

Язык и культура

№ 1 (33)

2016

Научный периодический журнал

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

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации

Томск
2016

Учредитель
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ ЖУРНАЛА «ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

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

Члены редакционного совета:

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

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

Гиллесли 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 имени Г.Р. Державина.

Патрик Дэниел Малони, старший преподаватель Томского государственного педагогического университета, магистр, проект-менеджмент (в процессе, УАА, 70%), доктор права, Северо-Западная школа права, Льюис и Кларк, магистр, электро- и компьютерная инженерия, Орегонский государственный университет, магистр, механическая инженерия, Политехнический институт Ренсселера (США), бакалавр, механическая инженерия, университет Мэриленда (США).

Поляков Олег Геннадиевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания гуманитарных дисциплин и лингводидактики Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина.

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 имени Г.Р. Державина.

Серова Тамара Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода гуманитарного факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Института иностранных языков Тамбовского государственного университета имени 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»

Жиликов А.С., канд. филол. наук, доц. факультета иностранных языков (отв. секретарь);
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
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
факультет иностранных языков
Телефон / факс: 8+(3822)–52-97-42
E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Founder
TOMSK STATE UNIVERSITY

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 (USA), B.S. Mechanical Engineering, University of Maryland (USA).

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 (USA).

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

Виймаранта Й., Александрова А.А., Богомолов А.С., Пасмор Е.С., Тикканен Л. «Водные» звукоподражания в финском и русском языках	6
Митчелл П.Дж., Холдаенко И.С. Американский военный сленг. Влияние войны против терроризма	25
Мурашова Л.П., Правикова Л.В. Критический анализ гендерных исследований в зарубежной лингвистике	33
Нагель О.В., Кокшарова Н.Ф., Буб А.С. Соотношение частотности и возраста усвоения русского производного имени и его мотивирующего слова	43
Нагорная Т.А., Масляков В.С. Лексико-семантическая интерпретация концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» в русской, англо-американской и испанской языковых картинах мира	58
Павленко В.Г. Концепты «Tolerance» и «Patience» в паремиологии английского языка	72
Твердохлеб О.Г. Эвфемизмы в сфере устного народного творчества	82
Ханжина Т.В. Сравнительный анализ поэтических переводов 130-го сонета У. Шекспира	95
Якунина М.Л., Пекарская И.В. «Открытые письма» как эпистолярный жанр интернет-коммуникации (на материале сайта «Письма Президенту»)	111

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Гураль С.К., Терешкова Н.С. Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности	129
Гураль С.К., Шильнов А.Г. Обучение иноязычному дискурсу посредством интеллектуальной игры <i>JEOPARDY!</i>	137
Игнатенко Н.А. Подкасты англоязычного радио в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку	148
Минакова Л.Ю. Влияние ситуативного контекста на адекватность понимания аутентичной речи при обучении иноязычному дискурсу	160
Привороцкая Т.В., Гураль С.К. Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса	171
Сметанина М.Ю. Подготовка учителей иностранного языка к использованию современных технологий обучения	181
Старикова Г.Н. Из опыта обучения иностранных студентов основам текстообразования	199
Сысоев П.В. Методическая подготовка преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования	214

CONTENTS

LINGUISTICS

Viimaranta J., Aleksandrova A., Bogomolov A., Pasmor E., Tikkanen L. Interjections pertaining to sounds of water in Finnish and Russian	6
Mitchell P.D., Kholdaenko I.S. American military slang: the influence of the war on terror	25
Murashova L.P., Pravikova L.V. Critical analysis of gender studies in foreign linguistics	33
Nagel O.V., Koksharova N.F., Bub A.S. Age-of-acquisition and frequency correlation for russian derivatives and their base words	43
Nagoaya T.A., Maslyakov V.S. Lexical-semantic interpretation of concepts «Истина», «Truth» and «Verdad» in the Russian, Anglo-American and Spanish language world-pictures	58
Pavlenko V.G. The concept of «Tolerance» and «Patience» in the paroemiology of english language	72
Tverdokhlebo G.O. The euphemisms in the sphere of folklore	82
Khazhina T.V. The comparative analysis of poetry interpretations of the 130-th W. Shakespeare's sonnet	95
Yakunina M.L. «Open letter» as an epistolary genre of internet communication (based on the website «Letters to the president»)	111

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Gural S.K., Tereshkova N.S. Education of technical translation for students-linguists of Chinese branch through multimedia project activities	129
Gural S.K., Shilnov A.G. Teaching English Language Discourse through <i>Jeopardy!</i> type Quizzes	137
Ignatenko N.A. English Language Radio Podcasts in Individual Work of Advanced Foreign Language Students	148
Minakova I.Yu. The Influence of a Situational Context on the Adequateness of Authentic Speech Comprehension in Foreign Language Discourse Teaching	160
Privorotskaya T.V., Gural S.K. Teaching audiovisual translation by analyzing film discourse	171
Smetanina M.Yu. English Language teachers training in the use of modern educational technologies	181
Starikova G.N. About the experience of the text formation teaching for foreign students	199
Sysoyev P.V. Foreign language teachers' training in the system of continuing education	214

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81-119

DOI 10.17223/19996195/33/1

«ВОДНЫЕ» ЗВУКОПОДРАЖАНИЯ В ФИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Й. Виймаранта, А.А. Александрова, А.С. Богомолов,
Е.С. Пасмор, Л. Тикканен

Аннотация. Статья посвящена малоизученной теме в лингвистике – рассмотрению звукоподражательных слов. Объектами исследования стали звукоподражательные междометия типа *бултых, шлеп, кан, pläts, loiskis, lirlir*, воссоздающие звук, производимый движением жидкости или предметом и жидкостью при их взаимодействии. Таким образом, были сопоставлены данные русского и финского языков. В качестве инструмента исследования был выбран актуальный для современной лингвистики метод – анкетирование респондентов (40 человек, 22 из которых – носители русского языка и 18 – финского) на основе просмотра видеоклипов, воспроизводящих отобранные для эксперимента прототипические ситуации, сопровождаемые тем или иным звуком воды (жидкости). То есть на восприятие звука влиял также и его визуальный контекст. Респондентов попросили описать услышанный звук словом и предложением, после чего был проведен анализ полученных данных с целью выявления сходств и различий между полученными ответами. Анализ осуществлялся путем сопоставления ответов с данными об исследуемых языках на морфологическом, синтаксическом и семантическом уровнях. Согласно гипотезе исследования предполагалось, что ответы респондентов будут соответствовать общеупотребительным для каждого из языков вариантам, однако последнее не подтвердилось. Более того, носители одного и того же языка часто описывают один звук разными словами. В финском языке подобная вариация реализовалась сериями похожих звукоподражаний, в русском – в основном употреблением разных, не связанных между собой фонетически звукоподражаний, или окказионализмов. Употребление русских звукоподражательных междометий в функции сказуемого не было распространено в этом материале.

Ключевые слова: звукоподражания; русский язык; финский язык; лингвистический эксперимент.

Постановка проблемы

Русские звукоподражательные междометия типа *бац, плюх, звяк* и их финские эквиваленты представляют собой малоизученную группу слов данных языков. Как известно, в русском языке звукоподражательные междометия – это неизменяемые слова, по форме похожие на су-

ществительное мужского рода. Это, возможно, влияет на то, что некоторые из них (или омонимичные им формы) можно употреблять и в качестве существительного (например, *звяк* в значении 'звяканье'). В финском языке звукоподражательные междометия, которые по традиции называются также имитативами, отличаются от других классов слов своей формой: в них часто встречается комбинация согласных звуков (в том числе похожая на русские аффрикаты) внутри одного слога или в конце слова, что для финского языка в целом необычно. Синтаксическая особенность русских звукоподражательных междометий заключается в том, что в предложении они выступают преимущественно в функции сказуемого [1. § 1705]. Финские же звукоподражательные междометия не могут использоваться в функции сказуемого сами по себе, для этого требуются однокоренные глаголы.

Итак, существующая теоретическая информация о звукоподражательных междометиях в русском и финском языках дает основание предполагать (особенно в том случае, когда информацию о звуке надо дать не одним словом, а предложением), что грамматические тенденции этих языков сильно различаются. Специфика «водных» междометий (звукоподражаний, воссоздающих звук, производимый: 1) движением жидкости или 2) предметом и жидкостью при их взаимодействии) заключается в том, что как звуки они относительно однообразны и по громкости не вредны для слуха человека. Ситуации, связанные с водой, которые могут быть описаны с помощью «водных» междометий («водные» ситуации), также общеизвестны для человека.

В ходе исследования нам было важно, во-первых, определить отдельно «водные» междометия, содержащиеся в финском и русском языках, а во-вторых, провести их внутри- и межъязыковое (насколько подобное возможно) сравнение. Кроме этого, нас интересовало, выберут ли носители языков для описания ситуации, где звук имеет существенную роль, звукоподражательное слово или же им по каким-то причинам будет удобнее воспользоваться более регулярными словами. В межъязыковом смысле, несмотря на особую природу звукоподражательных слов, гипотетически допускающей интересные их совпадения у разных народов, мы предположили, что в русском и финском языках существуют нетождественные эквиваленты описания «водного» звука, поскольку данные языки существенно различаются и в фонетическом, и в морфологическом плане. Во внутриязыковом смысле мы предположили, что ответы респондентов не будут существенно отличаться, а значит, с помощью видеовоспроизведения типичных «водных» ситуаций мы сможем выявить основной для конкретного языка набор «водных» звукоподражаний, чтобы обсудить их центральные характеристики. Наша методология подходит и ономастическому, и когнитивному подходу при изучении лексической номинации (об этих подходах см. [2]).

Звукоподражательные междометия

Звукоподражательные междометия русского языка, как уже упоминалось, не подвергались подробному анализу. Однако они упоминаются в Русской грамматике [1. § 1705], в работах С.В. Воронина [3], И. Кор Шаин [4], Т.Г. Орлянской [5] и Е.В. Середы [6]. Описание частично схожих единиц (их называют имитативами, дескриптивными (описательными) словами, звукоподражательными словами) входит в состав работ, основанных на информации о других языках, например Фидлер [7] – чешский, Лескинена [8] – прибалтийско-финские языки, Яскеляйнен [9] – финский, Миконе [10] – финский и эстонский, Скалички [11] – венгерский. В широкой перспективе учение о звукоподражательных словах связывается с рассмотрением идеофонов [12, 13] и даже с более широким понятием – символикой звука [14, 15]. Основная идея этих терминов сводится к тому, что даже при общей арбитrarности языкового знака в структуре языка находятся такие элементы, которые собственно фонетически реализуют связь между значением и действительностью. Звукоподражательные междометия можно разделить на две группы: узуальные, имеющие устоявшуюся для данного языка форму описания некоторого звука, соответствующую стандартам правописания языка, и окказиональные, индивидуально-авторские, имеющие необычную форму и часто несоответствующие правилам правописания языка. Узуальные звукоподражания, реализуя нормативное правописание, являются символами, т.е. не прямо отражают сам звук. Окказиональные же междометия, в том числе звукоподражательные слова, в большей степени иконичны: именно в них и реализуется функция описания звука. Надо сказать, что основной упор научного изучения проблемы звукоподражаний был сделан на описание узуальных, чем окказиональных слов.

Описание эксперимента

Метод опроса, связанный с показом видеоклипов на стандартные варианты ситуаций, в европейской практике получил название *elicitation tests*. Цель подобных опросов – получить информацию о том, как в конкретном языке выражается определенное обстоятельство и какие общие тенденции существуют при выборе полученного способа выражения. Опыт реализации данного подхода можно найти, например, в работах, посвященных исследовательским проектам, осуществленным в *Max Planck Institute* (Германия) и университете *Лунд* (Швеция) [16 и др.]. Многие из работ основываются на сборе видеоклипов (76 клипов) для типологических исследований, снятых в рамках проекта *Trajectoire* (Лион, Франция) [17]. Для тех же целей вместо видеоклипов в экспериментах использовались мультфильмы (см., например, [18]).

В рамках курса «Звукоподражательные слова русского языка» Университета Турку (Финляндия) предметом изучения была выбрана группа «водных» звукоподражательных междометий типа *бултых*, *шлёп*, *кан*, *pläts*, *loiskis*, *lirlir* и т.д., адекватных наиболее частотным «водным» ситуациям. В этой связи была поставлена задача выявления подобных звукоподражательных слов в финском и русском языках для их последующего анализа. Предполагалось, что результат исследования 1) покажет суммарный «ассортимент» соответствующих звукоподражаний в конкретном языке, 2) выявит межъязыковую разницу представленности звукоподражаний во всех или только в некоторых типичных «водных» ситуациях и 3) поможет обнаружить внутри- и межъязыковые отличительные характеристики полученных звукоподражательных слов при их последующем анализе.

На первом этапе работы были определены типичные «водные» ситуации, знакомые в той или иной степени любому человеку. К ним были отнесены:

0) ситуация, при которой раздается звучание капающей жидкости (например, из крана);

1) ситуация, при которой раздается звук падающего тяжелого (плоского) предмета в жидкость (с погружением);

2) ситуация, при которой раздается звук вырывающегося на поверхность жидкости воздуха, прошедшего через ее толщу (например, из трубочки, погруженной в жидкость);

3) ситуация, при которой раздается звук накатывающейся на пологий берег волны;

4) ситуация, при которой раздается журчание струящейся жидкости;

5) ситуация, при которой раздается звук хлюпающей мокрой обуви;

6) ситуация, при которой раздается гортанный звук глотающего жидкость человека;

7) ситуация, при которой раздается звук кипящей жидкости;

8) ситуация, при которой раздается звук падающего тяжелого (не плоского) предмета в жидкость (с погружением);

9) ситуация, при которой раздается звук лакания жидкости из емкости;

10) ситуация, при которой раздается звук падающего (плоского) предмета на поверхность жидкости (без погружения);

11) ситуация, при которой раздается звук поверхностного плоскостного соприкосновения с прослойкой жидкости.

Второй этап исследования был связан с подготовкой материалов к опросу носителей русского и финского языка на предмет знания и применения ими «водных» звукоподражаний. В этой связи эффективным представлялось визуализировать ситуации, связанные с тематикой предстоящего опроса. Для этого было снято несколько десятков ви-

деороликов (по 5–15 секунд каждый) с ситуациями, определенными как наиболее частотные (см. выше). Таким образом, после отбора видеоматериала был смонтирован один семиминутный ролик, включающий 12 видеосюжетов, разграниченный 30-секундными паузами для ответа респондентов. Последовательность воспроизведения видеофрагментов в сборном ролике строилась по принципу максимальной контрастности «водных» звуков, при этом сами ролики не имели наводящих наименований, а были пронумерованы.

Параллельно с работой над видеоматериалами, был разработан опросный лист на финском и русском языках. В нем анкетирваемым предлагалось указать свой родной язык или языки, пол, а также возраст. Ниже было прописано задание:

1) *Просмотрев каждое видео, попробуйте описать ОДНИМ СЛОВОМ «ВОДНЫЙ ЗВУК», образующийся с помощью воды или с помощью предмета и воды при их взаимодействии.*

2) *Как бы Вы составили ПРЕДЛОЖЕНИЕ, описывающее происходящее в видеоролике?*

Под заданием была размещена таблица с 3 колонками (№ видео, звук-слово, предложение) и 13 рядами для внесения ответов. Под номером ноль в таблице был дан примерный ответ на начальный в сборном ролике сюжет с капающей из-под крана воды. Этот сюжет и ответ на него, внесенный в таблицу, предполагалось использовать как ориентир при постановке задачи респондентам.

Третий этап работы – проведение опроса. Были организованы четыре встречи с участием финских, русских и финско-русских студентов. Всего в опросе приняли участие 22 русскоязычных респондента, среди которых двое – билингвы, с детства живущие в Финляндии, и 18 – финноязычных. Кроме того, один респондент давал ответы на финском языке, будучи носителем родного эстонского языка (замечание об этом см. ниже). Каждая встреча занимала в среднем 15 минут и состояла из вводной части и непосредственной работы участников опроса над ответами. Вводная часть была посвящена разъяснениям по заполнению бланка анкеты и самого задания, а также демонстрации видеопримера с пояснением ответа, внесенного в анкетную таблицу под № 0. Далее проводился сам опрос. В результате проделанной работы удалось получить практический материал по заданной теме для последующей работы с ним.

Результаты

Несмотря на наше стремление смоделировать и продемонстрировать наиболее типичные «водные» ситуации, чтобы вызвать использование узуальных вариантов ответов у носителей языка, в целом можно

отметить неожиданное употребление респондентами разных окказиональных звукоподражаний (например, *брульск, прр, жур, шух-фух-ишии*). Кроме этого наблюдается также стремление участников опроса к использованию «не того» (неожиданного для данной ситуации), но узуального звукоподражания. Например, при описании образования пузырей на поверхности воды, среди ответов финских респондентов встречаем пару *solli – solisee*, которые в финском языке обычно описывают звук струящейся воды, например весной, когда тает лед.

После анализа всех анкетных данных можно отметить: 1) наличие фонетического сходства ответов внутри одного языка, а также ответов между русским и финским языками; 2) употребление звукоподражательных междометий в функции сказуемого и корреляция внутри ответов одного респондента между выражениями одним словом и предложением; 3) наличие коррелирующей связи между узуальным и окказиональным звукоподражаниями; 4) наличие пропущенных ответов как доказательство затруднений в языковой концептуализации некоторых ситуаций. Ниже обсудим данные пункты для каждого видеоклипа отдельно.

Отдельно заметим, что ответы носителя эстонского языка ввиду их специфичности, не отвечавшей задачам данного исследования, не были включены в наш анализ. Дело в том, что эстонский респондент, даже владея финским языком на очень высоком уровне и полагая, что пишет на «естественном» финском, все равно давал ответы, существенно отличающиеся от ответов носителей финского языка. Несмотря на это результаты эстонского респондента по-своему интересны, потому что из родственных языков эстонский – самый близкий финскому, потому что такие ответы могут навести на предмет иного исследования.

Клип 1. Звук падающего тяжелого (плоского) предмета в жидкость (с погружением): большой камень падает в раковину.

В целом ответы респондентов иллюстрируют действительную отраженность заданной водной ситуации в обоих языках с помощью конкретного звукоподражательного слова: в русском варианте – *бултых*, финский вариант – *plätsis, molskis*.

1. Фонетически финские и русские варианты звукоподражаний схожи входящими в их состав звуками п(б)-р, л-л в начале слова. Больше половины ответов финских респондентов и почти треть русских начинаются с этой комбинацией. Комбинация п/б-у/ю-л встречается в 16 из 22 ответов русских респондентов. Кроме того, все указанные финские варианты и большинство русских содержат звук л/л. В описаниях одним словом среди финских респондентов заметна тенденция: все ответы, кроме трех, оканчиваются на s.

2. Среди русскоязычных ответов только один, в котором звуко-подражательное междометие употребляется в функции сказуемого: *Бултых прямо в воду*. В большинстве предложений финских респондентов содержится звукоподражательный глагол (*plompsahtaa, lätsähtää, humpsahtaa, molskahtaa* – восемь разных). Часто глаголы и междометия похожи: *lätsis – lätsähti, molskis – molskahtaa*. В русском варианте подобной тенденции не наблюдаем. Ни один ответ предложением не содержит фреквентного в русском языке глагола *бултыхнуться*. На обоих языках ситуация описывалась часто без указания на звук с помощью эквивалентных глаголов *tippua* и *unastua*.

3. Среди носителей обоих языков наблюдается тенденция к образованию окказиональных слов, похожих на устойчивые звукоподражания, например *брульск, plombs*. Они, однако, не являются частотными в материале.

4. Среди носителей русского языка только двое затруднились с ответом, среди финнов всего лишь один.

Клип 2. Звук вырывающегося на поверхность жидкости воздуха, прошедшего через ее толщу: человек дует через трубочку в воду, и вода пузырится.

В целом ответы респондентов иллюстрируют действительную отраженность заданной водной ситуации в обоих языках с помощью конкретного звукоподражательного слова: в русском варианте – *буль-буль, бульк*, финский вариант – *pulp*. Важно: отсутствие значимых лексических вариаций в ответах говорит об отсутствии звукоподражательных синонимов, отражающих заданную ситуацию.

1. В данном случае ответы русскоязычных и финноязычных респондентов также схожи входящими в их состав звуками п(б)-р, л-л в начале слова. Общая тенденция среди носителей русского языка сводится к написанию *буль-буль* или *бульк*. В ответах носителей финского языка большинство слов начинаются с буквы р. Почти все носители русского языка описали звук словом, которое начинается с буквы б. Замечаем, что фонетически финские и русские звукоподражания в этом случае достаточно схожи. Таким образом, можно согласиться с тем, что чем элементарнее звук, тем легче его воспроизвести и тем тождественнее это подражание окажется в различных языках [10. С. 284].

2. У русских респондентов встречаем в графе «предложение» однокоренной глагол *булькать*. Среди ответов есть также примеры употребления междометия в функции сказуемого типа *Пузырьки радостно – бульк-бульк*, а также названия звука междометием *вода кипела буль-буль*. Финские глаголы похожи на звукоподражания: *pulp – pulputtaa, puli-pulisee*, но бывает трудно определить, идет ли

речь об однокоренных с междометиями глаголах или отглагольных междометиях.

3. Отсутствие значимых лексических вариаций в ответах, а также окказионализмов как таковых, говорит об отсутствии звукоподражательных синонимов, отражающих заданную ситуацию.

4. Два носителя финского языка и один русскоязычный не указывают слова, которыми можно было бы описать ситуацию. Трое русских никаким предложением не сумели описать ситуацию, в то время как все финские респонденты справились с этим заданием.

Клип 3. Звук накатывающейся на пологий берег волны: звук морских волн, шум прибоя.

Отсутствие адекватных ответов респондентов показывает невыраженность в обоих языках с помощью конкретного звукоподражательного слова заданной водной ситуации.

1. Большинство ответов русских респондентов сводилось к написанию в духе *ишшшш, тишшш, иш-иш-иш*, кто-то писал существительное – *шум, шум волн*. В ответах финноязычных респондентов также наблюдается тенденция к употреблению подобных звукоподражаний: *shh, shshshshhh, shh*. Как в коротком, так и в длинном ответе превалирует шипящий звук *ш*, его мы встречаем во многих словах. Так, звук волн – это для всех прежде всего шум, как показал эксперимент. Эта тенденция (с описанием на *sh*) особенно интересна с точки зрения финского языка, в котором нет шипящих звуков.

2. Среди ответов русских респондентов нет примеров употреблений звукоподражательных междометий в функции сказуемого. Ответы в рамках предложения в большинстве своем содержат однокоренные слова – *шум, шумит* или всевозможные сочетания с существительным *волны* – *шелест волн, волны набегают, волны издают, шум волн* и т.д. В финском языке есть специальные глаголы, которыми описывается звук волн: *kohisevat, kuohuvat*. Эти же глаголы были самыми распространенными в ответах с предложением и их влияние заметно в словах *koh, koki koki* (еще два раза встретилось существительное *kohina*) в графе «слово». Можно говорить об образовании однокоренных отглагольных междометий.

3. Наблюдается большой процент окказиональных слов в обоих языках. Абсолютная фонетическая несхожесть предлагаемых языковых вариантов окказиональных звукоподражаний говорит о сложности звука предложенной ситуации.

4. Четверо русских респондентов затруднились ответить одним словом и трое – предложением, что закономерно: язык не располагает специальным звукоподражанием для выражения звука волн. Двое за-

труднились как со словом, так и с предложением. По аналогичной причине пятеро финских респондентов затруднились дать ответ одним словом, один – предложением.

Клип 4. Журчание струящейся жидкости.

В русском языке не существует звукоподражания для выражения звука журчания. Ответы под данным видео отличаются широчайшим спектром звуков и слов. В финском языке, напротив, есть и глаголы, и слова для этого звука, и большинство респондентов использовали их в своих ответах: *liri*, *liriliri*, *liristä*. В данном случае нельзя говорить об идентичности звукоподражаний в обоих языках. Часть ответов русскоговорящих респондентов – это звукоподражания, закрепленные в русском языке. Ответы финноязычных респондентов подтвердили наше предположение об использовании в данной ситуации соответствующего звукоподражания.

1. Фонетического сходства между русскими и финскими звукоподражаниями не наблюдается.

2. У многих русских респондентов в графе «предложение» – вода *льется*, *струится*, *течет*, типичные глаголы движения, связанные с водой. Среди ответов не было примеров употребления междометия в функции сказуемого. Среди финских респондентов все, кроме одного, описали ситуацию звукоподражательным глаголом.

3. У русскоязычных среди ответов встречаем и *труль-труль-труль*, и *тсс-тсс-тсс*, наблюдается тенденция к образованию окказионизмов, кроме нескольких ответов с *кап* и *буль*, все остальные звукоподражания такими и были. Среди ответов финских респондентов только один респондент употреблял другое связанное с водой звукоподражание (*plip plop*), все остальные употребляли звукоподражание из серии *liri* / *logi*.

4. Шестеро русских респондентов, а это больше четверти опрошенных, затруднились дать какой-либо ответ одним словом, трое – предложением. Из финских респондентов трое затруднялись ответить одним словом и один – предложением.

Клип 5. Звук хлюпающей мокрой обуви: вода в резиновых сапогах.

Ответы обеих групп респондентов довольно разнообразны, что нами изначально не предполагалось.

1. Фонетического сходства между ответами русскоязычных и финноязычных респондентов не наблюдается.

2. Предикативная функция звукоподражательных междометий в графе «предложение» в ответах русскоязычных респондентов встреча-

ется 2 раза (Туда сюда, в своих резиновых сапогах он шагами измерял комнату, жмяк-жмяк и А он своими сапожищами – чвак, чвак!). Сходство заметно при сравнении ответов в графе «предложение», в обоих языках респонденты использовали звукоподражание, соответствующее тому, которое было написано в графе «звук-слово», например *хлюп* и *вода хлюпала в сапогах* или *molsk* и *kumisaappaissa molskuu vettä*. Сопоставляя ответы русских и финских респондентов, замечаем, что в подавляющем большинстве и финских, и русских ответов звук описывается разнообразными вариациями.

3. В ответах русскоязычных респондентов встречаются два окказионализма (*жвух*, *тлик-влик-плик*), и еще одно звукоподражание (*чав-чав*) можно также отнести к окказионализмам, хотя в то же время его можно объединить с фонетически схожими звукоподражаниями (*чвак-чвак* (2 раза), *чвак* (1 раз), *чавк-чавк* (1 раз)). В ответах финноязычных респондентов тоже встречаются окказионализмы (*sklurts*, *plötsplits*, *plörts*), а также окказионально образованное от глагола звукоподражание (*hölsk* от *Saappaat hölskyvät* и *Vesi hölskyä saappaissa* и *loti* от *lotista*).

4. Русскоязычные респонденты: двое затруднились дать какой-либо ответ одним словом, три – предложением. Финноязычные респонденты: трое затруднились дать какой-либо ответ одним словом, однако дали ответ в графе «предложение».

Клип 6. Гортанный звук глотающего жидкость человека.

В данном случае нами предполагалось отсутствие ответов, так как мы считаем, что ни в русском, ни в финском языке не существует зафиксированного звукоподражания, описывающего глотание. Итак, почти 50% процентов русских респондентов затруднились с ответом. Оставшаяся часть ответов – преимущественно окказионализмы.

1. Интересно, что если ответы русскоязычных респондентов фонетически были довольно разнообразны, то в ответах финноязычных респондентов прослеживается сильное фонетическое сходство. Что еще более интересно, комбинация звуков *kl-/gl-*, встречающаяся в большинстве ответов, обычно отсутствует в финском языке (кроме некоторых заимствованных слов). Фонетическое сходство присутствует между некоторыми ответами русскоязычных респондентов: *гулт*, *глт*, *глык*, *глик* и *умг-умг*, *омг-омг*, *кзм*. Между собой ответы русскоязычных и финноязычных респондентов ярко выраженного фонетического сходства не имеют.

