our teaching experience in higher educational institutions testifies to the fact that verbal phraseology presents a substantial language material for development of linguistic competence with the students, first of all, because the verb is the centre of communication. The paper deals with about two dozens kinds of linguistic competence. The paper also offers a kind of algorithm to develop linguistic competence in accordance with the practical and theoretical training of students of pedagogical universities who specialize in foreign languages.
Keywords: linguistic competence; English; verbal phraseology; phraseological unit.

DOI 10.17223/19996195/31/14

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории английского языка и переводоведения, факультет иностранных языков, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского (Брянск, Россия).
E-mail: antonova.antonova22041973@yandex.ru

Большакова Елена Эдуардовна – магистрант кафедры этнокультурных исследований Государственного института искусств и культуры (Орел, Россия).
E-mail: cool.samson13@yandex.ru

Бурмакова Елена Анатольевна – преподаватель кафедры методики преподавания иностранных языков Национального исследовательского Томского политехнического университета (Томск, Россия).
E-mail: bea83@list.ru

Гураль Светлана Константиновна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой английской филологии, декан факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Дудин Артем Андреевич – аспирант кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова (Москва, Россия).
E-mail: artdudin@rambler.ru

Житкова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: eshi@inbox.ru

Крылов Эдуард Геннадьевич – кандидат технических наук, доцент машиностроительного факультета Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова (Ижевск, Россия).
E-mail: 649526@mail.ru

Митчелл Питер Джонович – старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета; доцент кафедры лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина (Томск, Тамбов, Россия).
E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Набиуллина Александра Суфуатовна – преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: barbazjushka@mail.ru

Пастухов Александр Гавриилович – кандидат наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Государственного института искусств и культуры (Орел, Россия).
E-mail: alexander.pastukhov@yandex.ru

Серова Тамара Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода гуманитарного факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета (Пермь, Россия).
E-mail: tamaraserowa@yandex.ru

Сысоев Павел Викторович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой лингвистики и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессор кафедры иностранных языков Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова (Москва, Тамбов, Россия).
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Терешкова Надежда Сергеевна – преподаватель кафедры китайского языка факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: goodnadya@mail.ru

Тихонова Евгения Владимировна – доцент, и.о. заведующей кафедрой китайского языка факультета иностранных языков Национально-

го исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: kulmanakova@rambler.ru

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

Холдаенко Иван Сергеевич – лейтенант, курсовой офицер специального факультета Военной академии связи имени С.М. Будённого (Санкт-Петербург, Россия).
E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

Шарифуллин Борис Яхиевич – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка и литературы, зав. лабораторией речевой коммуникации Лесосибирского педагогического института-филиала Сибирского федерального университета (Лесосибирск, Россия).
E-mail: borshariff@gmail.com

Шостак Галина Ивановна – старший преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: gvkg@yandex.ru

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 3 (31) 2015

Редактор Ю.П. Готфрид
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцовой

Подписано в печать 21.09.2015 г. Формат 70x108 1/16.
Усл. печ. л. 11,7. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 1275.

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