2. Предикативная функция звукоподражательных междометий в графе «предложение» в ответах русскоязычных респондентов не зафиксирована. В графе «предложение» в 7 из 17 ответов русскоязычных

респондентов присутствуют соответствующие написанным в графе «звук-слово» звукоподражания, например *Она жадно пьет воду, омг-омг* (в графе «звук-слово» – *омг-омг*); *Из его горла был слышен гулп* («звук-слово» – *гулп*), или однокоренной звукоподражанию глагол: *Глыкать воду* («звук-слово» – *глык*). В графе «предложение» в ответах финноязычных респондентов также присутствуют звукоподражания, соответствующие написанным в графе «звук-слово», например *Kurkusta kuuluu kulk, kulk* (в графе «звук-слово» – *kulk*), и однокоренные звукоподражаниям окказиональные глаголы, например *Vesi klunksahtaa kurkkuun* (в графе «звук-слово» – *klunk*).

3. Все звукоподражания окказиональны в данном случае, так как не существует зафиксированного звукоподражания, описывающего глотание.

4. Русскоязычные респонденты: девять затруднились с написанием какого-либо ответа одним словом, пять – предложением. Финноязычные респонденты: два человека затруднились с написанием ответа одним словом, а три – предложением.

Клип 7. Звук кипящей воды.

Наша гипотеза об употреблении звукоподражательных междометий *буль* или *буль-буль* оправдалась в ответах семи русскоговорящих респондентов, что составляет примерно треть общего числа опрашиваемых. Три человека вместо звукоподражания использовали существительное, описывающее происходящее в видеоклипе: *кипение* (2 раза), *бурление* (1 раз), *шум* (1 раз). Это, скорее всего, подтверждение того факта, что звукоподражания в русском языке по своей форме похожи на существительные, если носитель языка не может подобрать подходящее звукоподражание, то он заменяет его похожим (чаще по звучанию) существительным.

1. Фонетическое сходство наблюдается между ответами русских и финских респондентов – почти все ответы (одно слово) русских респондентов и примерно половина финских ответов начинаются с буквы п/б. Поскольку в исконно финских словах не существует звонкого варианта (б), очевидно, что таких ответов среди финноязычных респондентов нет – носители финского языка не воспринимают звонкость данного звука, в то время как среди ответов русскоязычных респондентов присутствуют оба варианта.

2. Описывая ситуацию предложением, большинство финских респондентов не называют никакого звука, а просто констатируют *vesi kiehuu* ‘вода кипит’. В предложениях, описывающих ситуацию кипящей воды, существует тенденция к образованию однокоренных глаголов от звукоподражаний, например *булькать*. Однако среди от-

ветов нет употреблений звукоподражательных междометий в функции сказуемого.

3. В ответах встречаются три созвучных окказиональных звукоподражания с шипящими: «пш», «впших-впших», «шшш». Это прямое подтверждение того, что в целом для группы звукоподражаний актуальна тенденция к образованию окказионализмов. Ответы финских респондентов в большинстве своем представлены окказиональными звукоподражаниями (*kohikohi*, *plupluplu*, *pulp* и т.д.). Отчетливо прослеживается тенденция к образованию звука *porpor* / *pori* / *porina* (всего пять ответов) от глагола *porista*, который связывается со звуком кипящей жидкости. Прослеживается также тенденция к образованию окказиональных слов.

4. Три русскоязычных и пять финноязычных респондентов не дали ответа в графе «звук-слово», в графе «предложение» с ответом затруднились семь носителей русского языка и один носитель финского.

4.8. Клип 8. Звук падающего тяжелого (не плоского) предмета в жидкость (с погружением): камень падает в реку.

1. Большая часть ответов носителей русского языка представлена звукоподражанием *бултых*, именно оно предполагалось в качестве иллюстрации к данному видеоролику. У респондентов встречаем также и звукоподражание *плюх* (4 раза), которое по семантике не соответствует заданной ситуации, *плюх* – это в первую очередь обозначение звука, вызываемого упавшим плашмя предметом.

2. Среди ответов русскоязычных респондентов не было употреблений звукоподражательного междометия в позиции сказуемого. В тех случаях, когда употреблялось такое междометие, оно описывало звук, например *Что-то упало в воду – бум*. Половина респондентов в графе «предложение» использовала звукоподражательные слова из первой графы в составе предложений или образовывала глагол от звукоподражания – *бултыхнуться* от *бултых*. Носители финского языка представили в своих ответах широкий спектр звукоподражаний – *loisk*, *loiskis* (4x), *plomps* / *plompsis* / *plumps* / *plumpsis* (всего шесть ответов), *pläts*, *plöts*, *molsk* / *molskis* (следует заметить, что все из них зафиксированы в словарях), образованных от соответствующих им глаголов. Половина респондентов в графе «предложение» употребляет глагол, образованный от соответствующего ему звукоподражания, – *loiskahtaa* (4x), *lösähtää*, *molskahtaa*, *plumpsahtaa*, *plätsähtää*. Таким образом, подытожим: в описании данного видеоролика прослеживается очевидная тенденция образования однокоренных глаголов от соответствующих им звукоподражаний и наоборот как в финском, так и в русском языках.

3. Среди ответов и русских, и финских респондентов встречаем несколько окказионализмов. Однако их доля невелика.

4. Из русскоязычных респондентов три затруднились описать звук одним словом и семь – предложением. Все финноязычные респонденты описали ситуацию и одним словом и предложением.

Клип 9. Звук лакания жидкости из емкости: собака лакает из миски воду.

Итак, в ходе анализа ответов нами была выявлена одна существенная особенность финского языка – здесь существует специальное звукоподражание для обозначения звука, возникающего, когда животное лакает воду, чего в русском языке не наблюдается, поэтому большую часть ответов русскоговорящих респондентов составляют окказионализмы.

Словом, наиболее соответствующим этому звуку, представляется звукоподражание *хлюп* (от глагола *хлюпать*), хотя частотность и закреплённость его употребления в подобном контексте вызывают сомнения. Остальные 50% ответов представлены, например, «собственно» окказиональными звукоподражаниями: *тлюк*; «несобственно» окказиональными звукоподражаниями, по форме напоминающими русский глагол, который может быть использован для описания заданной ситуации, например *чвя* – *чвякать*, *лак* – *лакать*; 2 ответа из 11 выявляют единичное употребление известных звукоподражательных слов, но обычно связанных с другим ситуационным контекстом – *блух* (вероятно, тот же *плюх*) и *клап* (ср. англ. *clap*).

Если говорить об интерпретации ситуации носителями финского языка, то здесь изначально существует звукоподражание, которым описывается звук, издаваемый животным при поглощении воды, – *lurp*, *lurps*. Только 5 из 18 описали действие с помощью этого звукоподражания в его различных модификациях – *lurp lurp* / *lurps* / *slurps*. Другая группа звукоподражаний, повторяющаяся в ответах, – это серия *lip* / *lip lap* / *laplap*, обычно связанных со звуками волны, присутствуют также отглагольные слова *litk* и *latk*.

1. В фонетическом плане нет сходства между финскими и русскими звукоподражаниями. Все финские звукоподражания, употребляемые в этой ситуации, имеют букву *l*.

2. В функции сказуемого звукоподражательные междометия не использовались русскоязычными респондентами. В тех случаях, когда в описаниях ситуации одним словом употреблялось звукоподражательное слово, оно описывало звук вместе с глаголом, а не было в самостоятельной функции сказуемого, например *Собака пьет воду – блух, блух, блух*. В большинстве русских ответов предложением звук совсем

не описывается, констатируется просто, что собака пьет воду и т.п. Финские респонденты, однако, примерно в половине ответов в графе «предложение» описывают звук.

При составлении предложений, описывающих заданную ситуацию, респонденты чаще выбирают стандартные глаголы (*пить, лакать, хлюпать*) в функции сказуемого без употребления звукоподражаний или используют свое звукоподражание в функции подлежащего в одной из частей сложного предложения.

3. Многие из русских ответов в этом случае окказионализмы. Среди финских ответов их только один – *flotk-flotk*.

4. Половина русскоговорящих респондентов затруднилась с подбором звукоподражательного слова на заданный клип вследствие того, что в русском языке не существует специального звукоподражания, связанного с описанием звука, издаваемого животным при поглощении им жидкости из какой-либо емкости. О трудности описания данной ситуации носителями русского языка каким-либо одним звукоподражательным словом свидетельствует тот факт, что восемь респондентов не дали никакого ответа, в то время как из финских только два затруднились с ответом. Те же самые два финских респондента совсем не описали ситуацию предложением, а из русских таких было четверо, трое из которых те же, кто не предложил и описания одним словом.

Клип 10. Звук падающего (плоского) предмета на поверхность жидкости (без погружения): игрушечный кораблик ударяется плоским дном о поверхность воды.

Из русских респондентов шесть употребили слово *шлеп*. Отмечается тенденция – 9 ответов из 19 – к употреблению регулярных для русского языка звукоподражаний, но по частоте употребления и смыслу относящихся к иным ситуациям: «водным» – *бульк, булк*; «неводным» – *бум, бац, чмок*. Финские респонденты использовали такие же звукоподражания, как в случае шестого клипа. Из них *loisk, läts, läiskis* и *plöts* повторяются по 2 раза, и по одному разу присутствуют *lits, lots, lätsis, molsk* и *pläts*. Значит, для большинства респондентов ситуации («камень в реку» или «кораблик в раковину») с точки зрения описания звука одинаковы. Однако два респондента описывают звук другим образом, называя его *plop* (зафиксированное междометие) или *plotm* (окказионализм).

1. Фонетического сходства между ответами русскоязычных и финноязычных респондентов не наблюдается. За исключением одного ответа русскоязычного респондента – *лойск*, возникшего, вероятно, под влиянием второго близкого для респондента языка – финского.

2. Предикативная функция звукоподражаний в графе «предложение» в ответах русскоязычных респондентов встречается 3 раза (всего

17 ответов): *Шлеп кораблик в воду, Пуфф – и прямо в воду, бульк бульк кораблик*. Примерно половина респондентов не описывает звук в графе «предложение». Вторая половина употребляет однокоренные глаголы с теми звукоподражаниями, которые используются отдельно. В обоих языках респонденты часто использовали звукоподражание, соответствующее тому, которое было написано в графе «звук-слово», или глагол, имеющий общий корень с написанным звукоподражательным междометием.

3. В ответах русскоязычных респондентов встречаются три окказионализма: *пхл, тых, пуфф*. В ответах финноязычных респондентов встречается окказионализм *plotm*.

4. Русскоязычные респонденты: два человека затруднились с написанием какого-либо ответа одним словом, пять – предложением. Все финноязычные респонденты ответили и одним словом, и предложением.

Клип 11. Звук поверхностного плоскостного соприкосновения с прослойкой жидкости: шлепать в сапогах по мокрому полу.

Среди ответов русскоязычных респондентов 7 ответов из 14 – звукоподражание ‘*шлеп*’. Отмечается тенденция – 4 ответа из 14 – к употреблению регулярных для русского языка звукоподражаний, но по частоте употребления и смыслу относящихся к иным ситуациям: *хлоп, хлоп, бац, чпок*. Финские респонденты использовали очень разные звукоподражания. Из них *läts / lätsis / lits / lits läts / lots* повторяется девять раз среди респондентов, другая серия – это *liti, läti, lotin*, связанные с глаголами *litistä, lätiä, lotista* ‘хлюпать’.

1. Фонетического сходства между ответами русскоязычных и финноязычных респондентов не наблюдается. Однако ответы финских респондентов между собой похожи фонетически, во всех из них есть в начале комбинация *l* + гласный звук + *t*.

2. Предикативная функция звукоподражательных междометий в графе «предложение» в ответах русскоязычных респондентов встречается 2 раза (всего 15 ответов): *Топ по воде в сапогах, А он как – бац! – и брызги во все стороны*. Даже если описания звука предложением финскими респондентами не совпадали, каждый из них использовал звукоподражательный глагол в своем ответе. В обоих языках в графе «предложение» респонденты часто использовали звукоподражание, соответствующее тому, которое было написано в графе «звук-слово», или глагол, имеющий общий корень с написанным звукоподражанием. При составлении предложений, описывающих заданную ситуацию, респонденты также часто употребляют регулярные глаголы (*шлепать, топать, стучать*) в функции сказуемого без употребления звукоподражаний.

3. В ответах русскоязычных респондентов встречаются четыре окказионализма: *тыты*, *хляп*, *плюм-плюм*, *ч(т?)бл*. В ответах финноязычных – также четыре окказионализма: *kläps*, *pumprigumprum*, *tap tap*, *tlits-tläts-tlots*.

4. Из русскоязычных респондентов шесть человек затруднились с написанием какого-либо ответа. Все финноязычные респонденты ответили. Необходимо отметить, что большое количество пропусков, вероятнее всего, связано с тем, что «танец» в видео не столько забавлял респондентов и помогал непринужденно выбрать наиболее адекватный ответ, а, напротив, сбивал с толку от понимания типичности и простоты ситуации взаимодействия плоского предмета с мокрой поверхностью, с прослойкой воды (ср. ситуацию, когда ребенок бежит по лужам). Это же подтверждает наличие собственно «музыкальных», «предметных», «неводных» звукоподражаний, например *бац*, *хлоп*, *тыты*.

Выводы

После анализа данных, полученных экспериментальным путем об употреблении звукоподражаний, связанных с водой в финском и русском языках, можем констатировать следующее. Вопреки нашим ожиданиям, ответы опрашиваемых носителей финского и русского языков существенно отличались между собой. В финском языке вариация реализовалась сериями похожих звукоподражаний, в русском – в основном употреблением разных, не связанных между собой фонетически звукоподражаний, или окказионализмов. Употребление русских звукоподражательных междометий в функции сказуемого не было распространено в этом материале. Наблюдается фонетическое сходство в случае некоторых типовых ситуаций, но в основном материал подтверждает предположение, что носители разных по фонетической структуре языков не только называют, а также воспринимают звуки различным образом. Тестировалась также общечеловеческая способность к быстрому языковому реагированию в периферийной области языковой интуиции, а именно в случае нечастотных, экспрессивных слов.

Литература

1. *Русская грамматика*. М. : Институт русского языка РАН, 1980. 783 с.
2. *Малинка А.В., Нагель О.В.* Лексическая номинация: ономаσιологический и когнитивный подходы // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 44–56.
3. *Воронин С.В.* Основы фоносемантики. Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1983. 244 с.
4. *Кор Шаин И.* Плюх! – плюх – плюхнуть(ся). К вопросу об эволюции нарративных предикатов в свете корпусных данных // Инструментарий русистики: корпусные подходы / под ред. А. Мустайоки, М.В. Копотева, Л.А. Бирюлина, Е.Ю. Протасовой. Хельсинки : Department of Slavonic and Baltic Languages and Literatures, 2008. С. 152–162.

5. **Орлянская Т.Г.** Звукоподражание и звуковой символизм (на материале японского, русского и английского языков) // Вестник Московского университета. Сер. 19. 2006. № 3. С. 83–99.
6. **Середа Е.В.** Морфология современного русского языка. Место междометий в системе частей речи. М. : Флинта, 2005. 159 с.
7. **Fidler M.U.** Onomatopoeia in Czech. Bloomington, IN : Slavica Publishers, 2014. 239 с.
8. **Leskinen J.** (ed.). Itämerensuomalaista ekspressiivisanaston tutkimusta. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, 2001. 162 p.
9. **Jääskeläinen A.** Todisteena äänen kuva. Suomen kielen imitatiivikonstruktiot. Helsinki : Unigrafia, 2013. 361 p.
10. **Mikone E.** Deskriptiiviset sanat. Määritelmät, muoto ja merkitys. SKS: Helsinki, 2002. 156 p.
11. **Скаличка В.** Исследование венгерских звукоподражательных выражений // Пражский лингвистический кружок : сб. ст. / под ред. Н. Кондрашова. М. : Прогресс, 1967. С. 277–316.
12. **Katsuki-Pestemer N.** An Introduction to Japanese Ideophones. Muenchen: Lincom, 2014. 330 p.
13. **Voeltz E.F.K., Kilian-Hatz C.** (eds.). Ideophones. Amsterdam : John Benjamins, 2001. 434 p.
14. **Hinton L., Nichols J., Ohala J.J.** Sound Symbolism. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. 373 p.
15. **Jakobson R., Waugh L.R.** The Sound Shape of Language. Berlin : Mouton de Gruyter, 1987. 335 p.
16. **Kopecka A., Narasimhan B.** Events of putting and taking. A crosslinguistic perspective. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins, 2012.
17. **Ishibashi M., Kopecka A., Vuillermet M.** Trajectoire : matériel visuel pour élicitation des données linguistiques. Fédération de Recherche en Typologie et Universaux Linguistiques, 2006.
18. **Blomberg J.** Motion in Language and Experience. Lund : University of Lund, 2014. 250 с.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

Сведения об авторах:

Виймаранта Йоханна, доктор философии, профессор русского языка Университета г. Турку (Турку, Финляндия). E-mail: johanna.viimaranta@utu.fi

Александрова Анна Алексеевна, студентка первого года обучения по программе подготовки магистров кафедры русского языка и литературы факультета гуманитарных наук, психологии и теологии Åbo Akademi (Турку, Финляндия). E-mail: aaleksan@abo.fi

Богомолов Алексей Сергеевич, выпускник филологического факультета КГУ им. Н.А. Некрасова, студент кафедры русского языка и литературы факультета гуманитарных наук, психологии и теологии Åbo Akademi (Турку, Финляндия). E-mail: bogomolov_alexey@mail.ru

Пасмор Екатерина Сергеевна, студентка кафедры русского языка и литературы факультета гуманитарных наук, психологии и теологии Åbo Akademi (Турку, Финляндия). E-mail: erasmor@abo.fi

Тикканен Лаура, магистр гуманитарных наук; преподаватель финского и русского языков Христианского института и Финскоязычного просветительского центра для взрослых г. Турку (Турку, Финляндия). E-mail: laura.tikkanen@turku.fi

INTERJECTIONS PERTAINING TO SOUNDS OF WATER IN FINNISH AND RUSSIAN

Viimaranta Johanna, Ph.D; Professor of the Russian Language; University of Turku (Turku, Finland). E-mail: johanna.viimaranta@utu.fi

Aleksandrova A.A., Postgraduate Student, Åbo Akademi, Faculty of Arts, Psychology and Theology, Department of Russian Language and Literature (Turku, Finland). E-mail: aaleksan@abo.fi

Bogomolov A.S., graduate of the Faculty of Philology, student Åbo Akademi, Faculty of Arts, Psychology and Theology, Department of Russian Language and Literature (Turku, Finland). E-mail: bogomolov_alexey@mail.ru

Pasmor Ekaterina S., student at Åbo Akademi, Faculty of Arts, Psychology and Theology, Department of Russian Language and Literature (Turku, Finland). E-mail: epasmor@abo.fi

Tikkanen Laura, Master, teacher of Finnish and Russian languages, The Christian Institute and the Finnish-educational center for adults in Turku (Turku, Finland). E-mail: laura.tikkanen@turku.fi

DOI 10.17223/19996195/33/1

Abstract. The object of the research were onomatopoeic words imitating the sounds of water in Russian and Finnish. In an elicitation test, the subjects (22 native speakers of Russian and 18 of Finnish) were asked to fill in a questionnaire based on video clips that included different sounds of water in typically occurring situations. The participants were asked to describe the sound by a word and a sentence. The starting hypothesis that there would be many similar answers turned out to be wrong. Even though some similar tendencies were spotted, the answers given by Russian-speakers and Finnish-speakers showed significant differences. Moreover, native speakers of the same language often provided different answers describing the same sound. For Finnish-speakers, the different answers were often similar phonetically, while Russian-speakers used non-related onomatopoeia and occasionalisms. The predicational function previously described as central to Russian onomatopoeic interjections did not prove to be so in this case.

Keywords: onomatopoeia; Russian; Finnish; linguistic experiment; elicitation test.

References

1. Anon (1980) *Russkaya grammatika*. [Russian grammar]. Moscow: Institut russkogo yazyka RAN.
2. Malinka A.V., Nagel' O.V. (2011) Lexical naming- onomasiological and cognitive approaches. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series “Linguistics”* 4 (16). pp. 44–56. (In Russian).
3. Voronin S.V. (1983) *Osnovy fonosemantiki*. [The basics of phonosemantics.]. St. Petersburg: Izd-vo Leningrad. un-ta.
4. Kor Shain I. (2008) Plyukh! – plyukh – plyukhnut'(sya). K voprosu ob evolyutsii narrativnykh predikatov v svete korpusnykh dannykh [Splash! - Splash - flop. On the question of the evolution of narrative predicates in the light of case data]. In: Mustayoki A., Kopotev M.V., Biryulin L.A., Protasova E.Yu. (eds) *Instrumentariy rusistiki: korpusnye podkhody - Russian Studies Instrumentation: case study approaches*. Vol. 34. Helsinki: Department of Slavonic and Baltic Languages and Literatures.
5. Orlyanskaya T.G. (2006) Zvukopodrazhanie i zvukovoy simbolizm (na materiale yaponskogo, russkogo i angliyskogo yazykov) [Onomatopoeia and sound symbolism (based on Japanese, Russian and English languages)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta Ser. 19 - Moscow State University Journal Series 19 3*. pp. 83–99.
6. Sereda E.V. (2005) *Morfologiya sovremennogo russkogo yazyka. Mesto mezhdometiy v sisteme chastei rechi*. [Morphology of modern Russian language. Place of interjections in system of parts of speech.]. Moscow: Flinta.
7. Fidler M.U. (2014) *Onomatopoeia in Czech*. Bloomington, IN: Slavica Publishers.
8. Leskinen J. (ed.). (2001) *Itämerensuomalaista ekspressiivisanaston tutkimusta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
9. Jääskeläinen A. (2013) *Todisteena äänen kuva. Suomen kielen imitatiivikonstruktiot*. Helsinki: Unigrafia.
10. Mikone E. (2012) *Deskriptiiviset sanat. Määritelmät, muoto ja merkitys*. SKS: Helsinki.

11. Skalichka V. (1967) Issledovanie vengerskikh zvukopodrazhatel'nykh vyrazheniy [The study of Hungarian onomatopoeic expressions]. In: Kondrashov N. (ed.) *Prazhskiy lingvisticheskiy kruzhok - Prague Linguistics School* Moscow: Progress pp. 277–316.
12. Katsuki-Pestemer N. (2014) *An Introduction to Japanese Ideophones*. Muenchen Lincom.
13. Voeltz E.F.K., Kilian-Hatz C. (eds.). (2001) *Ideophones*. Amsterdam: John Benjamins.
14. Hinton L., Nichols J., Ohala J.J. (1994) *Sound Symbolism*. Cambridge: Cambridge University Press.
15. Jakobson R., Waugh L.R. (1987) *The Sound Shape of Language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
16. Kopecka A., Narasimhan B. (2012) *Events of putting and taking. A crosslinguistic perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
17. Ishibashi M., Kopecka A., Vuillermet M. (2006) *Trajectoire: matériel visuel pour élicitation des données linguistiques*. Fédération de Recherche en Typologie et Universaux Linguistiques.
18. Blomberg J. (2014) *Motion in Language and Experience*. Lund: University of Lund.

Received 18 January 2016

АМЕРИКАНСКИЙ ВОЕННЫЙ СЛЕНГ. ВЛИЯНИЕ ВОЙНЫ ПРОТИВ ТЕРРОРИЗМА

П.Дж. Митчелл, И.С. Холдаенко

Аннотация. Рассматривается развитие американского военного сленга в ходе войны против терроризма. Проанализированы лексические единицы военного сленга. Проведена их тематическая классификация. Сделан вывод о влиянии войны против терроризма на развитие американского военного сленга.

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

Введение

Не подлежит сомнению тот факт, что языковая система во многом обусловлена деятельностью языкового коллектива, что, в частности, четко прослеживается в сфере военной коммуникации, словарный состав которой постоянно изменяется [1]. Война против терроризма – продолжающийся по настоящий день крупный вооруженный конфликт, заявленной целью которого ставится ликвидация террористических формирований на Ближнем Востоке и в Северной Африке. Данная война привлекает внимание военных лингвистов по нескольким причинам. Во-первых, по своим методам она в корне отличается от предыдущих войн: будучи асимметричной, она создает исключительно благоприятную атмосферу для военных и бытовых заимствований; примечательно и то, что некоторые сленгизмы переходят в разряд общеупотребительных слов и выражений. Во-вторых, во многом повторяется театр военных действий войны в Персидском заливе, что приводит к актуализации существовавших ранее пластов военной лексики и переосмыслению некоторых языковых реалий. Данная статья посвящена рассмотрению сленговых выражений, появившихся в американском военном лексиконе в течение этого конфликта.

Методология

Единого толкования понятий «сленг» и «военный сленг» до настоящего времени не существует ни в отечественном, ни в зарубежном языковедении, на что многократно указывалось в различных научных работах [2–6]. Мы придерживаемся определения И.В. Арнольд [2], согласно которому сленг – это лексический слой, находящийся вне пределов литературного языка и обладающий ярко выраженными кон-

нотациями оценки, экспрессии или эмоции. Мы также принимаем точку зрения Г.А. Судзиловского и под английским военным сленгом «условимся понимать ту часть (слой) сленга в лексике английского языка, которая употребляется прежде всего для обозначения **военных** (курсив наш. – П.М., И.Х.) понятий, в первую очередь в вооруженных силах США и Англии» [4. С. 13].

С целью более адекватной оценки изменений языковой личности и повседневной жизни военнослужащего под влиянием военного конфликта, сленг был разделен на тематические группы и подгруппы, для чего была использована классификация, предложенная и подробно обоснованная одним из авторов статьи [7]. По нашему мнению, данная классификация наиболее полно отражает характерные черты военного сленга; с ее помощью и был произведен анализ лексических единиц. По этой классификации, английский военный сленг подразделяется 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 и их анализ

По итогам исследования приводятся следующие сленгизмы вместе с определением / переводом на русский язык.

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:

Amazon – женщина военнослужащая. Слово не обладает исключительно оскорбительной коннотацией, потому как название взято из «Илиады» Гомера, но, тем не менее, оно чаще всего встречается в негативном контексте и считается унижительным;

Flopper – человек, неспособный принять решение;

Road Soldier – военнослужащий, уклоняющийся от исполнения обязанностей, аббревиатура от «retired on active duty».

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

Devil Dog – военнослужащий Корпуса морской пехоты США. Впервые данное выражение появилось во время Первой мировой войны, но в течение войны с терроризмом оно снова вошло в употребление;

Fly – пилот, неуважительное обращение. Само слово является современным вариантом «fly boy»;

Flying a desk – пилот Военно-воздушных сил США, назначенный на офисную работу;

Gravel agitator – пехотинец;

One-wire – электротехник Военно-морских сил США;

Snake Eater – военнослужащий сил специального назначения, т.ж. легкий пехотинец.

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

Butcher of Baghdad – Саддам Хусейн (дословно «Багдадский мясник»);

Cell – малая террористическая группировка, имеющая связи с более крупной, но не находящаяся с ней в прямом контакте;

E.P.W. – вражеский военнопленный, аббревиатура от «Enemy prisoner of war»;

Indigs – местное население (сокр. от «indigenous»);

Opfor – оппозиционные силы (сокр. от «opposition forces»);

Sammy – уничижительное название сомалийцев в течение операции «Restore Hope». Отмечается, что такое название давалось тем сомалийцам, которые каким-либо образом подрывали деятельность Вооруженных сил США;

Smurf – экипированные синими шлемами военнослужащие сил ООН. Название дано из-за схожести их синей униформы со внешним видом мультипликационных персонажей – смурфов.

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

The box – сленговое выражение пилотов для обозначения воздушного пространства Ирака;

D.A.D.T. – сокр. от «Don't ask, don't tell» (дословно «Не спрашивай, не рассказывай») – выражение, описывающее политику по отношению к военнослужащим нетрадиционной ориентации в Вооруженных силах США;

Denied area – государство, к системам которого невозможно получить скрытый доступ. Таковым, например, считался Ирак до 2003 г.,

потому как США не имели возможности связаться с осведомителями внутри страны, не имели там представительств, а возможности контакта с официальными лицами Ирака были весьма ограниченными;

G.I. shower – способ принятия душа при дефиците воды;

Giant voice – система оповещения на военной базе или посадочной полосе;

Misunderstandistan – неспособность географически определить какую-либо среднеазиатскую страну, название которой оканчивается на -стан;

Sandland – Ближний Восток;

Whitewalls – тип прически, когда между волосами и линией ушей оставляется большой промежуток.

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

At the tip of the spear – ведущее подразделения в бою;

At zero – быть преследуемым вражеским истребителем;

Battlespace – поле боя;

Good to go – готовый к бою;

Human shield – военнослужащий, занимающий позицию в непосредственной близости от военной цели для сдерживания атаки противника (дословно «живой щит»);

Lie dog – занять укрытие и, оставаясь неподвижным, прислушиваться к действиям противника;

Mummify – полное самоокапывание в рыхлой грязи с целью заставить противника врасплох в пустынной местности. Такая тактика изначально использовалась арабскими кочевниками;

Scorched-ocean policy – тактика разлива и поджога сырой нефти, используемая для сдерживания противника;

Cyber warfare – кибервойна, информационное противостояние, включающее в себя взлом или порчу программного обеспечения противника.

3. Увольнение и свободное время:

Fort Livingroom – дом; место, куда военнослужащий убывает после увольнения, а в случае с резервистами – по окончании периода действительной службы;

Gate rape – личный досмотр в аэропорту;

Kiss-and-cry area – место, предназначенное для прощания убывающих на место службы военнослужащих с родными и близкими. Изначально термин использовался для описания места, в котором конькобежцы ожидают окончательные результаты соревнования;

News crawl – заголовки новостей в нижней части телевизионного экрана.

III. Военнослужащий и окружающий его мир.

1) Пища:

H.D.R. – гуманитарный ежедневный рацион, предназначенный для людей, страдающих от недоедания (сокращение от «humanitarian daily ration»);

МooAH! – энергетический батончик, названный по одному из самых распространенных выражений в армии, означающему любую форму согласия или уяснения;

M.R.E. – готовая к употреблению еда – индивидуальный рацион питания, используемый в полевых условиях войсками США (сокр. от «meals ready to eat»). Примечательно, что в 1990-х гг. данная аббревиатура шутливо расшифровывалась как meals rejected by everyone – еда, от которой отказываются все. С тех пор произошло много изменений, были ликвидированы существенные недостатки и расширен выбор продуктов питания.

2. Одежда и обмундирование:

Dome of obedience – кевларовый шлем;

L.P.C. – дословно «кожаный транспортер» (сокр. от «leather personnel carrier»). Обозначает ботинки и любую другую военную обувь;

Monkey suit – военная форма. Раньше термин использовался для обозначения меховых костюмов летчиков Первой и Второй мировой войны.

3) Вооружение и боевая техника:

Daisy cutter – прозвище американской авиационной бомбы BLU-82 (дословно «косилка маргариток»);

MOAB – тяжелый боеприпас фугасного действия, иногда называемый Mother of All Bombs – «мать всех бомб» (сокр. от «Massive Ordnance Air Burst»);

98,000 tons of diplomasy – авианосец;

Shithook – тяжелый военно-транспортный вертолет CH-47 «Чинук»;

Spudgun – гранатомет M203;

Tank killer – вертолет AH-64 «Апач»;

Tracked Budweiser – боевая машина пехоты M2 «Бредли». Отсылка к тому факту, что «Бредли» сделана из алюминия (Budweiser – известная марка пива);

A.D.A. – артиллерия противовоздушной обороны (сокр. от «Air Defence Artillery»);

Beehive – кассетный боеприпас.

4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

Amped out – истощение после употребления боевых стимуляторов и некоторых амфитаминов;

Bonedaddy / bonemama – человек, страдающий от истощения;

Fourth point of contact – ягодицы (дословно «четвертая точка касания»). Другими тремя точками являются: 1 – ступни, 2 – колени, 3 – локти;

Slimed – пораженный химическим боеприпасом.

5) Настроение, психическое состояние:

CNN effect – возбужденное состояние, вызванное присутствием на поле боя телевизионных корреспондентов;

Live large – пользоваться всеми доступными предметами хозяйственно-бытового обихода;

Media puke – журналист.

Как видно из вышеприведенных примеров, сленг, формирующийся в результате войны против терроризма, имеет некоторые отличия от предыдущих пластов. Во-первых, появились сленгизмы, обозначающие новые реалии гибридной войны, что привело к размытости границ военного сленга. Во-вторых, данный пласт отличается более высокой степенью переосмысления сленгизмов предыдущих пластов, что в отдельных случаях даже приводит к энантиосемии. До сих пор частотны жаргонизмы войны в Персидском заливе, хотя тенденция к персонификации противника в образе конкретного человека пошла на спад после казни Саддама Хусейна. Стоит отметить, что данный пласт английского военного сленга еще не сформировался до конца, и статья отражает его состояние на момент написания. Тем не менее, сленг периода войны против терроризма отличается разнообразием словообразовательных моделей, полнотой отображения всех сторон жизни военнослужащего и адекватностью передачи опыта службы в армии США.

Наряду с неологизмами, появившимися для обозначения новых образцов вооружения и военной техники, возникли и сленговые сочетания, характеризующие новые тактики ведения боевых действий. Количество таких сленгизмов неуклонно растет, потому как потенциал видов оружия, основанного на новых физических принципах, еще до конца не раскрыт.

Данный пласт в целом можно рассматривать как логическое продолжение сленгизмов войны в Персидском заливе в новых военнотехнических и политических реалиях. Зона боевых действий была расширена, появилось множество сленгизмов, указывающих на географические названия, особенно ярко это прослеживается в отношении среднеазиатских стран.

Выводы

В заключение необходимо отметить, что в данный момент американский военный сленг переживает очередной этап своего развития. Поскольку процесс еще не окончен, он заслуживает особого внимания со стороны военных лингвистов ввиду возможности отследить происходящие изменения в режиме реального времени. Внимания заслуживает также тот факт, что сейчас в этой войне присутствие армии США существенно сокращено, по сравнению с войной в Персидском заливе, чем можно объяснить не такие высокие темпы развития соответствующего пласта военного сленга.

Литература

1. **Гарбовский Н.К., Мишкурин 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., 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.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

Сведения об авторах:

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 (Томск, Тамбов, Россия). E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Холдаенко Иван Сергеевич, лейтенант, курсовой офицер специального факультета Военной академии связи им. Маршала Советского Союза С.М. Буденного (Санкт-Петербург, Россия). E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

AMERICAN MILITARY SLANG: THE INFLUENCE OF THE WAR ON TERROR

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

E-mail: peter_mitchell@mail.ru

Kholdaenko I.S., Lieutenant, Course Officer, Special Faculty, S.M. Budyonny Military Signals Academy (St. Petersburg, Russia).

E-mail: ivanholdaenko@gmail.com

DOI 10.17223/19996195/33/2

Abstract. The article considers the development of American military slang in the course of the War on Terror, an ongoing large-scale armed conflict whose aim is to demolish Islamic terrorism organizations in the Middle East. Lexical units of American military slang of the time are examined and analyzed. The authors classify them thematically. Explanations of the means of their formation are given after each unit. It has been 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 War on Terror it has been shown that loanwords denoting new military technology had a significant impact on the development of American military slang during this period. Also, the new political and military realia led to the creation of many new slang terms. Finally, the location of the War on Terror (the Greater Middle East) gave rise to many slang terms. A conclusion is made on the significant influence of the War on Terror 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 War on Terror.

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

References

1. Garbovskiy N.K., Mishkurov E.N. (2010) Military Translation in the Modern World: Theoretico-Methodological, Linguistic, Historical and PoliticoSocial Aspects. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 22. Teoriya perevoda*. - "The Moscow University Herald", Series 22, Translation theory. 2. pp. 16–41. (In Russian).
2. Arnol'd I.V. (2006) *Stilistika sovremennogo angliyskogo yazyka*. [The stylistics of modern English language]. Moscow: Flinta, Nauka.
3. Korovushkin V.P. (1989) *Vvedenie v izuchenie angloyazychnogo voennogo zhargona : ucheb. posobie*. [An introduction to the study of English military jargon: a tutorial.]. Cherepovets: ChVVIURE.
4. Sudzilovskiy G.A. (1973) *Sleng – chto eto takoe? Angliyskaya prostorechnaya voennaya leksika. Anglo-russkiy slovar' voennogo slenga*. [Slang - what is it? Colloquial English military vocabulary. English-Russian dictionary of military slang]. Moscow.
5. Shveytser A.D. (1963) *Ocherk sovremennogo angliyskogo yazyka v SShA*. [Sketch of modern English language in the United States.]. Moscow: Vyssh. shk.
6. Fries C. (1947) *Usage Levels and Dialect Distribution. The American College Dictionary*. N.Y.: New American Library.
7. Mitchell P.Dzh. (2014) English military slang: definition, means of formation and thematic classification. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"*. 3 (27). pp. 64–73. (In Russian).
8. Dickson P. (2011) *War Slang* (3rd ed.). Mineola, NY: Dover Publications.

Received 18 January 2016

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Л.П. Мурашова, Л.В. Правикова

Аннотация. Статья посвящена анализу основных подходов к изучению гендера в языке, получивших развитие в западной лингвистике. Приводится сравнительный критический анализ таких подходов, как подход неполноценности, подход доминирования, подход различия и динамичный подход, а также излагаются их постулаты относительно манифестации гендера и пола в языке.

Ключевые слова: гендерные исследования; гендер в языке; язык женщин; язык мужчин; подход неполноценности; подход доминирования; подход различия; динамичный подход.

Введение

Исследование взаимосвязи языка и пола началось задолго до появления термина «гендер» и осмысления социальной природы явления.

Взаимосвязь пола и языка привлекла внимание философов еще в Античности, однако на данном этапе род в лингвистическом плане рассматривается исключительно как грамматическая категория без учета ее проявления на метаязыковом уровне. Например, Аристотель рассматривает род и вид как параметры, определяющие качество сущности, а качество, в свою очередь, выделяется как одна из десяти категорий [1].

Однако до начала 1960-х гг. масштабных исследовательских работ по гендерной лингвистике не появлялось. В период с XVI по XIX в. работы, в которых затрагивались взаимосвязь языка и пола, а также вопросы места женщины в социуме, связанные с языком вообще, вряд ли можно назвать исследованиями.

Между биологическим полом и проявлением гендера в языке, безусловно, существует связь, но слабые попытки описания маркеров мужского и женского начал в языке и речи могут считаться лишь предтечей гендерных исследований.

Формирование привычного ученым представления о категории «гендер» началось с публикации ряда статей американского психолога и сексолога Д. Мани в журнале «Bulletin of the Johns Hopkins Hospital» [2] во второй половине 1950-х гг., в которых он вводит понятия гендера, гендерной идентичности и гендерной роли в современном понимании. С тех пор интерес к изучению гендера среди ученых различных областей только возрастает.

Претерпев переосмысление в трудах различных ученых, категория «гендер» получила ряд определений. Гендер определяется как кате-

гория, «соотносимая с социальными, культурными, психологическими конструктами, появляющимися вследствие биологических различий» [3], как нечто создаваемое человеком [4], а также как «способ конструирования понятий мужской – женский» [5. С. 6]. С точки зрения А.В. Кирилиной, «гендер рассматривается как социокультурный конструкт, как конвенциональный феномен и как дискурсивный фактор переменной интенсивности» [6. С. 12].

Методология и результаты

Подход неполноценности. Первым систематическим подходом к исследованию гендерной проблематики стал подход неполноценности. Суть его заключалась в недооценке качеств женского языка по сравнению с «мужским вариантом». Считалось, что язык мужчин – это норма, а язык женщины – отклонение от нее, отсюда термин «неполноценность» (deficiency), во многих работах обозначаемый как «дефицитность». Язык и речь женщины действительно воспринимались как неполноценные, и ученые пытались выяснить, чего же в ней действительно не хватает по сравнению со стандартным вариантом мужского языка.

Траектория предстоящего развития подхода становится очевидной и предсказуемой уже в начале двадцатого века. Так, в 1906 г. Г. Джеймс в журнале «Харперс базар» опубликовал статью под названием «Речь американских женщин» [7], в которой он призывает американских женщин стараться дифференцировать различные формы речи и ее тон, дабы Америка смогла избавиться от ненадлежащих национальных привычек в речи и тем самым способствовать возвышению американской культуры. То есть, по мнению автора, именно женский вариант английского языка снижал его статус в целом.

Одной из первых значительных работ по гендерной проблематике, выполненных в ключе парадигмы доминирования, была монография датского лингвиста О. Есперсена «Язык: его природа, развитие и происхождение», опубликованная в 1922 г. В ней ученый отмечал многие дефективные характеристики «языка женщин» в отдельно посвященной этой проблеме главе [8. С. 237–255]. Так, Есперсен, например, отмечает, что «словарный запас у женщин, как правило, гораздо менее обширный, чем у мужчин» [Там же. С. 248].

Более детальный анализ гендерных отличий начинается с 1970-х гг. Начало этих исследований связано с именем американского ученого Р. Лакофф и ее статьей 1973 г. «Язык и место женщины», за которой в 1975 г. последовала монография по гендерной лингвистике с одноименным названием. В основу теоретических заключений, по утверждению самого автора, были положены данные, «собранные в основном путем интроспекции» [9. С. 4]. Можно сказать, что эта книга пред-

определила появление всех трех подходов гендерных исследований в зарубежной лингвистике: так называемого подхода неполноценности (deficiency framework), подхода доминирования (dominance framework) и подхода различия (difference framework), однако в целом из работы Лакофф можно сделать вывод об общенегативной оценке языка женщины по сравнению с языком мужчины, а значит, язык мужчины берется за некий образец. В целом складывается впечатление, что в женской речи, по сравнению с мужской, что-то не так, чего-то не хватает. Например, по мнению автора, в женской речи недостает уверенности, что приводит к более частому использованию разделительных вопросов и смягчающих выражений [9]. В то же время неуверенность женщин в речи можно объяснить доминированием мужчин в разговоре, также отмеченным Лакофф.

Подход доминирования. Становление подхода доминирования связано с развитием феминистического движения в Европе и США в 1970–1980-е гг. Основной целью исследователей-лингвистов данного направления стало изобличение фактов мужского доминирования в лингвистическом плане, закрепленных социокультурной традицией, а также влияния на сложившуюся ситуацию.

Очерченный Р. Лакофф принцип доминирования развила и упростила в ряду гендерных парадигм Д. Спендер в книге «Язык, созданный мужчиной» [10]. Однако Д. Спендер пошла дальше своей предшественницы: она не только говорит о сексизме как о явлении, она не принимает грамматическое доминирование форм мужского рода как данность. Ее взгляды можно охарактеризовать как радикально-феминистические. Она настаивает на том, что «существовала доминирующая группа – в данном случае мужчины – которая создала мир, изобрела категории, создала сексизм и его обоснования и сконструировала языковую ловушку в своих интересах» [Там же. С. 142]. В подобных воззрениях проявляются перегибы феминистической трактовки парадигмы доминирования, когда ученый становится адептом теории социального сговора, существование которого трудно предположить.

О проблемах гендерного доминирования в лингвистическом плане говорят также К. Вест и Д. Циммерман [11]. Сначала Вест и Циммерман обнаружили, что мужчины перебивают друг друга гораздо реже, чем женщины. В разговоре с женщиной на долю мужчины, по их данным, приходится 96% прерываний разговора. В более позднем исследовании описан эксперимент, участниками которого стали ранее незнакомые друг с другом студенты. Мужчины перебивали женщин в три раза чаще [12]. Поскольку прерывание речи собеседника является нарушением естественного хода разговора, то Вест и Циммерман приходят к выводу, что перебивание – «это, другими словами, способ демонстрации силы в межличностном общении» [12. С. 111].

Среди знаменательных работ, выполненных в рамках парадигмы доминирования, можно также отметить «О чем говорят пары наедине» и «Взаимодействие: вклад женщин» П. Фишмен. Она пришла к выводу, что коммуникативные сбои происходят не из-за каких-то неотъемлемых характеристик речи женщин, а из-за доминантности мужчины, его реакции или отсутствия ее [13].

Подход различия. С течением времени становится очевидно, что суть проблемы гендерной детерминации в языке не раскрывается всецело ни в рамках подхода неполноценности, виднейшими приверженцами которого считаются О. Есперсен и Р. Лакофф, ни в рамках подхода доминирования, столь популярного в первые десятилетия развития феминистического движения. Альтернативой стал получивший развитие в конце 1980-х – начале 1990-х гг. подход различия.

О том, что женская речь отличается от мужской, говорили многие лингвисты, в том числе У. Лабов, Р. Лакофф, О. Есперсен и более ранние их предшественники. Обращение к теме гендерной детерминации в лингвистике уже свидетельствует о признании важности данных различий на уровне лингвистической науки, не говоря уже о признании самого факта наличия таких различий. Однако суть подхода различия состоит не столько в признании наличия детерминирующих характеристик имманентных «языку женщины», сколько в отведении этим отличиям (не доминированию и не «ущербности») главенствующей роли в описании и разрешении проблем гендерной лингвистики.

В рамках подхода различия мужчине и женщине отводится равная роль, при этом они рассматриваются как коммуниканты, принадлежащие к различным субкультурам. Несовпадение субкультур считается причиной различий, возникающих в ходе коммуникации. Еще в 1982 г. Д. Мольц и Р. Боркер в статье «Культурный подход к недопониманиям между мужчиной и женщиной» утверждали, что мужчины и женщины в Америке принадлежат к разным социолингвистическим субкультурам и усваивают различные тактики обращения, поэтому «когда они пытаются поддерживать разговор друг с другом, даже если оба собеседника пытаются относиться друг к другу как к равным, возникает культурное недопонимание» [14. С. 200].

Таким образом, Мольц и Боркер приходят к выводу, что проблемы возникают в первую очередь в результате культурных отличий. Авторы все же абстрагируются от выявления причин подобных различий в субкультурах мужчины и женщины, а данные причины, на наш взгляд, могут как раз и корениться в социальном принципе доминирования мужчин.

У подхода различия также нашлись свои последователи. Самой видной представительницей данного подхода является американская ученая Д. Таннен. Не отрицая факт частого доминирования мужчин над

женщинами, как в жизни, так и в разговоре, автор не считает доминирование абсолютным основанием всех отличий, «этого недостаточно, чтобы объяснить все, что происходит с мужчинами и женщинами в разговоре» [15. С. 18].

После публикации работ Д. Таннен в свет вышли еще несколько научно-популярных произведений, написанных с опорой на принципы подхода различия. Среди них книга «Мужчины с Марса, женщины с Венеры» Д. Грея [16], а также «Почему мужчины не слушают, а женщины не могут читать карты» А. Пис [17] и Б. Пис и др. Дж. Грей считает, что в корне отличий находится несовпадение системы оценки взаимоотношений мужчиной и женщиной. Например, мужчина может оценить определенный поступок в 20 или 40 баллов, а женщины «добавляют» по одному. Это, в конечном счете, может привести к непониманию [16].

Алан и Барбара Пис, в свою очередь, вообще воздвигают стену между мужчиной и женщиной. Как отмечали авторы в книге «Почему мужчины не слушают, а женщины не могут читать карты», мужчины и женщины «живут в разных мирах, с различными ценностями и по весьма отличным правилам» [17. С. 20], а причины этих различий коренятся в разном строении психики. Причины различий в работах adeптов данного направления называются разные, но это не затрагивает основы подхода – подхода различия.

Динамичный подход. Самым новым в зарубежной гендерной лингвистике является так называемый динамичный подход. Согласно данному подходу гендерные отличия рассматриваются не как имманентно присущие врожденные качества, а как социально обусловленные характеристики. При этом гендер рассматривается как динамичная категория. Согласно Д. Коутс, «в лингвистике изменилось представление о гендере, он не статичная, внутренне присущая характеристика коммуникантов, а нечто приобретаемое в каждый момент речи» [18. С. 7]. Согласно динамичному подходу речь коммуниканта любого пола может обладать как женскими, так и мужскими чертами, поэтому гендер рассматривается не как то, что люди имеют, а как то, что они создают. Отсюда понятие «создавать гендер» (doing gender).

В популяризации подобных представлений значительную роль сыграла более поздняя работа К. Веста и Д. Циммермана «Создавая гендер», которая предлагает и утверждает «этнометодологически обоснованное, и вследствие этого исключительно социологическое понимание гендера как рутинного, регулярного и постоянного совершенствования» [4. С. 126]. Поэтому, по утверждению Дж. Коутс, исследователи сегодня анализируют данные устного и письменного языка с целью постижения динамики процесса формирования гендера. Помимо этого их интересует вопрос, какую роль играет язык при создании и закреплении черт, приписываемых женщинам и мужчинам [18].

Отвергая как подход неполноценности, так и подход доминирования, Коутс считает, что «язык женщины» нельзя считать ни дефектным, ни доминированным, а использование вопросов и других лингвистических форм, ассоциируемых с вежливостью, согласуется с основной целью разговора женщины, поскольку «его основной целью является поддержание хороших социальных отношений» [19. С. 98].

Британский социолингвист Д. Кэмерон также отвергает как подход доминирования, так и подход различия. В работе «Переосмысливая исследования в области гендера и языка» Кэмерон отмечает, что «как подход доминирования, так и подход различия соответствуют определенным моментам в феминизме: подход доминирования был моментом феминистического негодования при виде угнетения во всех аспектах жизни женщин, в то время как подход различия был моментом торжества феминизма, когда снова заговорили о характерных для женщин культурных традициях и переоценили их» [20. С. 39]. Кроме того, Кэмерон считает необоснованным воздвижение непреодолимых границ между мужчиной и женщиной в лингвистическом плане. В работе «Миф Марса и Венеры: Действительно ли мужчины и женщины говорят на разных языках?» [21] Кэмерон поэтапно стремится опровергнуть стереотипные представления о языке мужчин и женщин, такие как, например, уверенность, что женщины говорят больше или более вежливы или более чувствительны, опираясь на невозможность безапелляционно доказать и раз и навсегда эмпирически проверить подобные утверждения. Почему же подобные стереотипы все-таки существуют? По мнению автора, это происходит потому, что «мысль о том, что мужчины и женщины говорят на разных языках, стала сама по себе догмой, к которой относятся не как к гипотезе, которую нужно проверить... но как к неоспоримой догме» [Там же. С. 3].

В данном случае существует опасность недооценить значения стереотипов в выявлении гендерных различий. Безусловно, стереотип – термин, сам по себе несущий некую отрицательную коннотацию, дающую сознанию ассоциацию косности и необъективности. Но не все стереотипы необъективны. Против радикального неприятия стереотипов говорит тот факт, что стереотипы не появляются на пустом месте, и генерализирующие утверждения, закрепленные в языке и культуре, заслуживают того, чтобы к ним присмотреться, в то же время не переоценивая их роли.

Анализ

Каждый из вышеописанных подходов имеет свои плюсы и минусы, в рамках каждого подхода достигнуты определенные результаты, которые нельзя игнорировать. Даже подход неполноценности, какими бы необоснованно предубежденными не выглядели его приверженцы,

на современный взгляд, имеет преимущество перед другими в изобличении возможных недостатков речи женщины в целом по сравнению с мужчинами: большей сбивчивости суждений и возможного недостатка уверенности.

Среди справедливых посылов подхода доминирования можно отметить утверждение о том, что длительный период социального доминирования мужчин над женщинами не мог не оказать влияния на структуры лингвистического поведения женщин, хотя, возможно, благодаря частичной эмансипации следы этого влияния будут все больше и больше стираться с течением времени. В качестве недостатка подхода доминирования (что, впрочем, справедливо и для других подходов) могут рассматриваться случаи перегибов в сторону радикализма. Так, по утверждению М. Талбот, уязвимым местом в теории доминирования является универсализация концепции доминирования, поскольку «все мужчины не в состоянии доминировать над всеми женщинами» [22. С. 134].

Недостатком подхода различия, на наш взгляд, являются преувеличение роли гендерных различий в лингвистике, а иногда даже их абсолютизация. Именно это преувеличение позволило наиболее четко очертить границы гендерных отличий, что, по всей видимости, было необходимо на том этапе исследований.

Выводы

Несмотря на неприятие некоторых, на наш взгляд, справедливых заключений представителей предшествующих подходов, наиболее приемлемым на сегодняшний день представляется динамичный подход. В настоящее время, по утверждению одного из ключевых приверженцев данного подхода Д. Кэмерон, «представления о гендере как о безусловной застывшей и статичной категории все больше уступают место более конструктивистским и динамичным взглядам» [23. С. 86].

Несмотря на то что данная статья посвящена критическому анализу подходов к изучению гендера, получивших развитие в зарубежной лингвистике, отметим также, что и в отечественной лингвистике подобные исследования имеют место быть и развиваются вполне плодотворно. Описание подходов к изучению гендера в отечественной лингвистике представлено довольно подробно в работе «Когнитивная перспектива исследования гендера» [24], а результаты применения инструментов данных подходов в практическом исследовании гендера – в работах «Средства выражения концептуально-когнитивного фрейма “woman”» [25] и «Эротизация как основа женской метафоры в английском языке» [26].

Литература

1. *Аристотель*. Категории: С приложением «Введения» Порфирия к «Категориям» Аристотеля. 2-е изд. М. : УРСС, 2011. 80 с.
2. *Money J.* Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic Findings // Bulletin of the Johns Hopkins Hospital 96. 1955. P. 253–264.
3. *Shapiro J.* Anthropology and the Study of Gender // Soundings: An Interdisciplinary Journal. 1981. 64/4. P. 446–465.
4. *West C., Zimmerman D.* Doing Gender // Gender and Society. 1987. Vol. 1, No. 2. P. 125–151.
5. *Eckert P., McConnell-Ginet S.* Language and Gender. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 378 p.
6. *Кирилина А.В.* Некоторые итоги гендерных исследований в российской лингвистике // Гендер: Язык, Культура, Коммуникация : сб. тез. Третьей Междунар. конф. «Гендер: язык, культура» 27–28 ноября 2003 г. М., 2003. С. 12–13.
7. *James H.* The Speech of American Women // Harper's Bazar. 1906. P. 979–982.
8. *Jespersen O.* Language, its nature, development and origin. London : G. Allen and Unwin, 1922. 448 p.
9. *Lakoff R.* Language and Woman's Place / ed. by Mary Bucholtz. New York : Harper & Row., 2004. 83 p.
10. *Spender D.* Man Made Language. London : Routledge and Kegan Paul, 1980. 268 p.
11. *West C., Zimmerman D.* Sex roles, interruptions and silences in conversation / ed. by B. and N. Henley // Thorne. 1975. P. 105–129.
12. *West C., Zimmerman D.* Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons / ed. by B. and N. Henley // Thorne. 1983. P. 102 – 117.
13. *Fishman P.* Interaction: The Work Women Do // Language, Gender and Society / ed. by B. Thorne, C. Kramarae, N. Henley. 1983. P. 89–102.
14. *Maltz D., Borker R.* A cultural approach to male-female miscommunication / ed. by J. Gumper // Language and Social Identity. 1982. P. 196–216.
15. *Tannen D.* You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation. New York : Morrow, 1990. 330 p.
16. *Gray J.* Men are from Mars, Women are from Venus: A Practical Guide for Improving Communication and Getting What You Want in Your Relationship. New York : Harper Collins, 1992. 286 p.
17. *Pease B., Pease A.* Why Men Don't Listen and Women Can't Read Maps: How We're Different and What to Do About It. New York : Pease International Pty Ltd., 2001. 304 p.
18. *Coates J.* Women, Men and Language. 3rd ed. Harlow : Longman, 2004. 245 p.
19. *Coates J.* Gossip revisited: Language in all Female Groups / ed. by J. Coates, D. Cameron // Women in their Speech Communities. 1989. P. 94–121.
20. *Cameron D.* Rethinking language and gender studies: some issues for the 1990s / ed. by S. Mills // Language and Gender: interdisciplinary perspectives. Harlow : Longman, 1995. P. 31–44.
21. *Cameron D.* The Myth of Mars and Venus: Do men and women really speak different languages? New York : Oxford University Press Inc., 2007. 196 p.
22. *Talbot M.* Language and Gender: An Introduction. Cambridge : Polity, 1998. 257 p.
23. *Cameron D.* Demythologizing sociolinguistics / ed. by J. Joseph, T. Taylor // Ideologies of Language. London : Routledge, 1990. P. 79–93.
24. *Мурашова Л.П.* Когнитивная перспектива исследования гендера // Научный вестник Южного института менеджмента. 2015. № 2. С. 54–58.
25. *Мурашова Л.П.* Средства выражения концептуально-когнитивного фрейма «woman» // Язык и культура. 2015. № 2 (30). С. 76–84.

26. **Мурашова Л.П., Правикова Л.В.** Эротизация как основа женской метафоры в английском языке // *Язык и культура*. 2014. № 4 (28). С. 89–98.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

Сведения об авторах:

Мурашова Людмила Павловна, аспирантка Пятигорского государственного лингвистического университета, старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода Южного института менеджмента (Пятигорск, Россия). E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

Правикова Людмила Владимировна, доктор филологических наук, профессор кафедры западноевропейских языков и культур Института переводоведения и многоязычия Пятигорского государственного лингвистического университета (Пятигорск, Россия). E-mail: pravikova@mail.com

CRITICAL ANALYSIS OF GENDER STUDIES IN FOREIGN LINGUISTICS

Murashova L.P., Postgraduate Student, Pyatigorsk State Linguistic University, senior lecturer in linguistics and translation, Southern Institute of Management (Pyatigorsk, Russia).

E-mail: L-P-Murashova@mail.ru

Pravikova L.V., Doctor of Philology, Professor of the Department of Western European Languages and Cultures Institute of Translation and Multilingualism, Pyatigorsk State Linguistic University (Pyatigorsk, Russia). E-mail: pravikova@mail.com

DOI 10.17223/19996195/33/3

Abstract. This paper explores the main tenets of gender studies of language developed in Western linguistics. The article contains a comparative critical analysis of deficiency framework, dominance framework, difference framework and dynamic framework and exhibits the implications of different approaches to manifestation of gender and sex in language.

Keywords: gender studies; gender in language; women's language; men's language; deficiency framework; dominance framework; difference framework; dynamic framework.

References

1. Aristotel'. (2011) *Kategorii: S prilozheniem «Vvedeniya» Porfiriya k «Kategoriyam» Aristotelya*. 2-e izd. [Categories: With the applicaton "Introduction" Porphyry to the "Categories" of Aristotle. 2nd edition]. Moscow: URSS.
2. Money J. (1955) Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic Findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* 96. pp. 253–264.
3. Shapiro J. (1981) Anthropology and the Study of Gender. *Soundings: An Interdisciplinary Journal*. 64/4. pp. 446–465.
4. West C., Zimmerman D. (1987) Doing Gender. *Gender and Society*. Vol. 1, No. 2. pp. 125–151.
5. Eckert P., McConnell-Ginet S. (2003) *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Kirilina A.V. (2003) *Nekotorye itogi gendernykh issledovaniy v rossiyskoy lingvistike* [Some results of the gender research in Russian linguistics]. Gender: Yazyk, Kul'tura, Kommunikatsiya [Gender: Language, Culture, Communication]. Proceedings of the 3d International Conference. Moscow. 27-28 November 2003. pp. 12–13.
7. James H. (1906) The Speech of American Women. *Harper's Bazar*. pp. 979–982.
8. Jespersen O. (1922) *Language, its nature, development and origin*. London: G. Allen and Unwin.
9. Lakoff R. (2004) *Language and Woman's Place* / ed. by Mary Bucholtz. New York: Harper & Row.
10. Spender D. (1980) *Man Made Language*. London: Routledge and Kegan Paul.

11. West C., Zimmerman D. (1975) Sex roles, interruptions and silences in conversation. In: Henley B. and N. (ed.). *Thorne*. pp. 105–129.
12. West C., Zimmerman D. (1983) Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons. In: Henley B. and N. (ed.). *Thorne*. pp. 102–117.
13. Fishman P. (1983) Interaction: The Work Women Do. In: B. Thorne B., Kramarae C., Henley N. (eds.) *Language, Gender and Society*. pp. 89–102.
14. Maltz D., Borker R. (1982) A cultural approach to male-female miscommunication. In: Gumper J. (ed.). *Language and Social Identity*. pp. 196–216.
15. Tannen D. (1990) *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Morrow.
16. Gray J. (1992) *Men are from Mars, Women are from Venus: A Practical Guide for Improving Communication and Getting What You Want in Your Relationship*. New York: Harper Collins.
17. Pease B., Pease A. (2001) *Why Men Don't Listen and Women Can't Read Maps: How We're Different and What to Do About It*. New York: Pease International Pty Ltd.
18. Coates J. (2004) *Women, Men and Language*. 3rd ed. Harlow: Longman.
19. Coates J. (1989) Gossip revisited: Language in all Female Groups. In: Coates J., Cameron D. (eds.). *Women in their Speech Communities*. pp. 94–121.
20. Cameron D. (1995) Rethinking language and gender studies: some issues for the 1990s. In: Mills S. (ed.). *Language and Gender: interdisciplinary perspectives*. Harlow: Longman. pp. 31–44.
21. Cameron D. (2007) *The Myth of Mars and Venus: Do men and women really speak different languages?* New York: Oxford University Press Inc.
22. Talbot M. (1998) *Language and Gender: An Introduction*. Cambridge: Polity.
23. Cameron D. (1990) Demythologizing sociolinguistics. In: Joseph J., Taylor T. (eds.) *Ideologies of Language*. London: Routledge. pp. 79–93.
24. Murashova L.P. (2015) Cognitive perspective of gender studies. *Nauchnyy vestnik Yuzhnogo instituta menedzhmenta – Scientific Bulletin of Uzhny Institute of Management*. 2. pp. 54–58. (In Russian).
25. Murashova L.P. (2015) The means of expression of the conceptual-cognitive frame «woman». *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (30). pp. 76–84. (In Russian).
26. Murashova L.P., Pravikova L.V. (2014) Erotization as the basis of female metaphor in the English language. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 4 (28). pp. 89–98. (In Russian).

Received 18 January 2016

О.В. Нагель, Н.Ф. Кокшарова, А.С. Буб

СООТНОШЕНИЕ ЧАСТОТНОСТИ И ВОЗРАСТА УСВОЕНИЯ РУССКОГО ПРОИЗВОДНОГО ИМЕНИ И ЕГО МОТИВИРУЮЩЕГО СЛОВА

Исследование направлено на изучение соотношения между частотными показателями для русских производных слов, мотивирующих их производящих единиц и показателями возраста их усвоения носителем русского языка. Целью работы было выявить актуальность генетически заложенного свойства производности в производном знаке, т.е. детерминированность частотности и возраста усвоения производного слова частотностью и возрастом усвоения производящего слова. В анализ также был включен параметр типовой частотности корня, что позволило наглядно показать зависимость объема словообразовательного гнезда от частотности производящей основы. В работе были использованы количественный, психолингвистический и статистический методы сбора и обработки материала. В качестве материала были взяты производные синкретичной семантической зоны русской словообразовательной системы. Показатели по частотности были получены из данных частотного словаря русского языка. Показатели по возрасту усвоения для производных и производящих слов были собраны методом субъективного опроса. Выявленные корреляции с применением коэффициента корреляции Пирсона между частотностью и возрастом усвоения анализируемых компонентов производного слова подтвердили взаимообусловленность данных факторов как в рамках производного знака, так и в аспекте соотношения с производящей единицей. Наличие актуальных деривационных отношений между производной и производящей единицами на материале условно объективных параметров частотности и возраста усвоения актуализировали важность учета широкого спектра конституирующих свойств каждого компонента при исследовании производной лексики с использованием психолингвистических методов.

Ключевые слова: словообразовательные механизмы; отношения производности; производное слово; производящее слово; частотность; возраст усвоения.

Введение

Изучение словообразовательных систем с когнитивной точки зрения привело к изменению представлений о предназначении этих систем, их устройстве, организации и природе производного слова. Словообразовательные механизмы рассматриваются в аспекте их ориентации на оптимизацию и обеспечение познавательной деятельности человека, на вербализацию его духовной жизни и воспринятого им мира, что приводит исследователей к изучению взаимосвязи различных языковых и психолингвистических факторов, определяющих заявленное

предназначение словообразовательной системы. Соответственно, и отношение производности (обусловленности формы и значения одного слова формой и значением другого) исследуется как схема соединения определенных структур знания с определенными словообразовательными конструкциями [1, 2]. Производное имя, характеризующееся особой согласованностью формы и содержания, необходимо изучать с учетом всех конституирующих его свойств, с привлечением данных о месте и роли производного слова в лингвокогнитивной деятельности человека.

Параметры частотности языковой единицы, заявляемые как некие объективные факторы, характеризующие языковой знак, являются таковыми достаточно условно, так как в этих параметрах находят отражение активная лингвокогнитивная деятельность человека, и, соответственно, языковая картина мира. Частотность слова обычно определяется путем подсчета числа случаев воспроизведения данной лексемы на большой выборке, извлекаемой либо из разговорной речи, либо из письменных или печатных текстов, и может служить показателем того, что из всего многообразия языковых средств определенным единицам отдается наибольшее предпочтение в связи с лингвокогнитивными потребностями человека. Не случайно в психолингвистических исследованиях частотности уделяется внимание при контроле и анализе свойств стимула и реакции в экспериментах по восприятию, памяти, речи и т.д. Будучи условно независимым от языковой личности и связанным в большей степени с экстралингвистической ситуацией, субъективный возраст, полученный в результате психолингвистического опросника (детальное описание которого будет представлено далее в статье), тем не менее, впоследствии определяет лингвокогнитивную деятельность субъекта и непосредственно связан / мотивирован частотностью употребления языковых единиц.

Данное исследование ориентировано на выявление взаимосвязи внутриязыкового фактора частотности производной и производящей единицы и возраста их усвоения говорящим субъектом, т.е. в работе поставлена лингвистическая задача, направленная на выявление внутрисистемных связей производного и производящего посредством выявления наличия корреляции параметров их частотности и возраста усвоения.

Методология

В теории словообразования фактор частотности используется не только как средство анализа, но и как часть онтологических характеристик речевой деятельности в целом. Данный фактор привлекает внимание дериватологов в силу функциональных характеристик словообразовательных моделей и их компонентов. Частотность словообразовательного форманта, частотность и продуктивность модели учитывают-

ся в аспекте типовых отношений единиц словообразовательной системы. Е.В. Самохина, исследуя причины и факторы появления в языке внутрисистемных лексико-словообразовательных лакун, делает вывод о том, что наряду с семантикой и многозначностью производящего слова, частотность употребления также определяет образование и необразование (лакуны) деривационных форм слова [3. С. 39–43].

Н.Д. Голев, рассматривая факторы словообразовательной мотивации в русском языке и принципах их взаимодействия, наряду с такими факторами, как признак семантической простоты, фактор употребительности, выделяет признак частотности как отдельный фактор, способный выявлять «ядерные» среднестатистические соотношения внутри многих мотивационных и словообразовательных типов [4. С. 58–65], а также исследует мотивационно-частотный коэффициент – отношение частотности мотивированной лексемы к частотности мотивирующей лексемы (по данным «Частотного словаря русского языка») при решении некоторых вопросов мотивации в глагольной лексике [5. С. 26–34].

Именно манипуляция с фактором частотности активно используется при исследовании роли морфологии в задачах на идентификацию слова, которые являются одним из способов изучения механизмов когнитивной обработки языкового стимула. Детальный обзор исследований, проведенных в этом направлении, представлен в обзоре К. Дипендейла и соавт. [6. С. 311–332] и М.Д. Васильевой [7. С. 31–57], где наглядно показано, что эффект частотности (т.е. влияние фактора на распознавание слов) используется как диагностический инструмент для исследования природы и организации лексических репрезентаций.

Несмотря на то что Э. Бейтс и его коллеги (Э. Бейтс, С. Д’Амиго, Т. Якобсен, А. Шекели, Е. Андонова, А. Девескови, Д. Херрон, Лу С. Чинь, Т. Печман, С. Пле и др.) [8. С. 344–380] обнаружили достаточно сильный эффект частотности на материале семи языков, исследование фактора частотности на материале производной лексики русского языка не теряет своей актуальности в силу того, что, во-первых, русский язык, являясь прототипическим языком с развитой морфологической системой, детально в данном аспекте не исследовался и, во-вторых, в полученных результатах на материале других языков не представлена вся совокупность возможных частотных факторов для идентификации производной единицы: частотность производного слова, частотность производящего слова, корня и суффикса.

Т.Ю. Сазонова отмечает, что «современная литература по вопросам идентификации морфологически сложных слов представляет достаточно противоречивые результаты; зачастую это связано с тем, что при проведении исследований не принимаются в расчет многие факторы, способные определять характер репрезентации и обработки морфологически сложных слов: категориальная характеристика производных

слов, модальность восприятия, дистрибутивные свойства аффиксов, продуктивность, семантическая прозрачность, возраст усвоения производящей единицы, возраст усвоения словообразовательной модели, субъективной и объективной частотности, семантической и фонологической прозрачности и т.д. Кроме этого особую роль в характере и особенностях морфологически сложных слов необходимо отводить типологии языка. Совершенно очевидно, что полиморфемные слова в разных языках имеют различные принципы морфологической организации и это не может не отразиться на их морфологической обработке» [9. С. 8].

В исследованиях, ориентированных на изучение идентификации слов, принято разграничивать так называемую знаковую частотность (*token frequency*), отражающую то число раз, которое языковая единица появляется в корпусе, и частотность, отражающую число различных контекстов, в которых эта единица встречается, так называемая типовая частотность (*type frequency*). Различать типовую и знаковую частотность очень важно, так как эти эффекты потенциально вскрывают различные аспекты архитектуры репрезентаций. Положительный эффект знаковой частотности корня, например, говорит о том, что каждый раз, когда слово с этим корнем используется, та же самая репрезентация активируется на одном из уровней. Положительный эффект типовой частотности корня указывает на то, что использование корня в разных словах (его продуктивность) отражено в архитектуре репрезентации (см. работы К. Бурани и А. Карамазза [10], П. Коле, К. Бювиллен и Дж. Сегуи [11], Э. Нисвандер, А. Поллатцек и К. Рейнер [12]). Эффекты частоты корня были выявлены во многих исследованиях при выполнении различных заданий на разных языках, например для корней в сложных словах [13, 14]. Знаковая частотность аффиксов также подвергалась проверке, но в основном на материале псевдослов. Это затрудняет вывод о том, что знаковая частность морфемы будет влиять на распознавание реального слова. Тот факт, что отвергнуть псевдослова с реальным суффиксом сложнее, было доказано в работах А. Карамазза, А. Лауданн и К. Романи [15], М. Тафта и К. Форстера [16], Л. Вурма [17] и О.В. Нагель [18]; кроме этого, данный эффект возрастает с возрастанием частотности аффикса (см. труды М. Тафта [19] и А. Лауданн, К. Бурани и А. Кермеле [20]).

В целом результаты исследований показывают, что как частотность производного слова, так и частотность его морфемных компонентов оказывает значительное влияние на *распознавание слова*. Это подтверждает гипотезу о том, что распознавание морфологически сложного слова включает активацию как целнословной репрезентации, так и морфемной (по большей части корня).

Для морфемы типовая частотность получается путем подсчета числа слов, в которых морфема является составляющим компонентом

(старый → стар-еть → у-стареть → устар-елый → устарел-ость). Таким образом, данная частотность может быть определена путем подсчета единиц в словообразовательной цепочке и словообразовательном гнезде. Известно, что объем гнезда определяется количеством входящих в его состав единиц и варьируется в зависимости от порождающего потенциала слов в языке [21].

Обращение к анализу второго фактора, а именно возраста освоения, связано с тем, что в результате проводимых психолингвистических экспериментов при введении возраста усвоения как дополнительной независимой переменной отмечается неоднозначность выводов по поводу влияния фактора частотности в экспериментах на распознавание производного слова. Исследователи К. Моррисон и А. Эллис отмечают, что при рассмотрении фактора частотности необходимо иметь ввиду то, что эффект частотности может быть вызван фактором возраста усвоения, так как существует сильная корреляция между этими двумя факторами [22, 23].

Было выявлено, что фактор частотности является значимым на поздних стадиях обработки после того, как обработка произошла с учетом фактора возраста усвоения языковой единицы [24–26]. В исследованиях с заданием на распознавание картинок также было обнаружено, что возраст усвоения оказывает влияние раньше, чем частотность слова. Кроме этого, Б. Лейком и Г. Коттреллом было установлено, что в то время как возраст усвоения оказывает влияние на эффективность распознавания, семантическую активацию и выбор леммы, частотность напрямую влияет на правильность выбора фонологической формы слова [27].

Таким образом, представляется интересным также рассмотреть взаимосвязь фактора частотности и возраста усвоения производного и производящего слова на системно-языковом уровне. Полученные данные позволяют выявить наличие или отсутствие динамики отношений производного слова и мотивирующего его производного слова в аспекте их частотности и возраста усвоения.

Исследование

Для выявления корреляции между типовой и знаковой частотностью производного слова и его производящей единицей и возрастом их усвоения были собраны данные по каждому из параметров.

Материал

В качестве языкового материала использовались русские производные наименования лица синкретичной семантики (см. работы О.В. Нагель [28–29]) в количестве 86 единиц. Все производные образо-

ваны суффиксальным способом и именуют лицо через установление его отношений, приписыванием ему признаков, одновременно отражая ценностное отношение говорящего к отображаемому. Так, *невун* – это не просто тот, кто *поет*, но тот, кто любит *петь*, делает это часто и либо хорошо, либо плохо. Именно совмещение номинативного и прагматического аспектов в семантике производных дает основание категоризировать словообразовательные типы, используемые для их образования, как синкретичные.

Анализируемые единицы были выбраны в произвольном порядке из общего списка синкретичных производных, включающего около 230 единиц. Выбор для анализа производных именно синкретичной семантики в данном исследовании не имел методологического характера и был мотивирован исключительно техническими факторами, связанными с тем, что в данную группу входит ограниченный список производных, характеризующихся, с одной стороны, общностью словообразовательного значения, а с другой – достаточно разнородными показателями частотности и возраста усвоения, что дает возможность наблюдать динамичный характер факторов, вовлеченных в природу производного знака на примере конкретной семантической словообразовательной сферы русского языка. Для доказательства представленного выше утверждения в табл. 1 приведены примеры анализируемых единиц и характеризующих их показателей частотности и возраста усвоения.

Таблица 1

Примеры производных слов и характеризующие их показатели по частотности и возрасту усвоения

Производное слово	Средний возраст усвоения производного слова	Средний возраст усвоения производящего слова	Частотность производного слова, ipm	Частотность производящего слова, ipm
Балаболка	2,30	2,33	0,5	0
Брезгун	3,04	2,67	0	4,2
Брехун	2,96	3,00	0,4	1,9
Весельчак	1,81	1,04	1,7	11
Волосач	2,59	1,08	0	141,8
Врун	1,44	1,25	0,6	42,8
Глупец	1,67	1,33	2,6	57
Говорун	1,67	1,04	0,9	1 755
Гоготун	2,52	2,21	0	1,9

Показатели по частотности

Данные по частотности производных и производящих единиц (token frequency) были собраны по данным Частотного словаря русского языка [30]. Частотность единицы в данном словаре представлена в

единице на миллион (ipm), для удобства проведения статистической обработки был использован десятичный логарифм, который позволяет снизить разброс анализируемых показателей. Среднее значение (Mean) и стандартное отклонение (Std. Deviation) по логарифму знаковой частотности 86 производных и производящих их единиц представлены в табл. 2.

Таблица 2

Среднее значение и стандартное отклонение по логарифму знаковой частотности

Тип логарифма	Mean	Std. Deviation
Логарифм частотности производного слова	0,32	0,31
Логарифм частотности производящего слова	1,42	0,71

Типовая частотность (type frequency) корня производного слова была получена методом сплошной выборки и количественного подсчета по материалам Школьного словообразовательного словаря А.Н. Тихонова [31] и данным толковых словарей на справочно-информационном портале «Грамота.ру» [32]. Среднее значение и стандартное отклонение логарифма типовой частотности корня равны 1,16 и 0,40 соответственно.

Показатели по возрасту усвоения (AoA)

Показатели по возрасту усвоения производных и производящих единиц собирались с использованием методологии субъективного сбора показателей возраста усвоения. Данный способ заключается в том, что испытуемым дается задание оценить по шкале (в данном исследовании использовалась шкала от 2 лет до 18) возраст, в котором они узнали то или иное слово. Несмотря на субъективный характер проводимого опроса, данный способ получил достаточно широкое применение в психолингвистических исследованиях благодаря работам Дж. Кэрролл и М. Уайт [33], Дж. Джилхули и М. Джилхули [34], в которых была выявлена высокая корреляция (.847 и .93 соответственно) между данными по возрасту усвоения, полученными объективным методом наблюдения за развитием языковых способностей детей, и данными, собранными субъективным методом опроса взрослых.

В рамках данного исследования в опросе участвовали 29 студентов Томского государственного университета, которые представили ответы по 86 производным единицам русского языка и, соответственно, по 86 производящим словам. Всего в анкете была представлена 261 единица, включая слова-филлеры. Среднее значение и стандартное отклонение по производным словам и производящим единицам представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Среднее значение и стандартное отклонение по производным словам
и производящим единицам**

Показатель	Mean	Std. Deviation
Возраст усвоения производного слова	2,19	0,51
Возраст усвоения производящего слова	1,49	0,45

Результаты

Используя коэффициент корреляции Пирсона, были получены следующие результаты по соотношению анализируемых параметров производных единиц:

1. Анализ на материале синкретичных производных выявил положительную корреляцию типовой частотности корня и знаковой частотности производящей единицы, что подтверждает очевидный в лингвистической теории тезис о том, что чем выше частотность производящей единицы, тем больше ее словообразовательное гнездо (табл. 4).

Таблица 4

**Соотношение типовой частотности и логарифма
частотности производящей единицы**

Показатель		Логарифм частотности производящей единицы
Типовая частотность	Корреляция Пирсона	.466**

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.)

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.)

На рис. 1 приведены примеры словообразовательных гнезд из Школьного словообразовательного словаря А.Н. Тихонова [31] для таких единиц, как *петь*, имеющей показатель частотности 143,2 ipm, и *болтать* с показателем частотности 22,6 ipm, демонстрирующие разницу объема словообразовательного гнезда (42 vs 21), в зависимости от величины показателя частотности (143,2 ipm vs 22,6 ipm).

2. Полученные результаты по корреляции возраста усвоения производной и производящей единиц подтверждают генетическое родство производящей единицы и производного слова. Возраст усвоения производной единицы положительно коррелирует с возрастом усвоения производящей единицы (табл. 5), т.е. чем раньше усвоена производящая единица, тем раньше усваивается и производное.

3. Результаты анализа также показали явную взаимозависимость возраста усвоения и частотности единиц как для производного, так и для производящего слова. Отрицательная корреляция выявлена между возрастом усвоения производного и его знаковой частотностью, т.е. чем

ниже частотность, тем позднее оно усваивается, и, соответственно, между возрастом усвоения производящего слова и его частотностью (табл. 6).

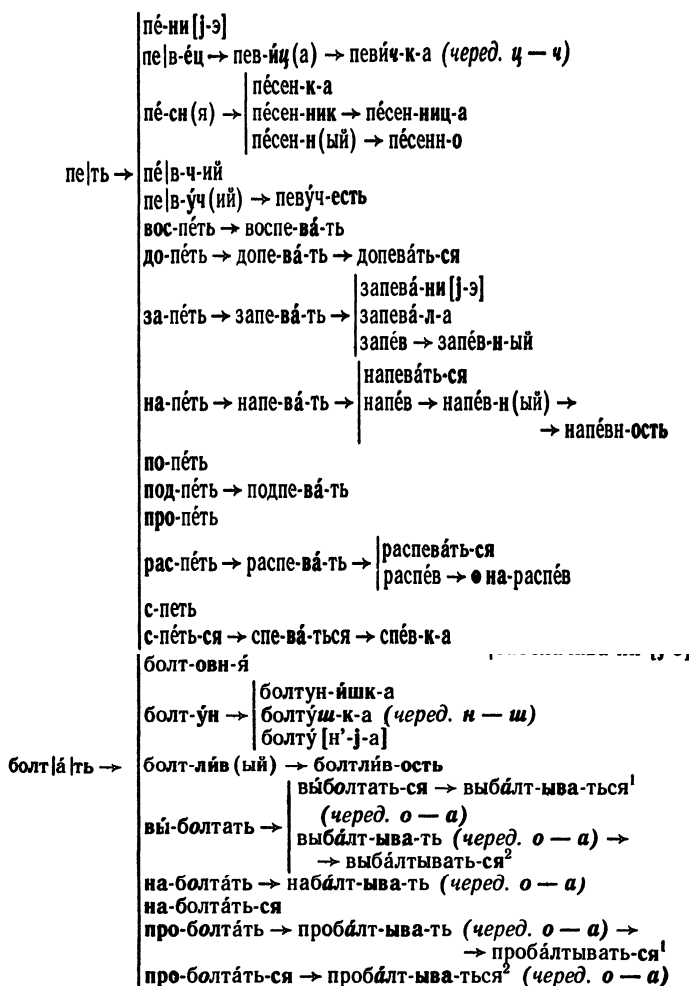


Рис. 1. Словообразовательные гнезда для производящих единиц *петь* и *болтать*

Таблица 5

Корреляция возраста усвоения производящего и производного слова

Показатель		Возраст усвоения производящей единицы
Возраст усвоения производного слова	Корреляция Пирсона	.433**

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.)

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.)

**Корреляция возраста усвоения производящего
и производного слова и показателями их частотности**

Показатель		Логарифм частотности производной единицы
Возраст усвоения производного слова	Корреляция Пирсона	–.341**
Возраст усвоения производящего слова		–.564**

** Корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.)

* Корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.)

Выводы

В результате проведенного анализа было выявлено, что на системно-языковом уровне фактор частотности и фактор возраста усвоения производного и производящего слова действительно находятся во взаимосвязи и определяют друг друга.

Положительная корреляция типовой частотности корня и знаковой частотности производящей единицы дает основание говорить о потенциальной словообразовательной производительности наиболее частотных слов в языке и моделировать предполагаемые словообразовательные гнезда для конкретного временного отрезка.

Выявленные корреляции между показателями производного слова и производящего слова (положительная корреляция возраста усвоения производной единицы и возраста усвоения производящей единицы) актуализировали деривационный характер анализируемых единиц и отношения словообразовательной производительности между ними, что дает основания говорить об актуальности расчлененности производного знака и ожидать проявления морфологического эффекта при его восприятии в условиях манипуляции фактора возраста усвоения производного слова и производящей единицы.

Корреляции различной природы между частотностью и возрастом усвоения подтвердили взаимообусловленность данных факторов как в рамках производного знака, так и в аспекте соотношения с производящей единицей. Полученные данные подтверждают целесообразность учета как частотности, так и возраста усвоения производного слова и производящей единицы при разработке дизайнов экспериментов, направленных на исследование особенностей восприятия производного слова. В связи с этим представляется актуальным дальнейшее исследование статистической значимости соотношения лингвистических и психолингвистических показателей для создания баз данных для русских производных слов и составляющих их компонентов, которые необходимы для проведения исследований по выявлению когнитивных основ словообразовательных механизмов в языке.

Литература

1. **Кубрякова Е.С.** Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
2. **Араева Л.А.** Словообразовательный тип. М. : ЛИБРОКОМ, 2009. 272 с.
3. **Самохина Е.В.** Частотность и многозначность производящего слова как факторы появления лексико-derivационных лакун (на материале русского языка) // Мир науки, культуры, образования. 2008. № 4 (11). С. 39–43. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/chastotnost-i-mnogoznachnost-proizvodyaschego-slova-kak-factory-rojavleniya-leksiko-derivatsionnyh-lakun-na-materiale-russkogo-yazyka>
4. **Голев Н.Д.** О некоторых факторах словообразовательной мотивации в русском языке и принципах их взаимодействия // Языковые и речевые единицы в лексике и фразеологии русского языка: межвуз. сб. науч. тр. Курск : Изд-во КурПИ, 1986. С. 58–65.
5. **Голев Н.Д.** Семантико-мотивационные отношения в сфере русского внутриглагольного словообразования в аспекте частотности // Семантико-стилистические исследования слова и предложения. Барнаул, 1990. С. 26–34.
6. **Diependaele K., Grainger J., Sandra D.** Derivational morphology and skilled reading // Cambridge Handbook of Psycholinguistics / eds. by Michael Spivey, M. Joanisse, Ken McRae. 2012. P. 311–332.
7. **Васильева М.Д.** Ментальный лексикон: где же место морфологии? // Российский журнал когнитивной науки. 2014. Т. 1 (4). С. 31–57. URL: <https://istina.msu.ru/media/publications/article/c93/5ec/10942913/VasilyevaRJCS2014.pdf>
8. **Bates E., D'Amico S., Jacobsen T., Szekely A., Andonova E., Devescovi A., Herron D., Lu C.C., Pechmann T., Pleh C., Wicha N., Federmeier K., Gerdjikova I., Gutierrez G., Hung D., Hsu J., Iyer G., Kohnert K., Mehotcheva T., Orozco-Figueroa A., Tzeng A., Tzeng O.** Timed picture naming in seven languages // Psychonomic Bulletin & Review. 2003. № 10 (2). P. 344–380.
9. **Сазонова Т.Ю.** Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова : дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 2000. 256 с.
10. **Burani C., Caramazza A.** Representation and Processing of Derived Words // Language and Cognitive Processes. 1987. № 2. P. 217–227.
11. **Colé P., Beauvillain C., Segui J.** On the Representation and Processing of Prefixed and Suffixes Derived Words: A Differential Frequency Effect // Journal of Memory and Language. 1989. № 28. P. 1–13.
12. **Niswander E., Pollatsek A., Rayner K.** The processing of derived and inflected suffixed words during reading // Language and Cognitive Processes. 2000. Vol. 15, iss. 4–5. P. 389–420.
13. **Kuperman V., Bertram R., Baayen R.H.** Morphological dynamics in compound processing // Language and Cognitive Processes. 2008. № 23 (7–8). P. 1089–1132.
14. **Kuperman V., Schreuder R., Bertram R., Baayen R.H.** Reading polymorphemic Dutch compounds: toward a multiple route model of lexical processing // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. 2009. № 35 (3). P. 876–895.
15. **Caramazza A., Laudanna A., Romani C.** Lexical access and inflectional morphology // Cognition. 1988. № 28 (3). P. 297–332.
16. **Taft M., Forster K.I.** Lexical storage and retrieval of prefixed words // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1975. № 14 (6). P. 638–647.
17. **Wurm L.H.** Auditory processing of polymorphemic pseudowords // Journal of Memory and Language. 2000. № 42. P. 255–271.

18. *Nagel O.* Morphological and Evaluation Effect within Russian Syncretic Derivational Model // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* (The XXVI annual international academic conference, Language and culture, 20–22 October 2015). 2015.
19. *Taft M.* Recognition of affixed words and the word frequency effect // *Memory & Cognition*. 1979. № 7 (4). P. 263–272.
20. *Laudanna A., Burani C., Cermele A.* Prefixes as processing units // *Language and Cognitive Processes*. 1994. № 9 (3). P. 295–316.
21. *Русская грамматика* / под ред. Н.Ю. Шведовой / АН СССР, ИРЯ. Т. 1 : Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. М. : Наука, 1980. 783 с.
22. *Morrison C.M., Ellis A.W.* The roles of word frequency and age of acquisition in word naming and lexical decision // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1995. № 21. P. 116–133.
23. *Morrison C.M., Ellis A.W., Quinlan P.T.* Age of acquisition, not word frequency, affects object naming, not object recognition // *Memory and Cognition*. 1992. Vol. 20, № 6. P. 705–714.
24. *Wingfield A.* Perceptual and response hierarchies in object identification // *Acta Psychologica*. 1967. № 26. P. 216–226.
25. *Wingfield A.* Effects of frequency on identification and naming of objects // *American Journal of Psychology*. 1968. № 81. P. 226–234.
26. *Jescheniak J.D., Levett W.J.M.* Word Frequency Effects in Speech Production: Retrieval of Syntactic Information and of Phonological Form // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1994. № 20 (4). P. 824–843.
27. *Lake B.M., Cottrell G.W.* Age of Acquisition in Facial Identification: A Connectionist Approach. URL: <http://cims.nyu.edu/~brenden/LakeCottrell05CogSci.pdf>
28. *Нагель О.В.* Русские именные словообразовательные типы синкретичной семантики (функционально-когнитивный аспект) : дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 224 с.
29. *Нагель О.В.* Языковая реализация межличностного познания посредством производных наименований синкретичной природы // *Язык и культура*. 2011. № 1 (13). С. 70–85.
30. *Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). URL: <http://dict.ruslang.ru>
31. *Тихонов А.Н.* Школьный словообразовательный словарь русского языка. М. : Культура и традиции, 1996. 576 с.
32. *Справочно-информационный портал «Грамота.ру»*. URL: <http://www.gramota.ru/slovari>
33. *Carroll J.B., White M.N.* Word frequency and age-of-acquisition as determiners of picture-naming latency // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 1973. № 25. P. 85–95.
34. *Gilhooly K.J., Gilhooly M.L.M.* The validity of age-of-acquisition ratings // *British Journal of Psychology*. 1980. № 71. P. 105–110.

Поступила в редакцию 24 января 2016 г.

Сведения об авторах:

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

E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Кокшарова Наталья Фаритовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков ИМОЯК Томского политехнического университета (Томск, Россия). E-mail: nkoksharova@yandex.ru

Буб Александра Сергеевна, преподаватель кафедры романских языков факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

AGE-OF-ACQUISITION AND FREQUENCY CORRELATION FOR RUSSIAN DERIVATIVES AND THEIR BASE WORDS

Nagel O.V., Ph.D., Associate Professor, Department of English Philology, Faculty of Foreign Languages (Tomsk, Russia). E-mail: olga.nagel2012@yandex.ru

Koksharova N.F., Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Tomsk Polytechnic University (Tomsk, Russia). E-mail: nkoksharova@yandex.ru

Bub A.S., Lecturer, Department of Romance Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: aleksandrabub@yandex.ru

DOI 10.17223/19996195/33/4

Abstract. The research is targeted at studying the correlation between the frequency for Russian derivatives and base words motivating them and the age of their acquisition by the Russian language speakers. The main aim was to identify the relevance of a genetically rooted derivation property in a derivative, i.e. whether the derivative frequency and age of acquisition are determined by the base word frequency and age of acquisition. The analysis also included the root frequency index, which allowed demonstrating the correlation between word family size and base word frequency. The authors used quantitative, psycholinguistic and statistical methods for data collection and processing. The analysis was carried out on the base of semantically syncretic derivatives of Russian word formation system. The frequency indexes were gained from the Russian language frequency dictionary. The derivatives and base words age-of-acquisition indexes were collected by means of subjective ratings. The age-of-acquisition and frequency correlation for the analyzed derivative components, identified with Pearson correlation coefficient, proved their interdependence both for derivatives only and for derivative-base word relationship.

Keywords: word formation mechanisms; derivation relations; derivative; base word; frequency; age of acquisition.

References

1. Kubryakova E.S. (2004) *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira.* [Language and knowledge. On the way of getting knowledge about the language: parts of speech from the cognitive point of view. The role of language in the knowledge of the world.]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury.
2. Araeva L.A. (2009) *Slovoobrazovatel'nyy tip.* [Type of word formation]. Moscow: LIBROKOM.
3. Samokhina E.V. (2008) Frequency and meaningness of derivating words as factors of lexico-derivative lacunes arising (on the material of the Russian language). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. - The world of science, culture and education.* 4 (11). pp. 39–43. (In Russian). [Online]. Available from: cyberleninka.ru/article/n/chastotnost-i-mnogoznachnost-proizvodiyashego-slova-kak-factory-poyavleniya-leksiko-derivatsionnyh-lakun-na-materiale-russkogo-yazyka.
4. Golev N.D. (1986) O nekotorykh faktorakh slovoobrazovatel'noy motivatsii v russkom yazyke i printsipakh ikh vzaimodeystviya [Some formative factors of motivation in the Russian language and the principles of their interaction]. *Yazykovye i rechevye edinitsey v leksike i frazeologii russkogo yazyka – The language and speech units in vocabulary and phraseology of Russian language.* pp. 58–65. Kursk: Izd-vo Kur PI.
5. Golev N.D. (1990) Semantiko-motivatsionnye otnosheniya v sfere russkogo vnutriglagol'nogo slovoobrazovaniya v aspekte chastotnosti [The semantic and motivational relations in Russian in the verbal word formation in the aspect of frequency]. *Semantiko-stilisticheskie issledovaniya slova i predlozheniya - The semantic and stylistic research of words and sentences.* pp. 26–34. Barnaul.

6. Diependaele K., Grainger J., Sandra D. (2012) Derivational morphology and skilled reading In: Michael Spivey, M. Joanisse, Ken McRae (eds.). *Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. p. 311–332.
7. Vasil'eva M.D. (2014) Mental Lexicon: Where is Morphology Located? *Rossiyskiy zhurnal kognitivnoy nauki. - The Russian Journal of Cognitive Science*. 1 (4). pp. 31–57. (In Russian). [Online]. Available from: <https://istina.msu.ru/media/publications/article/c93/5ec/10942913/VasilyevaRJCS2014.pdf>.
8. Bates E., D'Amico S., Jacobsen T., Szekely A., Andonova E., Devescovi A., Herron D., Lu C.C., Pechmann T., Pleh C., Wicha N., Federmeier K., Gerdjikova I., Gutierrez G., Hung D., Hsu J., Iyer G., Kohnert K., Mehotcheva T., Orozco-Figueroa A., Tzeng A., Tzeng O. (2003) Timed picture naming in seven languages. *Psychonomic Bulletin & Review*. 10 (2). p. 344–380.
9. Sazonova T.Yu. (2000) *Psikholingvisticheskoe issledovanie protsessov identifikatsii slova* [Psycholinguistic research of the word's identifying processes]. Abstract of Philosophy Cand. Diss. Tver'.
10. Burani C., Caramazza A. (1987) Representation and Processing of Derived Words. *Language and Cognitive Processes*. 2. p. 217–227.
11. Colé P., Beauvillain C., Segui J. (1989) On the Representation and Processing of Prefixed and Suffixed Derived Words: A Differential Frequency Effect. *Journal of Memory and Language*. 28. p. 1–13.
12. Niswander E., Pollatsek A., Rayner K. (2000) The processing of derived and inflected suffixed words during reading. *Language and Cognitive Processes*. 15 (4–5). p. 389–420.
13. Kuperman V., Bertram R., Baayen R.H. (2008) Morphological dynamics in compound processing. *Language and Cognitive Processes*. 23 (7–8). p. 1089–1132.
14. Kuperman V., Schreuder R., Bertram R., Baayen R.H. (2009) Reading polymorphemic Dutch compounds: toward a multiple route model of lexical processing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 35(3). p. 876–895.
15. Caramazza A., Laudanna A., Romani C. (1988) Lexical access and inflectional morphology. *Cognition*. 28 (3). p. 297–332.
16. Taft M., Forster K.I. (1975) Lexical storage and retrieval of prefixed word. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 14 (6). p. 638–647.
17. Wurm L.H. (2000) Auditory processing of polymorphemic pseudowords. *Journal of Memory and Language*. 42. p. 255–271.
18. Nagel O. (2015) *Morphological and Evaluation Effect within Russian Syncretic Derivational Model*. In Language and culture: The XXVI annual international academic conference, 20–22 October 2015. Procedia: Social and Behavioral Sciences. pp. 318–323.
19. Taft M. (1979) Recognition of affixed words and the word frequency effect. *Memory & Cognition*. 7 (4). p. 263–272.
20. Laudanna A., Burani C., Cermelo A. (1994) Prefixes as processing units. *Language and Cognitive Processes*. 9 (3). p. 295–316.
21. *Russkaya grammatika / pod red. N.Yu. Shvedovoy / Akademiya nauk SSSR (AN SSSR), Institut russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova (IRYa). T. 1 : Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonatsiya. Slovoobrazovanie. Morfologiya*. [Russian grammar / edited. NY Shvedova / USSR Academy of Sciences (USSR), Russian Language Institute. VV Vinogradova (RLI). Vol. 1: Phonetics. Phonology. Stress. Intonation. Word formation. Morphology.]. (1980) Moscow: Nauka.
22. Morrison C.M., Ellis A.W. (1995) The roles of word frequency and age of acquisition in word naming and lexical decision. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 21. p. 116–133.
23. Morrison C.M., Ellis A.W., Quinlan P.T. (1992) Age of acquisition, not word frequency, affects object naming, not object recognition. *Memory and Cognition*. Vol. 20, 6. p. 705–714.

24. Wingfield A. (1967) Perceptual and response hierarchies in object identification. *Acta Psychologica*. 26. p. 216–226.
25. Wingfield A. (1968) Effects of frequency on identification and naming of objects. *American Journal of Psychology*. 81. p. 226–234.
26. Jescheniak J.D., Levelt W.J.M. (1994) Word Frequency Effects in Speech Production: Retrieval of Syntactic Information and of Phonological Form. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 20 (4). p. 824–843.
27. Lake B.M., Cottrell G.W. (2005) *Age of Acquisition in Facial Identification: A Connectionist Approach*. In Proceedings of the 27th Annual Cognitive Science Conference, La Stresa, Italy. Mahwah: Lawrence Erlbaum. Available from: <http://cims.nyu.edu/~brenden/LakeCottrell05CogSci.pdf>.
28. Nagel' O.V. (2005) Russkie imennye slovoobrazovatel'nye tipy sinkretichnoy semantiki (funktsional'no-kognitivnyy aspekt) [Russian nominal word-formation types of syncretic semantics (functional and cognitive aspect)]. Abstract of Philosophy Cand. Diss. Tomsk.
29. Nagel' O.V. (2011) Language realization of interpersonal cognition using derivatives of syncretic nature. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series “Linguistics”* 1 (13). pp. 70–85. (In Russian).
30. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. (2009) *Chastotnyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka)*. [A frequency dictionary of modern russian language]. Moscow: Azbukovnik. [Online]. Available from: <http://dict.ruslang.ru>.
31. Tikhonov A.N. (1996) *Shkol'nyy slovoobrazovatel'nyy slovar' russkogo yazyka*. [School word formation dictionary of the Russian language]. Moscow: Kul'tura i traditsii.
32. *Spravочно-informatsionnyy portal «Gramota.ru»*. [Reference and information portal "Gramota.ru"]. [Online]. Available from: <http://www.gramota.ru/slovari>.
33. Carroll J.B., White M.N. (1973) Word frequency and age-of-acquisition as determiners of picture-naming latency. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 25. p. 85–95.
34. Gilhooly K.J., Gilhooly M.L.M. (1980) The validity of age-of-acquisition ratings. *British Journal of Psychology*. 71. p. 105–110.

Received 24 January 2016

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПТОВ «ПРАВДА», «TRUTH» И «VERDAD» В РУССКОЙ, АНГЛО-АМЕРИКАНСКОЙ И ИСПАНСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИНАХ МИРА

Т.А. Нагорная, В.С. Масляков

Аннотация. В статье рассматриваются концепты «Правда», «Truth» и «Verdad» как важнейшие компоненты культурных и морально-этических структур языковых картин мира России, Испании и англоязычных стран. Их национальная специфика рассматривается через анализ дефиниций, зафиксированных в толковых словарях, фразеологизмах и пословицах. В результате этимологического, лексико-семантического и когнитивного анализа выявляются основные понятийные признаки концептов. Предпринимается попытка объяснить общность и национальную специфичность выявленных признаков.

Ключевые слова: языковая картина мира; концепт; лексема; семантика; русский язык; английский язык; испанский язык; фразеологизм; поговорка.

Введение

Когнитивная лингвистика последних десятилетий активно занимается вопросами осмысления и сохранения национально-культурной идентичности в условиях доминирующей глобализации, опираясь на концепты, отражающие культурно обусловленное представление человека о мире.

Концепт «Правда», вербализованный соответствующей ему лексемой в русском языке, и его аналоги «Truth» в английском и «Verdad» в испанском языках, являются одними из важнейших культурных и морально-этических структур языковых картин мира России, Испании и англоязычных стран. Актуальность исследования данных понятий приобретает особое значение ввиду того, что между ними нет однозначной корреляции, и это несоответствие в последние десятилетия все более углубляется, осложняя проблему взаимопонимания в сфере межкультурной коммуникации.

Проблема интерпретации концепта «Правда» в диалоге русской, англо-американской и испанской культур стала особенно злободневной в XXI в. на фоне взаимопроникновения различных культур и разногласий между сторонниками западного неолиберализма и последователями традиционного морально-этического мировоззрения в понимании ряда основных культурных концептов. В настоящее время в общественно-политической жизни, средствах массовой информации, лите-

ратурно-публицистических изданиях и в шоу-бизнесе многих стран мы наблюдаем активное внедрение «новых» западных ценностей вследствие значительной трансформации этического и эстетического контекста бытия, а также ввиду изменений в культурной, экономической и социально-политической жизни стран Западной Европы и Америки во второй половине XX – начале XXI в.

Вслед за Ю.Е. Степановым мы определяем концепт как «сгусток культурной среды в сознании человека» [1. С. 40]. Содержанием концепта являются выделенные и зафиксированные признаки, возникающие в результате взаимодействия имеющихся и новоприобретенных знаний человека [2. С. 15]. Исходя из этих мыслей, основной целью статьи является раскрытие семантико-когнитивной структуры концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» с учетом национального своеобразия русской, англо-американской и испанской культур.

Объектом исследования является концепт «Правда», предметом исследования – его языковая реализация в трех языках: русском, английском и испанском.

Исследование

Русское слово *правда* восходит к древнерусскому *правъ* в смысле «прямой, не отклоняющийся от прямого пути». Отсюда возникает целый ряд производных от корня *правъ*, среди которых можно выделить четыре смысловые группы: 1) правовая жизнедеятельность человека: *правда, право, правый, правдивый, правдивость, правота, правовой, правонарушение, правонарушитель, правопорядок, правосознание, исправить, исправление, исправительный, оправдать, оправдание, оправдательный, справедливый, справедливость, несправедливость, правозащитник, правозащитный, расправиться, расправа, правовед, правоведение, вправе, правопреемник, правосудие, правдолюб, правдолюбие, правдолюбивый, правдоискатель, правдоискательство, правоспособность, правоспособный, правдоподобие, правдоподобный, неправдоподобие, неправдоподобный, правомерный, правомерность, неправомерный, неправомерность, правоотношение, правомочие, правомочный, неправда, полуправда*; 2) управленческая и административная деятельности: *править, правитель, правительство, правительственный, правление, правленец, правило, правильный, правильность, управлять, управляющий, управление, управа, управделами, управдом, праветь, выправить, выправка, поправить, поправка, подправить, управляемость, правка, правицик, справка, справочник, справочный, правоцентристский, правофланговый, правоопportunистический*; 3) направленность: *направить, направление, направленность, отправить, отправка, отправление, отправной, переправить, переправа, переправка, справа, правосторонний, целенаправленность,*

целенаправленный, направо; 4) вероисповедание: праведник, праведный, правоверие, правоверный, правоверность, православие, православный. Остальные производные имеют различные значения, не составляющие определенного семантического поля: *вправду, вправду, правша, заправить, заправка, заправочный, заправилик, оправа, оправить, оправиться, приправа, приправить, правописание, расправить, справить, справиться, управиться, правобережный* [3–5].

Лингвистическое описание концепта предполагает характеристику его номинативного поля как совокупности языковых средств, объективирующих концепт в определенный период развития общества [6]. В результате анализа дериватов от основы корня *правъ* были выделены следующие составляющие номинативного поля рассматриваемого концепта: 1) правота и порядок – 49 слов; 2) управление обществом – 31; 3) «направленность к цели» – 15; 4) православие – 7 слов. Таким образом, исходя из значения производных слов, можно сделать вывод, что лексема *правда* изначально воспринималась через связь с правовым порядком, с практикой управления, движением к поставленной цели и с правоверием.

В английском языке слово *truth* восходит к древнеанглийскому прилагательному *treowe*, ныне *true*, со значениями «верный», «правильный», от которого возник дериват *treowth* со значениями «правда», «истина». Согласно английским толковым словарям дериваты слова *true* делятся на две смысловые группы: «соответствие действительности» – 10 слов: *truth* (правда), *truism* (очевидная правда), *true-born* (прирожденный; настоящий), *true-bred* (хорошо воспитанный; чистокровный), *half-truth* (полуправда), *truthful* (правдивый, верный), *truthfulness* (правдивость, верность), *truth-lover* (правдолюбец), *untruth* (неправда, неверность), *untruthful* (неверный, ложный), и «верность, преданность» – 6 слов: *true-blue* (верный, преданный), *true-hearted* (преданный; верный), *true-love* (любимый), *trueness* (верность, преданность), *truthless* (неправдивый, ненадежный, неверный), *truthlessness* (ненадежность, неверность) [7, 8].

Испанское существительное *verdad* этимологически восходит к латинскому *vērū*, от которого в испанском языке образовался ряд производных: *verdad* (истина; истинность, верность, правдивость; правда), *verdadero* (истинный; правдивый; верный; подлинный), *veracidad* (правдивость; истинность; честность), *veridico* (внушающий доверие), *verosímil* (правдоподобный), *verosimilitud* (правдоподобие), *inverosímil* (неправдоподобный), *verificar* (проверить, испытать), *verificarse* (подтвердиться, оправдаться; сбыться; осуществиться), *averiguar* (узнать; выяснить; выявить; установить; расследовать) [9, 10].

Слово *verdad* вобрало в себя значения пары латинских синонимов *vērū* (правда, истина; справедливость, правильность) и *vērītās* (истина, правда; правдивость, честность, справедливость; действительность;

правила, нормы), основные значения которых не имели существенного отличия, и таким образом в современном испанском языке эти два слова представлены одной лексемой *verdad*.

Смысловая интерпретация словарных дефиниций лексем *правда*, *truth* и *verdad* позволяет выявить их основные понятийные признаки:

- правда как адекватное отображение в сознании воспринимающего того, что существует объективно и соответствует современным научным исследованиям [4, 9, 11];

- правда как истина, проверенная многовековой практикой или опытом многих поколений и ставшая для людей жизненной ценностью [Там же];

- справедливость [4, 5, 7];

- достоверность, правдивость [2, 9];

- верность, преданность [12];

- упрек, выговор, осуждение [9, 10].

Важным языковым материалом для более глубокого раскрытия рассматриваемых концептов является выявление их значений во фразеологизмах (фраземах), к которым относятся и фразы, представляющие собой восклицания, а также усеченные или простые предложения, не имеющие самостоятельного значения, но содержащие эмоциональную реакцию на высказывание или ситуацию. Ввиду этого, авторами отобраны фраземы со словами *правда*, *truth* и *verdad*, часто употребляемые в больших двуязычных и фразеологических словарях.

В ходе рассмотрения фразем учитывалось наличие вариантов, в которых замена отдельных компонентов не приводит к существенному изменению объединяющего их семантического тождества. В таких случаях фразеологизмы образуют самостоятельную смысловую группу, которая рассматривается как отдельный устойчивый оборот. Ниже приводятся примеры фразеологизмов и источники, из которых они выбраны.

В результате семантического анализа 21 наиболее часто употребляемой фраземы, содержащей лексему *правда*, получены следующие основные дефиниции:

- *то, что воспринимается как существующее в действительности, соответствующее реальному положению вещей*: абсолютная, неоспоримая, подлинная, суцая правда [4]; говорить, сказать правду [3]; резать правду-матку [13]; смотреть правде в глаза [13]; что правда, то правда [4];

- *справедливость*: жить правдой, жить по правде [4]; искать правды [4]; стоять за правду [4]; пострадать за правду [4];

- *правота, правдивость*: по правде сказать, по правде говоря [13]; твоя правда, ваша правда [3]; на чьей стороне правда? [4];

- *истина, основанная на многовековом опыте или принятая как высшая нравственная ценность*: истинная, святая правда [4, 5]; правда-матка, правда-матушка [5].

Таким образом, в количественном отношении семантическое содержание устойчивых оборотов со словом *правда* выглядит следующим образом: 1) то, что воспринимается как существующее в действительности – 10; 2) справедливость – 6; 3) правота – 3; 4) высшая ценность – 1; 5) соответствие поступков – 1.

Семантический анализ 36 самых распространенных фразеологизмов с лексемой *truth* позволил выявить следующие основные дефиниции:

– *соответствие действительности, реальному положению вещей*: bare, naked, pure, unvarnished truth (чистая правда) [14]; bitter, home truth (горькая правда) [Там же]; plain truth (очевидная правда) [15]; a scientific truth (научная истина) [11], Sunday-school truth (прописная истина) [14]; truth to nature (реализм, жизненная правда) [Там же]; to ascertain the truth (установить истину) [16]; to distort the truth (исказить правду) [14]; to entrench upon the truth (покушаться на правду) [Там же]; to say, speak, tell the truth and shame the devil (высказать всю правду) [13]; to say, speak, tell the truth, truth to tell (говорить правду; по правде говоря) [12, 14]; to strain, stretch the truth (преувеличить правду) [14]; in truth (действительно) [7]; out of truth (*техн.* неточно установленный) [14]; the truth, the whole truth and nothing but the truth (говорить только правду, всю правду и ничего, кроме правды *в суде*) [17];

– *истина как высшая жизненная ценность*: God's, the Gospel truth (святая истина) [14]; the great truths of morals, of religion, of science, of philosophy (великие моральные, религиозные, научные, философские истины) [9]; the historical truth (историческая правда) [16]; to search for, seek the truth (искать истину) [Там же];

– *правдивость*: to doubt a person's truth [18] (сомневаться в чьей-л. правде); to be economical with the truth [Там же] (сознательно замалчивать правдивую информацию); truth, justice and the American way *Amer.* [Там же] (правдивость, правосудие и американский образ жизни; *девиз Супермена*).

Таким образом, дефиниции распределились следующим образом: правда, воспринимаемая как соответствие реальному положению вещей, – 25; утверждения, проверенные жизненным опытом, – 9; правдивость – 3.

Не меньший интерес представляет семантика 24 наиболее употребляемых устойчивых словосочетаний с испанской лексемой *verdad*:

– *правда, воспринимаемая как соответствие действительности*: verdad de Perogrullo, de Pero Grullo – *Перогрульо объяснял, что сжатая кисть руки и есть кулак (ирон. азбучная, избитая истина)* [10]; verdad moral (моральная истина) [Там же]; la pura verdad (чистая правда) [Там же]; la verdad amarga (горькая правда) [Там же]; una verdad monda y lironda, de a puño, de a folio, como una casa, como una catedral, como un mundo, como un puño, como un templo (бесспорная правда) [10, 17]; verdades como puños (очевидные факты) [10, 13]; decir dos verdades, sus verdades (упрекать, делать выговор) [10]; decir toda la verdad, las cuatro

verdades (говорить всю правду) [13]; decir, cantar las verdades en la cara, las cuatro verdades, las verdades del barquero (резать правду-матку) [10]; cantarle las verdades al lucero del alba, al Verbo (никого не бояться, смело говорить правду в глаза кому угодно) [17]; cantar las verdades en la cara, cantarle, decirle las verdades al lucero del alba, al Verbo (сказать всю правду в лицо кому угодно) [Там же]; no decir palabra de verdad (врать на каждом шагу) [Там же]; a decir verdad, a la verdad, en verdad, bien es verdad que, la verdad es que, la verdad que diga, la verdad sea dicha, es verdad que, si va a decir verdad, si vale decir verdad, valga verdad (по правде говоря) [10]; faltar a, tergiversar la verdad (солгать, извратить факты) [Там же]; de verdad, con toda verdad, por cierto y por verdad, en hecho de verdad, en realidad de verdad (в действительности) [10, 17]; en honor de la verdad (в интересах правды, истины) [17]; ajeno de verdad (далекий от истины) [10]; ¡no, en verdad! (конечно же, нет!) [17];

– *истина как высшая жизненная ценность*: la boca de verdades < *it. la bocca della verità* (уста истины) [10, 17]; la hora de la verdad (момент истины) [10]; tratar verdad (патовать за истину) [10, 17]; verdad de fe (общепринятая истина) [13];

– *правдивость, честность*: hombre de verdad правдивый человек [10]; a mala verdad (нечестно) [Там же];

– *искренность, откровенность*: la verdad en su lugar, en su punto, por delante (буду откровенен) [19].

Анализ семантики лексемы *verdad* показывает, что значение «правда, воспринимаемая как соответствие действительности» зафиксировано в 24 поговорках, «утверждение, основанное на многовековом опыте» – в 9, «правдивость» – в 3 и «искренность» – в 2.

В ходе лексико-семантического анализа фразеологических оборотов, объективирующих концепт «Правда» в русском, английском и испанском языках, было установлено их семантическое соответствие основным словарным дефинициям слов, дающим имя концептам в трех языках. Фраземы русского языка позволяют интерпретировать себя более однозначно, в то время как английские и испанские фраземы сложнее поддаются классификации. Содержание концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» в рассматриваемых лингвокультурах имеет много общего, что свидетельствует об общих культурно-исторических корнях этих индоевропейских народов. Ядром концептов в рассматриваемых лингвокультурах является правда как соответствие действительности, представляющее собой общечеловеческий, универсальный компонент. Национально специфическим для испанской лингвокультуры является толкование правды как искренности.

Ценнейшим пластом языковой и культурной традиции являются пословицы и поговорки (паремии), зафиксировавшие социально значимые обычаи и явления, отражающие накопленный столетиями жизнен-

ный опыт народов, что делает их богатым источником сведений о языковой картине мира. Поиск проводился в рамках паремиологических корпусов рассматриваемых языков по всем печатным материалам, находящимся в открытом доступе и в интернет-ресурсах (причем отбирались все русские, английские, американские и испанские пословицы и поговорки, включающие исследуемые лексемы).

Авторами отобраны 464 паремии со словом *правда*, 170 – со словом *truth* и 167 – со словом *verdad*. Кроме ранее выявленных значений исследуемых нами понятий, семантический анализ выявляет наличие в них следующих дефиниций, носящих ситуативный характер:

- сила правды;
- превосходство правды над ложью;
- субъективизм правды;
- слабость правды в противлении лжи;
- манипулирование правдой, отношение к ней с позиции личной выгоды;
- неверие в правду, отрицательное к ней отношение;
- недостижимость правды на земле.

Понятийные признаки распределились по количеству русских пословиц и поговорок следующим образом: соответствие действительности – 115; справедливость – 139; высшая жизненная ценность – 94; отрицательное отношение к правде – 26; превосходство правды над ложью – 25; сила правды – 23; слабость правды в противлении лжи – 18; манипулирование правдой – 18; субъективизм правды – 4; недостижимость правды на земле – 1; верность, преданность – 1.

Ниже приводятся примеры паремий, означающих:

– *то, что существует в действительности*: Не будь лжи, не стало б и правды [20]; Правда – бог свободного человека [13]; Сват с правдой не ездит [20];

– *справедливость*: В суд пойдешь, правды не найдешь [13]; За правду-матку ссылают на Камчатку [21]; Кто правду теряет – свою жизнь сокращает [13];

– *высшая жизненная ценность*: Все минется, одна правда останется [20]; Где правда, там и истина [21]; Лжи много, а правда одна [Там же];

– *сила правды*: От правды никуда не денешься [20]; Правду погубишь, и сам с нею пропадешь [Там же]; С правдой шутить – что с огнем [Там же].

– *превосходство правды над ложью*: Как ни хитри, а правды не перехитришь [Там же]; Какова резва ни будь ложь, а от правды не уйдет [Там же]; Ложь стоит до правды [Там же];

– *субъективизм правды*: Всякий свою правду скажет, а редкий, чтобы себя осудил [Там же]; И наша правда, и ваша правда, а кто же Богу ответ даст? [Там же]; У всякого Павла своя правда [Там же];

– *манипулирование правдой, отношение к ней с позиции личной выгоды*: Была когда-то правда, а ныне стала кривда [20]; Всяк про правду трубит, да не всяк правду любит [Там же]; За правду плати и за неправду плати [Там же];

– *неверие в правду, отрицательное отношение к правде*: Говорить правду – терять дружбу [Там же]; Не плачь по правде, обживайся с кривдой! [Там же]; Правдой служи, кость гложи [13];

– *слабость правды в противлении лжи*: По правде тужим, а кривдой живем [Там же]; Правда в лаптях; а кривда, хоть и в кривых, да в сапогах [Там же]; Сладкая ложь лучше горькой правды [20].

Несколько иная картина выявилась при лексико-семантическом анализе паремий с лексемой *truth*, широко используемых в английском языке и упоминаемых во многих открытых британских, американских и австралийских источниках. При этом количество пословиц распределилось по понятийным признакам следующим образом: соответствие действительности – 66; вечные основы бытия – 43; отрицательное отношение к правде – 19; сила правды – 10; слабость правды в противлении лжи – 8; манипулирование правдой – 9; превосходство правды над ложью – 8; справедливость – 8; субъективизм правды – 2; верность, преданность – 1.

Приведем некоторые из паремий со словом *truth* (*пер. В.С. Маслякова*), означающие:

– *то, что реально существует в окружающем нас мире*: Face to face, the truth comes out (Лицом к лицу – и правда выявляется) [17]; Truth has a good face, but bad clothes (У правды доброе лицо, но плохое платье) [22]; Truth is stranger than fiction (Правда диковиннее вымысла) [14];

– *высшую жизненную ценность*: All men naturally have some love of truth (Все люди от рождения любят истину) [22]; Simplicity is the seal of truth (Простота – печать истины) [17]; Truth comes out of the mouths of babes and sucklings (Устами младенцев глаголет истина) [15];

– *превосходство правды над ложью*: A lie stands on one leg, but truth upon two (Ложь стоит на одной ноге, а правда на двух) [Там же]; Though malice may darken truth, it cannot put it out (Хотя злоба может правду затмить, но не может ее уничтожить) [22]; Those who live on lies choke on truth (Те, кто живут ложью, давятся правдой) [15];

– *силу правды*: There's no denying the truth (Правду отрицать невозможно) [Там же]; Truth is mighty and will prevail (Правда могуча, и она восторжествует) [Там же]; Truth is the best buckler (Правда – лучшая защита) [22];

– *субъективизм правды*: Folks like the truth that hits their neighbor (Люди любят правду, которая задевает их соседа) *Amer.* [17]; There are two sides to every story – and then there's the truth. *Amer.* (У каждой истории есть две стороны, а кроме того – правда) [Там же]; Truth is truth to the end of the reckoning (Правда остается правдой до конца расплаты) [22];

– *слабость правды в противлении лжи*: A lie travels farther than the truth (Ложь шествует дальше, чем правда) *Ir.* [23]; Speak the truth and run (Говори правду и беги) [15];

– *манипулирование правдой, отношение к ней с позиции личной выгоды*: Don't believe your enemy even when he's telling the truth (Не верь своему врагу, даже когда он говорит правду) *Amer.* [17]; Half the truth is often a whole lie (Часто полуправда – настоящая ложь) [Там же]; Truth's cloak is often lined with lies (У плаща правды часто подкладка лжи) [22];

– *отрицательное отношение к правде*: Flattery brings friends, but the truth begets enmity (Лесть порождает друзей, а правда порождает вражду) [Там же]; Truth is a spectre that scares many (Правда – призрак, многих пугающий) [15]; Truth is the safest lie (Правда – самая надежная ложь) [27];

– *справедливость*: Truth and honesty have no need of loud protestations (Справедливость и честность не нуждаются в торжественных заявлениях) [22]; Truth lies at the bottom of a well (Правда лежит на дне колодца) *Greek* [14]; Wise men love truth, whereas fools shun it (Разумные люди любят правду, тогда как глупцы ее избегают) [15].

Понятийные признаки лексемы *verdad* распределились по количеству испанских пословиц и поговорок в несколько ином порядке: соответствие действительности – 65; истина, проверенная многовековым опытом, – 34; отрицательное отношение к правде – 22; верность, преданность – 9; манипулирование правдой – 9; превосходство правды над ложью – 7; справедливость – 5; слабость правды – 5; сила правды – 4; недостижимость правды – 2; упрек, выговор – 2; субъективизм – 1.

Ниже приводятся примеры паремий со словом *verdad*, означающие:

– *соответствие реальной действительности, объективным фактам*: Decir verdad no es pecado (Говорить правду не грешно) [24]; La fama es la verdad hinchada (Слава – дутая правда) [23]; La verdad no quiere razones compuestas (Правда не любит сложных умозаключений) [Там же];

– *истина как высшая жизненная ценность*: Hijo y hogar, son la única verdad (Ребенок и очаг – единственная ценность) [25]; La fama es trashumante; la verdad, estante (Слава преходяща, истина вечна) [23]; La verdad adelgaza, mas no quiebra: padece, pero no perece (Истина истощается, но не слабеет: страдает, но не погибает) [24];

– *справедливость*: La verdad en palacio anda muy despacio (Дворцовая правда очень медлительна) [23]; La verdad es la primera víctima de la guerra (Истина – первая жертва войны) [Там же]; La verdad por las espaldas, y el escribano que escriba (За спиной правда, и пусть пишут, что угодно) [24];

– *превосходство правды над ложью*: La mentira anda con muletas, y la verdad sin ellas (Ложь ходит на костылях, а правда обходится без

них) [25]; La mentira dura hasta que la verdad florece (Ложь живет до прихода правды) [Там же]; La verdad permanece; la mentira perece (Правда остается; ложь погибает) [23];

– *манипулирование правдой*: El que dice verdades a medias, dice mentiras a puños (Тот, кто говорит полуправду, нагло лжет) [25]; La verdad a medias es mentira verdadera (Полуправда – настоящая ложь) [Там же]; La verdad más firme, surge de una mentira sólidamente repetida (Самая крепкая правда рождается из часто повторяемой лжи) [Там же];

– *слабость правды в противоборстве с ложью*: Con mucho porfiar, se pierde la verdad (В длительных спорах правда теряется) [Там же]; De la mentira viven muchos, de la verdad, casi ninguno (Ложью живут многие, а правдой – почти никто) [Там же];

– *отрицательное отношение к правде, неверие в правду*: Andaos a decir verdades y moriréis en hospitales (Начните изрекать истины и закончите на больничной койке) [Там же]; El que miente es adorado, el que dice la verdad, ahorcado (Того, кто лжет, почитают, а того, кто говорит правду, казнят на виселице) [Там же]; Si dices las verdades pierdes las amistades (Если говоришь правду, теряешь друзей) [Там же];

– *верность, преданность*: Amigo en la adversidad es amigo de verdad (Друг в беде – верный друг) [Там же]; El espejo y la amistad siempre dicen la verdad (Зеркало и друзья всегда говорят правду) [Там же]; Los verdaderos amigos se lastiman con la verdad para no destruirse con la mentira (Истинные друзья ранят друг друга правдой, чтобы не погубить себя ложью) [Там же].

Сравнительный анализ исследуемых лексем дает основание полагать, что в сознании русского народа концепт *правда* (486 паремий) занимает гораздо больше места, чем соответствующие концепты в английском (174 паремий) и испанском (165 паремий) менталитетах.

Лексико-семантическое содержание паремий с лексемами *правда*, *truth* и *verdad* представлено в нижеследующей таблице (в процентном отношении к общему количеству по каждому из концептов):

Лексико-семантическое содержание понятий с лексемами *правда*, *truth*, *verdad*

Лексема	Объективная реальность, %	Справедливость, %	Истина как высшая ценность, %	Сила правды, %	Недоверие к правде, %	Верность, преданность, %
Правда	24,9	28,6	20,2	10,3	9,7	0,2
Truth	37,9	4,6	24,7	10,3	15,5	0,6
Verdad	39,5	3,0	20,3	6,6	17,6	5,4

С целью выделения в таблице основных дефиниций в семантических полях концептов «Правда», «Truth» и «Verdad», два понятийных признака были сгруппированы в более крупные: «Сила правды» (сила правды + превосходство правды над ложью) и «Недоверие к правде»

(слабость правды + отрицательное отношение к правде + недостижимость правды).

Сравнительный анализ паремий с лексемами *правда*, *truth* и *verdad* показывает, насколько вариативными являются понятийные признаки концептов. Так, недоверие и отрицательное отношение к понятию *правда* в русских паремиях, согласно таблице, значительно ниже, чем в английских и испанских. В смысловом поле концепта «Правда» понятийный признак «справедливость», зафиксированный в 139 паремиях, занимает в 6 раз больше пространства, чем соответствующая дефиниция в понятии «Truth», и почти в 10 раз больше, чем в понятии «Verdad». Этот факт говорит об обостренном чувстве справедливости как особенности русского общественного сознания.

Обращает на себя внимание и концепт «Verdad» с признаком «верность, преданность», который заметно превалирует над соответствующими дефинициями концептов «Правда» и «Truth», отражая национальную специфику проявления характера испанцев в межличностных отношениях.

Несмотря на разницу в количественном соотношении, практически все указанные в паремиях понятийные признаки, в большей или меньшей степени, являются общими для рассматриваемых концептов. При этом дефиниция «объективная реальность», занимая четвертую часть смыслового пространства концепта «Правда» и более трети – в концептах «Truth» и «Verdad», требует конкретизации с целью изучения информационно-речевого, познавательного, административно-правового, морально-этнического и других понятийных признаков.

Выводы

По результатам анализа паремий и фразеологизмов, приблизительно четвертую часть семантической структуры концепта «Truth» и пятую часть концептов «Правда» и «Verdad» занимает понятийный признак «истина как высшая ценность», включающий в себя дефиниции «правда как нравственная ценность, проверенная опытом многих поколений» (например, «истинная, святая правда» [4, 5]) и «правда как юридический термин» (например, «говорить только правду, всю правду и ничего кроме правды» [21]). В этих значениях лексема *правда* часто заменяется при переводе на русский язык синонимом *истина*, который также, как и его аналог *verity*, требует выявления особенностей смысловой корреляции между ними и когнитивного лексико-семантического исследования.

Вариативная общность понятийных признаков концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» является следствием сходных условий эволюции культурно-исторических форм сознания народов, базирующихся на христианских духовных ценностях, а национальная специ-

фика отражает культурные особенности и типичные стереотипы поведения каждого народа.

Сопоставление современных и старинных фразеологизмов и паремий позволит глубже проникнуть в концептосферу и выяснить, какие изменения произошли в мировосприятии народов в историческом плане.

Дальнейшее изучение концептов «Правда», «Truth» и «Verdad» требует расширения исследовательской базы за счет поиска новых источников, в частности афоризмов, для их более глубокой когнитивно-семантической интерпретации.

Литература

1. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. М. : Языки русской культуры, 1997. 824 с.
2. **Берзина Г.П.** Кластер концептуальных признаков уступительности понятийной // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 13–22.
3. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка. М. : Аз, 1996. 928 с.
4. **Ушаков Д.Н.** Толковый словарь русского языка. М. : Астрель, 2000. 883 с.
5. **Даль В.И.** Толковый словарь русского языка. Современная версия. М. : Эксмо, 2006. 736 с.
6. **Попова З.Д., Стернин И.А.** Когнитивная лингвистика. М. : Восток-Запад, 2007. 313 с.
7. **The Advanced Learner's Dictionary of Current English** by A.S. Hornby, E.V. Gatenby, H. Wakefield. L. : Oxford University Press, 1958.
8. **Webster's New World Dictionary of the American Language.** N.Y. : Fawcett Popular Library, 1979.
9. **Diccionario de la Real Academia Española.** 23.^a ed. Madrid : Espasa, 2014.
10. **Miguel de Toro y Gisbert.** Diccionario Básico Escolar (Larousse). La Habana : Editorial Científico-Técnica, 1979.
11. **Cambridge Academic Content Dictionary.** London : Cambridge University Press, 2008.
12. **Collins English Dictionary.** Glasgow : HarperCollins Publishers, 2010.
13. **Уваров Н.В.** Энциклопедия народной мудрости. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения, сравнения. М. : Инфра-Инженерия, 2009. 396 с.
14. **Кунин А.В.** Англо-русский фразеологический словарь. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1956. 1456 с.
15. **Proverbs and English Sayings.** One of the largest collections online. 2015. Truth. URL: <http://www.english-sayings.com>
16. **Benson M., Benson E., Ilson R.** The BBI Combinatory Dictionary of English. Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1986.
17. **The List of World Proverbs.** Proverbs about Truth. American, British and English Proverbs. 2005–2015. URL: <http://www.listofproverbs.com>
18. **Универсальный** англо-русский словарь. Академик. 2000–2014. URL: http://www.universal_en_ru.academic.ru
19. **Испанско-русский** фразеологический словарь / Левинтова Э.И., Вольф Е.М., Мовшович Н.А., Будницкая И.А. М. : Рус. яз., 1985. 1080 с.
20. **Даль В.И.** Пословицы русского народа : в 3 т. М. : Худ. лит., 1989.
21. **Аникин В.П.** Русские пословицы и поговорки. Русские пословицы. М. : Худ. лит., 1988. 431 с.
22. **Christy R.** Proverbs, Maxims and Phrases of all Ages. N.Y., 2010. URL: <http://www.bartleby.com>

23. *El Baúl de los Refranes*. 2015. URL: <http://www.elbauldelosrefranes.es>
24. *Sopena Ramón*. Refranes y frases populares. Editorial Ramón Sopena. S. A., Barcelona, 1984.
25. *Simpson J., Speake J.* The Oxford Dictionary of Proverbs. 5th ed. L. : Oxford University Press, 2008.

Поступила в редакцию 24 января 2016 г.

Сведения об авторах:

Нагорная Татьяна Алексеевна, доцент кафедры романских языков факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: stanya@list.ru

Масляков Владислав Сергеевич, старший преподаватель кафедры романских языков факультета иностранных языков Томского государственного университета до 5.09.2012 (Томск, Калининград, Россия). E-mail: sualoed@yandex.ru

LEXICAL-SEMANTIC INTERPRETATION OF CONCEPTS «ПРАВДА», «TRUTH» AND «VERDAD» IN THE RUSSIAN, ANGLO-AMERICAN AND SPANISH LANGUAGE WORLD-PICTURES

Nagornaya T.A., Associate Professor, Department of Romance Languages, Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: stanya@list.ru

Maslyakov V.S., Senior Lecturer, Department of Romance Languages, Faculty of Foreign Languages of Tomsk State University to 5.09.2012 (Tomsk, Kaliningrad, Russia). E-mail: sualoed@yandex.ru

DOI 10.17223/19996195/33/5

Abstract. The article deals with the concepts «Правда», «Truth» and «Verdad» as one of the most important components of cultural and moral and ethical structures of the language world-pictures of Russia, Spain and the English-speaking countries. Their national peculiarities are considered through the analysis of the definitions recorded in explanatory dictionaries as well as phraseological units and proverbs. As a result of the etymological, lexico-semantic and cognitive analysis some extra features of the concepts which are situational in character come to light. An attempt is made to explain the mutual features and the national peculiarities of the concepts under consideration.

Keywords: language world-picture; concept; lexeme; semantics; Russian; English; Spanish; phraseological unit; paremia.

References

1. Stepanov Yu.S. (1997) *Konstanty. Slovar' russkoy kul'tury* [Constants. Dictionary of Russian culture.]. Moscow: Yazyki russkoy kul'tu-ry.
2. Berzina G.P. (2013) Cluster of cognitive signs of conceptual concession. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series “Linguistics”* 2 (22). pp. 13–22. (In Russian).
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (1996) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. [Dictionary of Russian language]. Moscow: Az.
4. Ushakov D.N. (2000) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. [Dictionary of Russian language]. Moscow: Astrel'.
5. Dal' V.I. (2006) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. Sovremennaya versiya*. [Dictionary of Russian language The modern version.]. Moscow: Eksmo.
6. Popova Z.D., Sternin I.A. (2007) *Kognitivnaya lingvistika*. [Cognitive Linguistics.]. Moscow: Vostok-Zapad.

7. Hornby A.S., Gatenby E.V., Wakefield H. (1958) *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press.
8. *Webster's New World Dictionary of the American Language*. (1979) N.Y.: Fawcett Popular Library.
9. *Diccionario de la Real Academia Española*. (2014) 23.^a ed. Madrid : Espasa.
10. Miguel de Toro y Gisbert. (1979) *Diccionario Básico Escolar (Larousse)*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.
11. *Cambridge Academic Content Dictionary*. (2008) London: Cambridge University Press.
12. *Collins English Dictionary*. (2010) Glasgow: HarperCollins Publishers.
13. Uvarov N.V. (2009) *Entsiklopediya narodnoy mudrosti. Poslovitsy, pogovorki, aforizmy, krylatye vyrazheniya, sravneniya*. [The encyclopedia of folk wisdom. Proverbs, sayings, aphorisms, popular expressions, comparisons]. Moscow: Infra-Inzheneriya.
14. Kunin A.V. (1956) *Anglo-russkiy frazeologicheskiy slovar'*. [English Russian phrasebook]. Moscow: Gos. izd-vo inostr. i nats. slovarey.
15. *Proverbs and English Sayings. One of the largest collections online. 2015*. [Online]. Available from: <http://www.english-sayings.com>.
16. Benson M., Benson E., Ilson R. (1986) *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
17. *The List of World Proverbs. Proverbs about Truth. American, British and English Proverbs. 2005–2015*. [Online]. Available from: <http://www.listofproverbs.com>.
18. *Universal'nyy anglo-russkiy slovar'. Akademik. 2000–2014*. [The universal English-Russian Dictionary. Academician. 2000–2014.]. [Online]. Available from: http://www.uni-versal_en_ru.academic.ru.
19. Levintova E.I. (1985) *Ispansko-russkiy frazeologicheskiy slovar'*. [Spanish-Russian phrasebook.]. Moscow: Russkiy yazyk.
20. Dal' V.I. (1989) *Poslovitsy russkogo naroda* [Proverbs of the Russian people]. In V.I. Dal': v 3 t. [Works: in 3 vols]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura.
21. Anikin V.P. (1988) *Russkie poslovitsy i pogovorki. Russkie poslovitsy*. [Russian proverbs and sayings. Russian proverbs.]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura.
22. Christy R. (2010) *Proverbs, Maxims and Phrases of all Ages. N.Y.* [Online]. Available from: <http://www.bartleby.com>.
23. *El Baúl de los Refranes*. 2015. [Online]. Available from: <http://www.elbaulde-losrefranes.es>.
24. Sopena Ramón (ed.) (1984) *Refranes y frases populares*. S. A., Barcelona.
25. Simpson J., Speake J. (2008) *The Oxford Dictionary of Proverbs. 5th ed*. London: Oxford University Press.

Received 24 January 2016

КОНЦЕПТЫ «TOLERANCE» И «PATIENCE» В ПАРЕМИОЛОГИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.Г. Павленко

Аннотация. Статья посвящена анализу паремий, репрезентирующих концепты «tolerance» и «patience» в английском языке. В современной когнитивной лингвистике актуальным является изучение концепта, так как в его структуре отображаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры. Любой концепт реализуется в языковых единицах. В данной статье представлена подробная информация о структуре данных концептов в английском языке, дан семантико-этимологический анализ слова «tolerance» – имени концепта «tolerance» и слова «patience» – имени концепта «patience». Цель данной работы – изучение концептов «tolerance» и «patience», отраженных в паремиологии английского языка. Задача работы – выявление и описание структуры паремиологических концептов; разграничение на ядерную и периферийную зоны поля концептов «tolerance» и «patience»; выявление понятийных характеристик концептов; проведение этимологического анализа репрезентантов данных концептов, а также распределение пословиц и поговорок по различным группам, репрезентирующим концепты «tolerance» и «patience». Поставленные цель и задачи определили выбор в качестве материала исследования поговорки и пословицы английского языка. Именно пословицы и поговорки, являющиеся носителями культуры и мудрости народа, позволяют представить идеалы и ценности этноса.

Ключевые слова: концепт; толерантность; паремия; поле; ядро; периферия; когнитивная лингвистика; этнос; номинант; репрезентант; этимологический анализ.

Введение

Исследование концепта в когнитивной лингвистике является актуальным направлением, так как происходит расширение лингвокультурных представлений об определенном мире любого языка. «Именно в когнитивной лингвистике ученые видят новый этап изучения сложных отношений языка и мышления» [1. С. 35]. Изучением понятия «концепт» занимались А.А. Залевская [2], С.Г. Воркачëв [3], М.В. Пименова [4] и др.

Существуют различные взгляды относительно понимания термина «концепт». Так, А.А. Залевская характеризует концепт как объективно существующее в сознании человека перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера в отличие от значений и понятий. Она указывает, что «концепт – это достояние индивида» [2. С. 36]. По мнению С.Г. Воркачëва, «концепт представляет собой “операционную единицу мысли”, имеющую языковое выражение и отмеченное этнокультурной спецификой» [3. С. 65].

Согласно М.В. Пименовой, «концепт – это представление о фрагменте мира, имеющее сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами» [4. С. 88]. М.В. Пименова считает, что «человек знает, считает, представляет об объектах внешнего и внутреннего мира <...> и есть то, что называется концептом. В структуре концепта отображаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры. Полное описание того или иного концепта, значимого для определенной культуры, возможно только при исследовании наиболее полного набора средств его выражения» [Там же].

Концепт представляет собой семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой, и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры [5]. Культурные концепты формируются в истории народа, закрепляются через опыт народа и хранятся в самом языке [6].

Методы

В нашей работе мы будем придерживаться мнения о том, что концепт является результатом слияния словарного значения слова с личным опытом человека и опытом народа.

В данной работе проводится анализ реализации концептов «tolerance» и «patience» в английской паремиологии. Именно в паремиологическом фонде языка можно обнаружить специфические черты обыденного сознания этноса.

Актуальность работы заключается в том, выбранные нами для исследования концепты имеют универсальный характер в межкультурной коммуникации. Данное исследование позволит познакомиться с менталитетом изучаемого этноса.

Объектом данного исследования является языковое воплощение концептов «tolerance» и «patience», а предметом выступает выявление их национально-культурной специфики в английской лингвокультуре.

Цель работы – описать особенности выражения концептов «tolerance» и «patience» языковыми средствами английского языка. Задача исследования заключается в изучении проявления универсальных и национальных черт в концептах «tolerance» и «patience» и их репрезентациях паремиями английского языка. Гипотезой является то, что процесс вербализации концептов «tolerance» и «patience» культурно маркирован и находит свое отражение в их объективации паремиями английского языка. В данной работе используется комплексная методика концептуального анализа, включающая в себя этимологический и дефиниционный анализ слов «tolerance» и «patience», описательный и сравнительный анализ, статистический и классификационный метод.

Материалом исследования послужили данные сплошной выборки из словарей [14–17] пословиц и поговорок английского языка в количестве 98 паремий.

Результаты исследования

Концепты «tolerance» и «patience» входят в область национальной концептосферы любого языка. Они представляют собой смысловую диаду, между ними существуют отношения частичного сходства и различия. Лингвокультурная специфика этих концептов имеет место в английском и русском языковом сознании.

Терпение выражает значение способности стойко переносить неудобства, лишения, страдания а толерантность – значение способности признания за другими людьми права на иное поведение [7].

Любой концепт реализуется в языковых единицах, поэтому для их изучения необходимо провести этимологический анализ номинанта каждого из концептов.

Согласно этимологическому словарю слово *tolerance* «толерантность» *tolerance-a. F. tolérance* (14th c. in Hatz.-Darm.), *ad. rare L. tolerāntia, f. tolerāre to tolerate: see-ance. But from 16th c. prob. directly referred to the L.)* произошло в XIV в. от английского существительного *tolerance* в значении «устойчивость», «переносимость», которое, в свою очередь, происходит от латинского *tolerantia*, обозначающего терпение, терпеливость, выносливость [8].

В этимологическом словаре отмечено, что слово *patience* (ME. *a. OF. patience, pacience* (12th c.), *ad. L. patientia, f. patient-em suffering, patient: see –ence.*) произошло в XII в. от древнефранцузского *patience* и латинского *patientia* в значении «страдание» [Там же].

Для выявления понятийных характеристик концепта «толерантность» обратимся к словарным дефинициям данного концепта.

В Оксфордском словаре английского языка [9] «tolerance» определяется следующим образом:

1. The action or practice of enduring or sustaining pain or hardship; the power or capacity of enduring; endurance.
2. The action of allowing; licence, permission granted by an authority.
3. The action or practice of tolerating; toleration; the disposition to be patient with or indulgent to the opinions or practices of others; freedom from bigotry or undue severity in judging the conduct of others; forbearance; catholicity of spirit.

В приведенных словарных дефинициях выделяются следующие признаки:

- 1) состояние страдания, безропотное принятие боли, мучения;
- 2) состояние готовности принимать, допускать поведение и убеждения;

3) состояние терпимости к иному мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям.

Согласно дефиниционной информации слово «tolerance» выражает значение готовности и способности без протеста воспринимать другую личность, трактуется также как терпимость и является синонимом «patience».

В толковом словаре английского языка [10] слово *patience* «терпение» определяется следующим образом:

1. The practice or quality of being patient. The suffering or enduring (of pain, trouble, or evil) with calmness and composure; the quality or capacity of so suffering or enduring.

2. The fact or capacity of enduring; patient endurance.

3. Sufferance; indulgence; leave, permission.

В приведенных словарных дефинициях выделяются следующие признаки:

1) способность терпеть (физическую боль, лишения) в течение долгого времени;

2) способность испытывать страдания;

3) безропотное принятие ситуации.

В англоязычных синонимических словарях и тезаурусах концепт «tolerance» уточняется следующим образом: tolerance – терпимость, allowance – допуск, charity – благотворительность, consideration – используется для наименования рассмотрения, endurance – выносливость, forbearance – терпение, impartiality – беспристрастность, indulgence – снисходительность, leniency, lenity – мягкость, милосердие, long-suffering – долготерпение, magnanimity – великодушие, margin – рентабельность, obligingness – обязательность, open mindedness – открытость, patience – терпение, patronage – патронаж, permissiveness – вседозволенность, sufferance – попустительство [11].

Данные синонимы уточняют семантику английского концепта «tolerance» в следующих направлениях:

1) выносливость, долготерпение;

2) милосердие, великодушие;

3) сдержанность;

4) снисходительность.

В английских словарях прослеживается смысловая линия «принятие ситуации». В английском языке концепт «tolerance» ассоциируется как с физическими, так и с моральными страданиями, отчетливо прослеживается ассоциация толерантности и великодушия и снисходительности.

В англоязычных синонимических словарях и тезаурусах концепт «patience» уточняется следующим образом: patience – терпение, calm – спокойствие, calmness – спокойствие, charity – благотворительность, composure – самообладание, endurance – выносливость, equanimity –

хладнокровие, forbearance – выдержка, fortitude – стойкость, leniency – снисходительность, longanimity – долготерпение, peace of mind – спокойствие, poise – уравновешенность, resignation – смирение, restraint – сдержанность, serenity – спокойствие [11].

Данные синонимы уточняют семантику английского концепта «patience» в следующих направлениях:

- 1) спокойствие;
- 2) благотворительность;
- 3) уравновешенность;
- 4) смирение.

Итак, согласно данным английских словарей, концепт «patience» ассоциируется со смирением, принятием любой ситуации, спокойствием, самообладанием и долготерпением.

В паремиологическом фонде любого языка утверждается [12], что изучение пословиц позволяет понять национальный колорит представителей различных культур. В то же время паремиологические исследования необходимо дополнять другими методами и рассматривать пословицы не в качестве единственного источника информации об особенностях национальных культур [13].

В настоящей работе представлены результаты исследования понимания толерантности и терпимости в английской культуре на основе изучения пословиц. В качестве материала исследования послужили паремии английских словарей пословиц [14–17].

Методом сплошной выборки были отобраны паремии, вербализующие концепты «tolerance» и «patience», которые в дальнейшем были распределены на группы и подгруппы. На основе статистического метода были сформированы ядро концепта, его приядерная зона и периферия.

В нашем исследовании были изучены 200 паремий, из них отобраны 70, в которых реализуется значение концепта «tolerance», и 130 – значение концепта «patience».

Анализ пословиц и поговорок позволил классифицировать их на группы о толерантности и терпимости, которые были упорядочены по принципу тематического поля.

Итак, рассмотрим группы, вербализующие концепт «tolerance»:

Первая группа: «*The compassion, mercy, forgiveness*» – «*Сострадание, милосердие, прощение*».

«Charity begins at home» – «Милосердие начинается дома».

«Bear and forbear» – «Проявлять терпение и выдержку, обладать ангельским терпением».

Вторая группа: «*The Respect for the rights of another person and his dignity*» – «*Уважение прав другого человека и его достоинств*».

«No two minds think alike» – «Сколько голов, столько умов».

«It takes all sorts / kinds to make a world» – «Люди всякие бывают; все люди разные».

«Every man has his faults» – «Нет людей без недостатков».

«There's no accounting for taste» – «О вкусах не спорят».

«Tastes differ» – «О вкусах не спорят».

Третья группа: «*The desire to cooperate to maintain a healthy spirit of partnership and equality*» – «**Стремление к сотрудничеству, поддержанию здорового духа партнерства и равноправия**».

Respect yourself, or no one else will respect you» – «Кто сам себя не уважает, того и другие уважать не будут».

«If you want a friend, be a friend» – «Если хотите, чтобы другой полюбил вас, сами полюбите».

«Live and let live» – «Живи сам и дай жить другим».

Далее представим группы, вербализующие концепт «patience»:

Первая группа: «*The value of patience*» – «**Ценность терпения**».

«Patience is a virtue» – «Терпение – добродетель»; «Терпение необходимо, чтобы выжить».

«Patience is a plaster for all sores» – «Терпение – пластырь для всех ран»; «Терпение – лучшее спасение».

«Patience is a remedy for every disease» – «Терпение – это лекарство от любой болезни».

«Patience is a good nag, but she'll bolt» – «Терпение – хорошая лошадка, но она может и рвануть».

«Patient men win the day» – «Терпеливым достается успех».

«Patience brings everything about» – «Только терпеливый дожидается результата».

«Constant dropping wears away a stone»; «With time and patience the leaf of the mulberry becomes satin» – «Терпение и труд все перетрут».

«No remedy but patience»; «Remedy for hard times is to have patience» – «Терпение – лучшее спасение».

«Patience conquers» – «На всякое хотение есть терпение».

«The world is for him who has patience» – «Этот мир для тех, у кого есть терпение».

«Patience is a flower that grows not in every garden» – «Терпение – это цветок, который растет не в каждом саду».

Вторая группа: «*The limit of patience*» – «**Предел терпения**».

«The string of a man's sack of patience is generally tied with a slip knot» – «Веревка на мешке терпения обычно завязана скользящим узлом (удавкой)».

«Patience provoked turns to fury» – «Лопнувшее терпение переходит в ярость».

«Any endurance has a limit»; «Remedy for hard times is to have patience»; «It is the last straw that breaks the camel's back»; «Even a worm will

turn»; «A man may bear till his back break»; «Patience is a stout horse, but it will tire at last»; «There's a limit to everything»; «Tramp on a snail, and she'll shoot out her horns»; «Tread on a worm and it will turn»; «Tread on a worm's tail and it will turn»; «When the well is full, it will run over»; «The cord breaks at the last but the weakest pull»; «It is the last feather that breaks the camel's back»; «The last drop makes the cup run over»; «The last ounce (straw) breaks the camel's back»; «When the pot's full it will boil over» – «Всякому терпению приходит конец».

Третья группа: «The humanity» – «Гуманность».

«Have patience with a friend rather than lose him forever» – «Будь терпелив к другу, иначе потеряешь его навсегда».

«He that will be served, must be patient» – «Имея слуг, надо быть терпеливым».

«Do unto others as you would have them do unto you»; «Do as you would be done by» – «Поступай так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой».

«Handsome is as handsome does» – «Хорош тот, кто хорошо поступает».

Тематическое поле каждого из концептов представляет собой группу смысловых образований, объединенную общими признаками. При этом системообразующим признаком такого поля является референциальный признак. Единицы такого поля структурированы на основе объективной тематической близости.

Центральной единицей тематического поля каждого из данных концептов является референциальный признак (или группа таких признаков), который интегрален для всего поля. Этот признак – доминанта поля.

Рассмотрим тематические поля каждого из концептов «tolerance» и «patience».

Первая группа паремий тематического поля «tolerance» образует ядро. В нее входят пословицы и поговорки, выражающие значение сострадания, милосердия, прощения (50%).

В приядерной зоне находятся паремии, вербализующие значение уважение прав другого человека и его достоинств (28%). Затем следуют группы пословиц и поговорок, указывающие на стремление к сотрудничеству, поддержанию здорового духа партнерства и равноправия (22%).

Первая группа паремий тематического поля «patience» также образует ядро, в которое входят пословицы и поговорки, дающие положительную оценку понятию терпимости и указывающие на ее ценность и значимость (46%).

В приядерной зоне находятся паремии, вербализующие значение границ терпения, а именно то, что терпение имеет предел и нельзя долго испытывать чье-либо терпение (34%). Затем следуют группы посло-

виц и поговорок, репрезентирующие гуманное отношение к людям, понимание и милосердие (20%).

Выводы

Значимость концептов «tolerance» и «patience» подтверждается огромным многообразием паремий английского языка, которые отражают особенности восприятия терпения и толерантности носителями английского языка.

В заключение работы следует сказать, что английский национальный характер, согласно анализу пословиц и поговорок, имеет характерные черты. Изучив все группы пословиц и поговорок, соответствующие концептам «tolerance» и «patience», следует указать, что в английской паремиологии толерантность трактуется как: 1) терпимость к чужому мнению; 2) уважение; 3) сострадание; 4) важная ценность, приводящая к успеху; 5) милосердие. Терпение же понимается как: 1) терпимость; 2) добродетель; 3) прощение; 4) понимание; 5) гуманность. Данные концепты не являются взаимозаменяемыми, и между ними существуют различия. Проанализировав данные концепты в английском языке, приходим к выводу, что имеет место лингвокультурная специфика этих концептов. Англоязычная специфика толерантности заключается в признании индивидуальности человека, уважении, понимании личности. Подчеркиваются терпимость, признание права другого человека выражать мнение. Особенность понимания терпения англичанами состоит в признании ценности терпения, которое способствует успеху. Считаем целесообразным дальнейшее расширение исследовательского материала и углубление изучения концептов «tolerance» и «patience» на базе паремиологического и фразеологического фонда английского языка.

Литература

1. **Командакова М.С.** Реализация предметных признаков концепта IMAGINATION // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 324. С. 33–36.
2. **Залевская А.А.** Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2001. С. 36–45.
3. **Воркачёв С.Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
4. **Пименова М.В.** Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово : Графика, 2004. 386 с. (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 3).
5. **Маслова В.А.** Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие. 3-е изд., испр. М. : Флинта : Наука, 2007. 296 с.
6. **Суржанская Ю.В.** Индивидуальные и культурные концепты: общее и различное // Язык и культура. 2011. № 3 (15). С. 87–93.

7. Долгова И.А. Концептуальное поле «терпение» в английской и русской лингвокультурах : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006. 26 с.
8. Harper D. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com/index.php> (дата обращения: 18.11.2015).
9. The Oxford English Dictionary. Oxford University Press, 2008.
10. Collins Advanced Learner's English Dictionary. URL: <http://slovar-vocab.com> (дата обращения: 18.11.2015).
11. Soule. Dictionary of English synonyms. URL: <http://synonyms.memodata.com> (дата обращения: 18.11.2015).
12. Dundes A. Life is Like a Chicken Coop Ladder. A Portrait of German Culture through Folklore. N.Y. : Columbia University Press, 1984.
13. Шкурко Ю.С. Представления о счастье в русских и американских пословицах: поиск точек соприкосновения с моделью Г. Хофстеде // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 108–119.
14. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. URL: <http://proverbsruen.academic.ru/1165> (дата обращения: 18.11.2015).
15. English proverbs and saying with the transfer in the Russian. URL: <http://sayings.ru/world/english/english7.html> (дата обращения: 18.11.2015).
16. The Oxford Dictionary of English of Proverbs / ed. by E.P. Wilson. 3rd ed. Oxford : Oxford University Press, 1987.
17. The Wordsworth Dictionary of Proverbs. G.L. Apperson. Wordsworth Editions Ltd., 1993. 594 p. (English proverbs and proverbial phrases).

Поступила в редакцию 24 января 2016 г.

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

THE CONCEPT OF «TOLERANCE» AND «PATIENCE» IN THE PAROEMIOLGY OF ENGLISH LANGUAGE

Pavlenko V.G., Senior Lecturer, PhD., Department of Foreign Languages, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russian Federation). E-mail: verony79@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/6

Abstract. This work is devoted to the analysis of the paremias representing a concept of «tolerance» and «patience» in English. In modern cognitive linguistics studying of concept is actual, as functionally significant for the corresponding culture are displayed in structure of a concept signs. Any concept is realized in language units. There is a detailed information about structure of these English concepts in this article, the semantic-etymological analysis of the word tolerance – the name of the concept of «tolerance» and the word patience – the name of the concept of «patience». The purpose of this work is studying of the concepts of «tolerance» and «patience» reflected in an English paremiologiya. A problem of work is identification and the description of structure of a paremiologicheskyy concept; differentiation on core and peripheral zones of a field of a concept «tolerance» and «patience» detection of conceptual characteristics of the concepts «tolerance» and «patience»; carrying out the etymological analysis of representants of these concepts, and also distribution of proverbs and sayings on various groups representing the concepts «tolerance» and «patience». The base of research are the saying and proverbs in English. The proverbs and sayings reflect culture and wisdom of people and present ideals and values of ethnos.

Keywords: concept; tolerance; paremia; field; kernel; periphery; cognitive linguistics; ethnos; nominee; representant; etymological analysis.

References

1. Komandakova M.S. (2009) Realisation of subject attributes of concept IMAGINATION. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 324. pp. 33–36. (In Russian).
2. Zalevskaya A.A. (2001) Psikholingvisticheskiy podkhod k probleme kontsepta [Psycholinguistic approach to the concept]. *Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki – Methodological problems of cognitive linguistics*. Voronezh: Voronezh State University. pp. 36–45.
3. Vorkachev S.G. (2001) Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', kontsept: stanovlenie an-tropotsentricheskoy paradigmy v yazykoznanii [Cultural linguistics, linguistic identity, a concept: the establishment of an anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filologicheskie nauki – Philological sciences*. 1. pp. 64–72.
4. Pimenova M.V. (2004) Dusha i dukh: osobennosti kontseptualizatsii. [The soul and spirit: peculiar features of conceptualization]. *Ser. Kontseptual'nye issledovaniya – Series "Conceptual studies"*. 3. Kemerovo: Grafika.
5. Maslova V.A. (2007) *Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku* [An introduction to cognitive linguistics]. 3rd ed. Moscow: Flinta, Nauka.
6. Surzhanskaya Yu.V. (2011) Individual and cultural concepts- common and different. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"* 3 (15). pp. 87–93. (In Russian).
7. Dolgova I.A. (2006) Kontseptual'noe pole «terpenie» v angliyskoy i russkoy lingvokul'turakh [Conceptual field "patience" in the English and Russian linguistic cultures]. Abstract of Philosophy Cand. Diss. Volgograd.
8. Harper D. *Online Etymology Dictionary*. [Online]. Available from: <http://www.etymonline.com/index.php>. [Accessed: 18 November 2015]
9. Ammon Shea (ed.) (2008) *The Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
10. *Collins Advanced Learner's English Dictionary*. [Online]. Available from: <http://slovar-vocab.com>. [Accessed: 18 November 2015]
11. Soule. *Dictionary of English synonyms*. [Online]. Available from: synonyms.memodata.com. [Accessed: 18 November 2015]
12. Dundes A. (1984) *Life is Like a Chicken Coop Ladder. A Portrait of German Culture through Folklore*. N.Y. : Columbia University Press.
13. Shkurko Yu.S. (2014) Cross-cultural study of representations of happiness in the russian and american proverbs: search for points of contact with Hofstede's dimensions. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"*. 3 (27). pp. 108–119. (In Russian).
14. *Russko-angliyskiy slovar' poslovits i pogovorok*. [Russian-English dictionary of proverbs and sayings]. [Online]. Available from: <http://proverbsruen.aca-demic.ru/1165>. [Accessed: 18 November 2015]
15. *English proverbs and saying with the transfer in the Russian*. [Online]. Available from: <http://sayings.ru/world/english/english7.html>. [Accessed: 18 November 2015]
16. Wilson E.P. (ed.) (1987) *The Oxford Dictionary of English of Proverbs* 3rd ed. Oxford : Oxford University Press.
17. Apperson G.L. (1993) *The Wordsworth Dictionary of Proverbs (English proverbs and proverbial phrases)*. Wordsworth Editions Ltd.

Received 24 January 2016

ЭВФЕМИЗМЫ В СФЕРЕ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА

О.Г. Твердохлеб

Аннотация. В статье анализируются эвфемизмы с учетом 12 сфер общения. Проводится анализ употреблений эвфемизмов, выявленных в разных произведениях русского устного народного творчества. Указано, что связь с запретами и тайными языками обнаруживают загадки, по традиции воспринявшие условности тайной речи, и пословицы, тесно переплетающиеся с действительностью. Показывается, что для наименования героев в волшебных русских сказках, отражающих суеверия наших предков, используются эвфемистические наименования по имени-отчеству. Приводятся разнообразные слова-замены вследствие запрета называть 'покойного' в языке похоронных причитаний, а также эвфемизмы в именовании жениха и невесты, сватов, друзей и других свадебных «чинов». Даются примеры эвфемистических замен, которые сохраняются в сезонных календарных обрядах и песнях. Описывается эвфемизация в детских считалках, связанная с верой у многих народов в счастливые и несчастные числа и последующим табуированием названий чисел. Приводятся примеры табуирования в заговорах и заклинаниях при имянаречении и тяжелых ситуациях как магические действия над именем. Делаются выводы о том, что наличие большого количества эвфемизмов в устном народном творчестве, возникшем в давние времена, отражает суеверия наших предков и существовавшие в связи с ними запреты.

Ключевые слова: сферы общения; устное народное творчество; эвфемизмы; табу.

Введение

«Языковые знаки любого уровня сложности, включая морфологию и синтаксис, части речи и члены предложения, тексты и гипертексты, по всей вероятности, не могут не содержать в себе информацию, релевантную для понимания культуры иного народа» [1. С. 43]. Поэтому особенно интересно исследование в концептосфере русского языка эвфемизмов, присущих «различным культурным сообществам, историческим образованиям и социальным странам» [2. С. 75].

Как мы уже указывали [3, 4], эвфемизмы могут быть достаточно полно классифицированы с учетом 12 сфер общения, предложенных В.А. Аврориным: 1) сферы хозяйственной деятельности; 2) общественно-политической деятельности; 3) быта; 4) организованного обучения; 5) художественной литературы; 6) массовой коммуникации; 7) эстетического воздействия; 8) устного народного творчества; 9) науки;

10) всех видов делопроизводства; 11) личной переписки; 12) религиозного культа [5].

Нами уже были описаны эвфемизмы в сфере личной переписки [3] и эвфемизмы в сфере организации обучения [4]. В данной работе мы остановимся на анализе эвфемизмов в сфере устного народного творчества.

Методология

Русский историк и писатель Д. Волкогонов заметил: «На историю незачем наводить глянец. У истории есть одна, возможно, коренная особенность: она признает только истину, которая рано или поздно займет свое место в ее анналах... Истории мстить бесполезно. Как и смеяться над ней. Что было – не изменить. Но ее надо знать и помнить» (цит. по: [6. С. 220–221]). Другой русский историк В.О. Ключевский считал, что «прошедшее нужно знать не потому, что оно прошло, а потому, что, уходя, не умело убрать своих последствий» [7. С. 383].

Возникновение устного народного творчества относится, по мнению большинства ученых, к отдаленным временам человеческой истории. Н.П. Андреев писал, что «историю “русского” фольклора, конечно, можно вести только с того момента, когда мы можем говорить о “Руси”; но этот “русский” фольклор вырос не на пустом месте, а на основе того материала, который существовал у древних племен, населявших Восточно-Европейскую равнину и находившихся в периоде доклассового (частью, может быть, рабовладельческого) общества. Это, так сказать, до-история русского фольклора» [8. С. 30].

Фольклор как непосредственное традиционное творчество народной массы запечатлел в себе все свойства этнического менталитета, начиная с осознания этносом своего происхождения, исторических судеб, отношений с соседями... и кончая объяснением особенностей бытового, психического, семейного, народно-племенного уклада жизни, привычек, характера народа и свойств языка» [9. С. 54].

В последние десятилетия наблюдается интерес к изучению языка фольклорного текста, так как русское устное народное творчество – это не только народная мудрость, свод правил жизни, но и кладезь яркого богатства русского языка. Изучение языка русского фольклора является частью многоуровневого анализа творчества и духовной культуры народа. В данной работе нас интересует тот факт, что, как и фольклор, из глубины веков пришли к нам эвфемизмы. А следовательно, язык русских народных сказок и песен, пословиц и поговорок, прибауток и загадок, былин и легенд, причитаний и заговоров должен содержать разнообразные эвфемизмы, связанные с древнейшими табу (запретами) и тайными языками, существовавшими у народа.

Исследование

1. Эвфемизмы в загадках

В особенности ясно традиционную связь с запретами и тайными языками обнаруживают загадки. Загадки по традиции восприняли условности тайной речи. Стадия существования загадок как развлечения и словесной игры ознаменовалась развитием изначальной образности подставных слов.

Свет на архаическую стадию существования загадок проливают первые свидетельства об условной речи, связанные с существованием древних табу. Еще в прошлом веке известный этнограф и фольклорист Д.К. Зеленин обратил внимание на сходство «подставных» слов с загадками [10. С. 161]. Загадки совпадают с табуированными обозначениями: а) в образной смысловой структуре: *низкоглядая* ‘свинья’ (ср.: загадку: *По земле ходит, неба не видит*) или б) прямо: в загадках ‘корова’ тоже именуется *рыкушей*: ср. белорус.: *У рыкулі чатыры кулі* (‘шара’), *а у гігулі* (‘кобылы’) – два и рус.: *Ликуля четыре кулі, а во ржи – два*, т.е. ‘у коровы четыре сосца, а у кобылы – два’ [Там же].

Подобные совпадения имеют место в именовании радуги *коромыслом*, *поручем*, медведя *быком* и в ряде других.

2. Эвфемизмы в пословицах и поговорках

Тесно переплетающиеся с действительностью пословицы и поговорки, обнаруженные нами в [11], также содержат множество эвфемизмов. В частности, находим их в пословицах о браке и замужней жизни, например: *Гуляй, куда голова не покрыта. Мать (Батюшка) покров, покрой мать сыру землю и меня молодцу! Закон принять. Идти на суд божий* (‘венчаться’).

Особенно много эвфемизмов в русских пословицах для обозначения ‘смерти’: *Курносая со двора потурила. Турнула курноска со двора*, которая эвфемистически обозначается как:

а) физиологический процесс: *Взял да и помер. Лег, зевнул (вздыхнул), да и ножки протянул. Ясны очи закатились. Померк свет в очах. Жили, жили, да и жилы порвали. День с костей, день и на кости* (игра слов: *кость* ‘человек’; *кости* ‘счета’);

б) физический процесс: *Хватит Мирошка* (или: *Кондрашка*, ‘смерть’), *далече уйдешь. Кондрашка хватил, царапнул* (‘кровавый удар’). *Его ничто не берет (и пуля не берет). Припиши его в поминальную книжку. Тяп-тяпком, под белым платком* (‘смерть’);

в) уход: *Царь и народ – все в землю пойдет. Ушел в Ершову слободу* (‘утонул’);

г) легкая, покойная жизнь в загробном мире: *Царство небесное, вечный покой, вечная память! Дадим мертвым покой! Жизнь – сказка, смерть – развязка, гроб – коляска, покойна, не тряска, садись да катись. Дай бог, чтоб земля на нем легким пухом лежала! В могилке, что в перинке: не просторно, да улежно. Дай бог легко в земле лежать, в очи Христа видать* ('на поминках');

д) неизбежность после временного существования: *Век мой прошел, а дней у бога не ubyло. Все мы растем под красным солнышком, на божьей росе. Всем там быть: кому раньше, кому позже. В нем смерть уже гнездо свила;*

е) освобождение души, например: *Тело в тесноту, а душу на простор;*

ж) гроб: *Деревянный тулуп. И деревянный тулуп ('гроб') по мерке шьют. Деревянный пирог, начинка мясная ('гроб с телом'). Дома нет, а домовище ('гроб') будет. Несут корыто, другим покрыто ('гроб'). Жених от рубля ('гроб', по цене гроба у крестьян). Где ни стать, ни сесть.*

3. Эвфемизмы в волшебных сказках

В волшебных русских сказках, отражающих суеверия наших предков, также часто встречаются эвфемистические замены. Так, в сказке «Кот и лиса» для наименования героев *кота*, *лисы* и *медведя* используются наименования по имени-отчеству: **Котофей Иванович** или **Лизавета Ивановна**, **Михайло Иванович** [12].

В русских сказках находим самые разные эвфемизмы для названия *медведя*, ср.:

*Потом он сказал медвядю – [в]от **ведмедь** рад старацца. Силы у няво много. Давай избу ломать – по одному их доставать. И каждый день ему добычья – стал он поядать. Бирюк говорить: – Прими мене, **мишка**, в часть! («Про богатого мужика»)* [13];

*Мужик сказал: «Мне корешок, тебе, **Миша**, вершок» (сказка «Мужик, медведь и лиса»)* [14];

***Мишка** и просит: «Лисонька, не сведешь ли и меня на царский обед?» («Козьма Скорбогатый»)* [15];

*Иван и говорит: «У меня есь **Мишка**, брат большой, с им борись, возьми дерево да по уху его ударь, он на ухо глухой». Бес ударил медведя деревом («Иван – медвежье ушко»)* [16];

*«Ну, дедушка, – сказывает он в испуге, – у Шабарши есть средний брат **Мишка**, схватился было со мною бороться – ажно косточки у меня затрещали!» («Шабарша»)* [17];

*– Ага, – говорит, – попался! Вишь, ты какой бездельник, **Мишка**: не просто за медом пришел, на телеге приехал! («Мужик, журавли и медведь»)* [18];

*Катится колобок, а навстречу ему медведь: «Колобок, колобок! Я тебя съем». – «Где тебе, **косолапому**, съесть меня!» («Колобок»)* [19];

*Один медведь был отец, звали его **Михаил Иванович**. Он был большой и лохматый. Другой была медведица. Она была поменьше, и звали ее **Настасья Петровна**. Третий был маленький медвежонок, и звали его **Мишутка** («Три Медведя»)* [20];

*Попадается им медведь **Михайло Иванович**. «Слыхал ли ты, **Михайло Иванович**, – спрашивают волки, – чтобы кот да баран съели по двенадцать волков» («Напуганные медведи и волки»)* [21];

– Михайло, наелся, дак поди прочь. Медведь ушел («Поп и три брата») [22];

*Оттирай, брат **Михайло Иванович**! Я пойду. – «Ну, ступай». Медведь отворил дверь, а волк вскочил в избушку («Зимовье зверей»)* [23];

*Вот приходят медведи из леса – большой медведь, маленький и медведица **Настасья Петровна**. А этот – **Потапыч*** [24. С. 163].

4. Эвфемизмы в похоронных причитаниях

В традиционном быту русского народа, преимущественно крестьянском и «низовом» городском, след условных языков можно обнаружить в похоронных причитаниях, которые указывают на причину болезней и самой кончины, соблюдают многочисленные правила прощания с покойным, его погребения, поминания. Вследствие запрета называть 'покойного' существует множество разнообразных слов-замен типа *муж, жена, кормилец, батюшка, матушка, гость* и т.д. Ср. целый ряд обнаруженных примеров эвфемизмов: *Ты приди теперь, надежная головушка... Я приму тебя за гостюшка любимого, Угощу тебя, желанную **семеюшку*** [25. С. 50]; *Да ты стань-восстань, надежная **головаушка*** [Там же. С. 134]; *Во дому не осталось хозяина* [26. С. 203]; *Как подымать-то мне малых детушек, Без **кормильца**-то нам, сударь **батюшка*** [27. С. 207]; *Ты скажи, мой **батюшко**... Назвала б тебя, **батюшко**, Дорогим гостем-приятелем* [28. С. 203]; *Не будет **гостюшка любимого**, **Соколка**, **братца родимого*** [29. С. 74]; *...Приоткройся, гробова доска... Вылетай, мил, **ясным соколом*** [30. № 2512]; *Дорогая **матушка**, прилети ко мне... Родна **мамынька**, Открой свои глаза... Да превратися в сизу пташечку...* [31. С. 60–69].

5. Эвфемизмы в свадебных песнях

Обнаруживаются следы эвфемизмов и в свадебных обрядах, в частности, в именовании «жениха» *соколом*, «невесты» *лебедью, утушкой, рябиной*, условных названиях сватов, друзей и других свадебных «чинов».

Ср., например, свадебную песню:

*Не ясен-то ли **сокол**,
Сокол по горам летал,
По горам **сокол** летал,
Что летал-то ли, летал,
Летал, **лебедей** искал,
Все **лебедушек** искал;
Что нашел-то ли, нашел
Стадо на синем море.
На крутеньком бережку
Все **лебедушки** сидят,
Все сидят белешеньки,
Ровно беленький снежок.
Что одна-то ли **лебедь**,
Лебедь побелые всех,
Побелые **лебедь** всех,
Побелые-то **лебедь**,
Лебедь понарядливее,
Понарядливее,
Понарядливей **лебедь**,
Лебедь посдогадливее,
Посдогадливее.
Из **стада**-стада перелетывала,
Перелетывала;
За собой-то ли **стадо** переманивала.
Переманивала;
На своего-то ли дружка
Часто взглядывала,
Часто взглядывала [32].*

6. Эвфемизмы в календарных песнях

Эвфемистические замены содержат и сезонные календарные обряды и песни.

Например, жнивные песни:

*Петрочкова жена
На свою нивку
Раненько выходила,
Дочек-**лебедок**,
Невесток-**перепелок**
С собой выводила [33];*

*Мы вьем, вьем бороду
У Гаврилы на поли,
Завиваем бороду [33].*

Ср. другой яркий пример из сборника «Календарные обрядовые песни»:

*Ой на городі лопух, лопух,
У нашої дівки живіт понух* (цит. по: [34]).

7. Эвфемизмы в считалках

Эвфемизмация есть и в детском фольклоре, в частности в считалках.

Многие народы верили в счастливые и несчастливые числа, и поэтому названия чисел табуировались, «нарочно искажались или заменялись бессмысленными созвучиями, иногда заимствованными числительными, иногда совсем заумной абракадаброй» [35. С. 105].

Следы такой эвфемизации содержат считалки: *Эники, бэники, рэсь* (от латинских числительных *unus* ‘один’, *bini* ‘два’, *tres* ‘три’) и *Анцы, шванцы* (от немецких числительных *ein* ‘один’, *zwei* ‘два’) [Там же].

8. Эвфемизмы в заговорах

В заговорах и заклинаниях при имянаречении и тяжелых ситуациях (болезнь, угроза смерти, порчи) применялись разнообразные табуирования как магические действия над именем, например *гадина Яковица* [36. С. 597].

Так, А.В. Юдин указывает на использование в заговорах личных имен собственных: *Ефим* в заговоре от полового бессилия для эвфемистического наименования мужского члена; имени *Катерина / Катрина* для древнего эвфемистического названия *змеи*, а также конкретных многочисленных имен родства *дедюха, дедюхна, добруха, добруха, гостья, гостьюшка, кума, кумушка, кумоха, кумуха, камуха, кумошедша, лихорадушка, матка, матуха, матушка, подруга, сестрица, сумоха, тетка, тетушка, пеструха*, эвфемистически заменяющих табуированные лексемы ‘болезнь’, ‘лихорадка’, а также лексемы *дедушка* вместо ‘домовой’ [37].

9. Эвфемизмы – имена собственные

Особый интерес вызывает включение в произведения фольклора национально маркированных имен собственных, что обусловлено различными лингвистическими и экстралингвистическими причинами.

«Живее и нагляднее употребить название лица вместо человека вообще» [38. С. 59]. К экстралингвистическим относятся такие «общерусские факторы, как удобопроизносимость имени, широкая распространённость, известность и популярность в русской языковой культуре, симпатия или же антипатия народа к имени» [39. С. 126–127].

Целый ряд ученых (Н.И. Толстой, С.М. Толстая, А.В. Юдин) указывают в своих работах, что в славянской народной традиции (сказках, поговорках, эпосе, а также в заговорах) личные имена собственные могут присваиваться не только людям и домашнему скоту, но и персонифицированным животным: аист *Иван*, медведь *Михайло Иванович*, *Михаил Иванович*, *Михаил Топтыгин*, уж *Вася*, гад *Яков* и т.д.; растениям: цветок *Иван-да-Марья*, дуб *Лаврентий*; мифологическим персонажам, болезням: лихорадки *Тряся*, *Ломя*, *Алатырь*, *Буян* и т.д.; стихиям и природным объектам: вода *Ульяна*, *Елена*, земля *Татьяна*, огонь *Андрей*; предметам: хлеб *Маланья* и *Василий*, камень *Иван* или *Василий*, кочерга *пан Коцюбинский*; явлениям и концептам: *смерть Лопатовский* и т.д. [36. С. 597–598; 37. С. 172, 216; 40]. Такое употребление личных имен собственных в устном народном творчестве, безусловно, также сохраняет следы эвфемизации.

Выводы

В данной работе были проанализированы лишь некоторые произведения устного народного творчества. Обнаруженный фактический материал показал, что загадки, пословицы и поговорки, волшебные сказки, похоронные причитания, свадебные и календарные песни, детские считалки, заговоры и заклинания часто вместо табуированной лексики используют эвфемистические замены. Таким образом, сфера устного народного творчества, возникшего в давние времена, характеризуется наличием большого количества эвфемизмов, что отражает суеверия наших предков и существовавшие в связи с ними запреты.

Литература

1. *Мильруд Р.П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
2. *Кудрявцев А.Ю., Куропаткин Г.Д.* Англо-русский словарь-справочник табуированной лексики и эвфемизмов. М. : Букинистическое издание, 1993.
3. *Твердохлеб О.Г.* Эвфемизмы в сфере личной переписки // Новая наука : Опыт, традиции, инновации : Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (24 ноября 2015 г., г. Стерлитамак). Стерлитамак : РИЦ АМИ, 2015. С. 121–123.
4. *Твердохлеб О.Г.* Эвфемизмы в сфере организации обучения // Новая наука : Теоретический и практический взгляд : Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно-практической конференции (14 декабря 2015 г., г. Стерлитамак) : в 2 ч. Стерлитамак : РИЦ АМИ, 2015. Ч. 2. С. 183–185.

5. **Аверорин В.А.** Проблемы изучения функциональной стороны языка : К вопросу о предмете социолингвистики. Л. : Наука, 1975.
6. **Борохов Э.** Энциклопедия афоризмов (Мысль в слове). М. : Изд-во АСТ, 2000.
7. **Ключевский В.О.** Письма, дневники. Афоризмы и мысли об истории. М. : Наука, 1968.
8. **Андреев Н.П.** Проблема истории фольклора // Советская этнография. 1934. № 3. С. 28–45.
9. **Аникин В.П.** Фольклор как часть древнерусской культуры (некоторые первоочередные задачи изучения) // Древняя Русь. Вопросы медиевистики. 2000. № 1. С. 51–60.
10. **Зеленин Д.К.** Табу слов у народов Восточной и Северной Азии // Сборник музея антологии и этнографии. Л., 1929. Т. 8–9.
11. **Даль В.И.** Пословицы русского народа. Сборник пословиц, поговорок, речений, присловий, чистоговорок, прибауток, загадок, поверий и пр. Т. I. М. : Изд-ние книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1879. 685 с.; Т. II. М. : Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1879. 638 с. // Eknigi. URL: <http://eknigi.org/raznoe/28428-poslovicy-russkogo-naroda.html>
12. **Кот и лиса** // Лавка сказок. URL: <http://www.tale-store.ru/russkie-narodnye-skazki/395-kot-i-lisa> (дата обращения: 05.01.2016).
13. **Про богатого** мужика / Сказки Куприянихи // Русская старина. URL: <http://starina-rus.ru/kupr/43.php> (дата обращения: 05.01.2016).
14. **Мужик**, медведь и лиса // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : сборник. 1873. Т. I. URL: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/23.php> (дата обращения: 05.01.2016).
15. **Козьма** Скорбогатый // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : сборник. 1873. Т. I. URL: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/129.php> (дата обращения: 05.01.2016).
16. **Иван** – медвежье ушко / Ончуков Н.Н. Северные сказки : сборник // Русская старина. URL: <http://starina-rus.ru/onchukov/34.php> (дата обращения: 05.01.2016).
17. **Шабарша** // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : сборник. 1873. Т. I. URL: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/118.php> (дата обращения: 05.01.2016).
18. **Мужик**, журавли и медведь // Лавка сказок. URL: <http://www.tale-store.ru/russkie-narodnye-skazki/447-muzhik-zhuravli-i-medved> (дата обращения: 05.01.2016).
19. **Колобок** // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : сборник. 1873. Т. I. URL: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/36.php> (дата обращения: 05.01.2016).
20. **Три** Медведя // Хранители сказок. URL: <http://hobbitaniya.ru/rusnarod/rusnarod143.php> (дата обращения: 05.01.2016).
21. **Напуганные** медведи и волки // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : сборник. 1873. Т. I. URL: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/40.php> (дата обращения: 05.01.2016).
22. **Поп** и три брата / Ончуков Н.Н. Северные сказки : сборник // Русская старина. URL: <http://starina-rus.ru/onchukov/42.php> (дата обращения: 05.01.2016).
23. **Зимовье** зверей // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : сборник. 1873. Т. I. URL: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/60.php> (дата обращения: 05.01.2016).
24. **Фольклор** Судогодского края. Владимир : Владимирский областной центр народного творчества, 1999. 335 с.
25. **Причитания** Северного края, собранные Е.А. Барсовым. СПб., 1997. Т. 1.
26. **Адоньева С.Б.** Прагматика фольклора. СПб., 2004.
27. **Фольклор** Тверской губернии : сборник Ю.М. Соколова и М.И. Рожновой. 1919–1926 гг. СПб., 2003.
28. **Народные** обычаи в Даниловском уезде // Ярославские губернские ведомости. 1849. № 27. С. 202–203.
29. **Русские** плачи Карелии. Петрозаводск, 1940.

30. **Шейн П.В.** Великорос в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах. СПб., 1900. Т. 1, вып. 2.
31. **Фольклор** Новгородской области : история и современность. Великий Новгород, 2002.
32. **Русские** народные песни. Песни свадьбы // Горенка. URL: <http://gorenka.org/index.php/knizhnaya-polka/7376-russkie-narodnye-pesni?showall=&start=6> (дата обращения: 14.11.2015).
33. **Евстигней-житник** (Евстигнеев день) // Homo festivus. URL: <http://homofestivus.ru/evstignej-zhitnik.html> (дата обращения: 11.11.2015).
34. **Курочкин А.В.** Эротический фольклор украинцев [рец. на:] Українські соромицькі пісні / Упорядкування, передмова, примітки канд. філол. наук М.М. Красикова. Харків, 2003 // Живая старина. 2005. № 3. С. 56–57.
35. **Мечковская Н.Б.** Язык и религия : Пособие для студентов гуманитарных вузов. М. : ФАИР, 1998. 352 с.
36. **Толстой Н.И., Толстая С.М.** Имя в контексте народной культуры // Язык о языке : сб. ст. / под общ. рук. и ред. Н.Д. Арутюновой. М. : Языки русской культуры, 2000. С. 597–624.
37. **Юдин А.В.** Ономастикон русских заговоров. Имена собственные в русском магическом фольклоре. М., 1997.
38. **Буслаев Ф.И.** Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные Ф. Буслаевым. М. : Тип. А. Семена, 1854. 176 с.
39. **Твердохлеб О.Г.** Рифмы в русских пословицах, включающих личные имена собственные: морфолого-исторический аспект // Языковая толерантность как фактор эффективности языковой политики : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 13 ноября 2015 г.). Пермь : Прикам. соц. ин-т, 2015. Ч. 1. С. 126–133.
40. **Толстой Н.И.** Иван-аист // Славянское и балканское языкознание : Язык в этнокультурном аспекте. М., 1984. С. 115–118.

Поступила в редакцию 24 января 2016 г.

Твердохлеб Ольга Геннадьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка филологического факультета Оренбургского государственного педагогического университета (Оренбург, Россия). E-mail: ogtwrd@gmail.com

THE EUPHEMISMS IN THE SPHERE OF FOLKLORE

Tverдохleb O.G., Ph.D., Associate Professor, Department of Linguistics and Methods of Teaching the Russian Language, Philological Faculty, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia). E-mail: ogtwrd@gmail.com

DOI 10.17223/19996195/33/7

Abstract. In this paper we analyse euphemisms with regard to the twelve spheres of communication. The analysis of the usage of the euphemisms found in different works of Russian folklore. Stated that the relationship with the prohibitions and secret languages find puzzles, by tradition, embracing the conventions of the mystery of speech, and Proverbs, closely intertwined with reality. It is shown that for the names of characters in fairy tales Russian, reflecting the superstitions of our ancestors, are used euphemistically name by name and patronymic. Illustrates a variety of word replacement due to the ban be called 'late' in the language of funeral laments. Seems the euphemisms in the naming of the groom and the bride, the matchmakers, the bridesmaids and other wedding «ranks». Examples euphemistically substitutions, which are contained in a seasonal calendar songs and rites. Describes how effeminacy in the children's rhyme, associated with belief in many Nations in lucky and unlucky numbers and the subsequent tabwemasana numbers. Examples of tabwemasana conspiracies and spells

when naming and difficult situations as a magical action over the name. The conclusions that the presence of a large number of euphemisms in oral folk art, originated in ancient times, reflects the superstitions of our ancestors and existed in connection with them bans.

Keywords: communication; folklore; euphemisms; taboo.

References

1. Mil'rud R.P. (2013) Language as a symbol of culture. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"* 2 (22). pp. 43–60. (In Russian).
2. Kudryavtsev A.Yu., Kuropatkin G.D. (1993) *Anglo-russkiy slovar'-spravochnik tabuizirovannoy leksiki i evfemizmov*. [English-Russian Dictionary-directory of interdicted language and euphemisms.]. Moscow: Bukinisticheskoe izdanie.
3. Tverdokhlebo O.G. (2015) *Evfemizmy v sfere lichnoy perepiski* [Euphemisms in personal correspondence]. Novaya nauka : Opyt, tra-ditsii, innovatsii [The new science: experience, tradition, innovation]. Proceedings of the International Academic-practical Conference. Sterlitamak. 24 November 2015. Sterlitamak: RITs AMI. pp. 121–123.
4. Tverdokhlebo O.G. (2015) *Evfemizmy v sfere organizatsii obucheniya* [Euphemisms in the sphere of education]. Novaya nauka : Teoreti-cheskiy i prakticheskiy vzglyad [New Science: Theoretical and practical point of view]. Proceedings of the International Academic-practical Conference. Sterlitamak. 14 December 2015. v 2 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 2. Sterlitamak: RITs AMI. pp. 183–185.
5. Avrorin V.A. (1975) *Problemy izucheniya funktsional'noy storony yazyka : K voprosu o predmete sotsiolingvistiki*. [Problems of studying the functional aspect of language: On the subject of sociolinguistics.]. St. Petersburg: Nauka.
6. Borokhov E. (2000) *Entsiklopediya aforizmov (Mysl' v slove)*. [Encyclopedia of aphorisms (thoughts in words).]. Moscow: Izd-vo AST.
7. Klyuchevskiy V.O. (1968) *Pis'ma, dnevniki. Aforizmy i mysli ob istorii*. [Letters, diaries. Aphorisms and thoughts about the history.]. Moscow: Nauka.
8. Andreev N.P. (1934) Problema istorii fol'klora [The problem of the history of folklore]. *Sovetskaya etnografiya. - Soviet ethnography*. 3. pp. 28–45.
9. Anikin V.P. (2000) Fol'klor kak chast' drevnerusskoy kul'tury (nekotorye pervoocherednye zadachi izucheniya) [Folklore as part of Early Russian Culture (some primary study objectives)]. *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki. - Ancient Russia. Questions of medieval studies*. 1. pp. 51–60.
10. Zelenin D.K. (1929) Tabu slov u narodov Vostochnoy i Severnoy Azii [Taboo of the words among the peoples of the East and North Asia]. *Sbornik muzeya antologii i etnografii. - Almanac of the Museum of Anthropology and Ethnography*. 8-9. St. Petersburg.
11. Dal' V.I. (1879) *Posloviitsy russkago naroda. Sbornik poslovits, pogovorok, recheniy, prisloviy, chistogovorok, pribautok, zagadok, poveriy i pr. T. I.* [Proverbs of the Russian people. Almanac of proverbs, adages, sayings, bywords, jokes, riddles, beliefs. Vol. 1.]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. Moscow: Izd-nie kni-goprodavtsa-tipografa M.O. Vol'fa; Vol. 2. Moscow: Izd-nie kni-goprodavtsa-tipografa M.O. Vol'fa. [Online]. Available from: <http://eknigi.org/raznoe/28428-poslovicy-russkogo-naroda.html>.
12. Anon. (2016) Kot i lisa [The Cat and the Fox] *Lavka skazok - The shop of tales* [Online]. Available from: <http://www.tale-store.ru/russkie-narodnye-skazki/395-kot-i-lisa> [Accessed: 05.01.2016].
13. Anon. (2016) Pro bogatogo muzhika [About the rich man] *Skazki Kupriyanikhi - Kupriyaniha's tales* [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/kupr/43.php> [Accessed: 05.01.2016].
14. Afanas'ev A.N. (1873) *Narodnye russkie skazki : sbornik*. [Russian Fairy Tales: collection.]. Muzhik, medved' i lisa [Man, bear and fox]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/23.php> [Accessed: 05.01.2016].

15. Afanas'ev A.N. (1873) *Narodnye russkie skazki : sbornik*. [Russian Fairy Tales: collection.]. Koz'ma Skorogatyy [Kuzma Skarabahaty]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/129.php> [Accessed: 05.01.2016].
16. Onchukov N.N. (2016) *Severnye skazki : sbornik* [Northern Tales: collection]. Ivan – medvezh'e ushko [Ivan - the bear's ear]. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/onchukov/34.php> [Accessed: 05.01.2016].
17. Afanas'ev A.N. (1873) *Narodnye russkie skazki : sbornik*. [Russian Fairy Tales: collection.]. Shabarsha [Shabarsha]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/118.php> [Accessed: 05.01.2016].
18. Anon. (2016) Muzhik, zhuravli i medved' [Man, cranes and the bear]. *Lavka skazok - The shop of tales* [Online]. Available from: <http://www.tale-store.ru/russkie-narodnye-skazki/447-muzhik-zhuravli-i-medved> [Accessed: 05.01.2016].
19. Afanas'ev A.N. (1873) *Narodnye russkie skazki : sbornik*. [Russian Fairy Tales: collection.]. Kolobok [Gingerbread Man]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/36.php> [Accessed: 05.01.2016].
20. Anon. (2016) *Tri Medvedya* [The story of the three bears]. [Online]. Available from: <http://hobbitaniya.ru/rusnarod/rusnarod143.php> [Accessed: 05.01.2016].
21. Afanas'ev A.N. (1873) *Narodnye russkie skazki : sbornik*. [Russian Fairy Tales: collection.]. Napugannye medvedi i volki [Frightened bears and wolves]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/40.php> [Accessed: 05.01.2016].
22. Onchukov N.N. (2016) *Severnye skazki : sbornik* [Northern Tales: collection]. Pop i tri bratab [Camister and three brothers]. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/onchukov/42.php> [Accessed: 05.01.2016].
23. Afanas'ev A.N. (1873) *Narodnye russkie skazki : sbornik*. [Russian Fairy Tales: collection.]. Zimov'e zverey [Wintering of animals]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. [Online]. Available from: <http://starina-rus.ru/afanasiev-skazka1/60.php> [Accessed: 05.01.2016].
24. Anon. (1999) *Fol'klor Sudogodskogo kraja*. [Folklore of the Sudogodsky region.]. Vladimir: Vladimirskiy oblastnoy tsentr narodnogo tvorchestva.
25. Anon. (1997) *Prichitaniya Severnogo kraja, sobrannye E.A. Barsovm*. [Lamentations of the Northern Territory, collected by E.V. Barsov.]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. St. Petersburg.
26. Adon'eva S.B. (2004) *Pragmatika fol'klora*. [Folklore pragmatics]. St. Petersburg: ZAO TID «Amfora».
27. Anon. (2003) *Fol'klor Tverskoy gubernii : sbornik Yu.M. Sokolova i M.I. Rozhnovoy. 1919–1926 gg.* [Folklore of the Tver province: a collection of U.M. Sokolov and M.I. Rozhnova. 1919–1926]. St. Petersburg: Nauka.
28. Anon. (1849) *Narodnye obychai v Danilovskom uezde* [Folk customs in the Danilovsky district]. *Yaroslavskie gubernskie vedomosti. 1849. - Yaroslavl Provincial Gazette. 1849.* 27. pp. 202–203.
29. Anon. (1940) *Russkie plachi Karelii*. [Laments of Russian Karelia.]. Petrozavodsk.
30. Sheyn P.V. (1900) *Velikoros v svoikh pesnyakh, obryadakh, oby chayakh, verovaniyakh, skazkakh, legendakh*. [Great Russians in their songs, rituals, customs, beliefs, tales, legends.]. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. St. Petersburg.
31. Anon. (2002) *Fol'klor Novgorodskoy oblasti : istoriya i sovremennost'*. [Folklore of the Novgorod region: history and modernity.]. Velikiy Novgorod.
32. Anon. (2015) *Russkie narodnye pesni. Pesni svad'by* [Russian folk songs. Wedding songs]. [Online]. Available from: <http://gorenka.org/index.php/knizhnaya-polka/7376-russkie-narodnye-pesni?showall=&start=6> [Accessed: 14.11.2015].
33. Anon. (2015) *Evstigney-zhitnik (Evstigneev den')* [Yevstigney-Zhytnyk (Evstigneev day)]. [Online]. Available from: <http://homofestivus.ru/evstigney-zhitnik.html> [Accessed: 11.11.2015].

34. Kurochkin A.V. (2005) Eroticheskiy fol'klor ukraintsev [rets. na:] Ukraïns'ki soromits'ki pisni / Uporyadkuvannya, peredmova, primitki kand. filol. nauk M.M. Krasikova. Kharkiv, 2003 [Ukrainians erotic folklore [rec. at:] Ukrainian obscene songs / Compilation, preface, notes candidate. Philology. Science MM Krasikov. Kharkov, 2003]. *Zhivaya starina - Living antiquity* 3. pp. 56–57.
35. Mechkovskaya N.B. (1998) *Yazyk i religiya : Posobie dlya studentov gumanitarnykh vuzov*. [Language and religion: A guide for students of liberal arts colleges]. Moscow: FAIR.
36. Tolstoy N.I., Tolstaya S.M. (2000) Imya v kontekste narodnoy kul'tury [The name in the context of popular culture]. In: Arutyunova N.D. (eds) *Yazyk o yazyke - Language about language*. pp. 597–624. Moscow: Yazyki russkoy kul'tury.
37. Yudin A.V. (1997) *Onomastikon russkikh zagovorov. Imena sobstvennyye v russkom magiche-skoy fol'klore*. [Onomastikon of the Russian conspiracy. Proper names in Russian magical folklore]. Moscow: MONF.
38. Buslaev F.I. (1854) *Russkie poslovitsy i pogovorki, sobrannyye i ob"yasnennyye F. Buslaevym*. [Russian proverbs collected and explained by F. Buslaev.]. Moscow: Tip. A. Semena.
39. Tverdokhleб O.G. (2015) Rifmy v russkikh poslovitsakh, vkluchayushchikh lichnye imena sobstvennyye: morfologo-istoricheskiy aspekt [Rhymes in Russian proverbs, including personal proper names: morphological and historical aspect]. *Yazykovaya tolerantnost' kak faktor ef-fektivnosti yazykovoy politiki* [Language tolerance as a factor in the effectiveness of language policies]. Proceedings of the International Academic-practical Conference. Perm'. 13 November 2015. v 1 t. [Works: in 2 vols]. Vol. 1. Perm': Prikamskiy sotsial'nyy institut. pp. 126–133.
40. Tolstoy N.I. (1984) Ivan-aist [Ivan – the stork]. *Slavyanskoe i balkanskoe yazykoznanie: Yazyk v etno-kul'turnom aspekte - Slavic and Balkan linguistics: language in ethno-cultural aspect*. pp. 115–118. Moscow: Nauka.

Received 24 January 2016

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОЭТИЧЕСКИХ ПЕРЕВОДОВ 130-го СОНЕТА У. ШЕКСПИРА

Т.В. Ханжина

Аннотация. Перевод стихотворных форм является самым трудным видом перевода с одного языка на другой, поскольку переводчик должен в стихах передать все мысли и эмоции автора. Конверсия и большое количество коротких слов в английском языке обусловили трудность перевода стихов с английского языка на русский язык. Сложными для перевода являются сонеты Уильяма Шекспира. В статье рассматриваются переводы на русский язык 130-го сонета Шекспира, сделанные С.Я. Маршаком, Н.В. Гербелем, Р.И. Виноненем. Разбираются морфология, лексика и синтаксис сонета-оригинала и его переводов. Анализируются изобразительно-выразительные средства переводов и определяется наиболее близкий к оригиналу вариант перевода с точки зрения передачи содержания сонета и соблюдения замысла пародии. Именно характер речи всех вариантов позволил усилить эмоциональную экспрессию стиха. Автором сделана попытка создания своего стихотворного перевода.

Ключевые слова: перевод; конверсия; английский язык; сонеты Шекспира; изобразительно-выразительные средства; содержание; замысел пародии; эмоциональная экспрессия.

Введение

Перевод с одного языка на другой всегда ориентирован на иноязычный оригинал. Одна из главных задач переводчика – максимально полно и точно передать содержание этого оригинала. Самым сложным переводом является рифмованный, т.е. перевод стихотворных форм [1–15]. Это вершина художественного перевода текста, так как требует от переводчика не только литературного таланта и умения писать стихи, но, кроме того, способности вместить в стихотворную форму иного языка исходный смысл, идею и даже литературные приемы. Практика показывает, что даже соблюдение всех или почти всех формальных элементов в переводе не делает его адекватным.

В словаре У. Шекспира насчитывается около 20 тысяч лексических единиц, в нем представлены все стилистические пласты английского языка – от возвышенных торжественных изречений до просторечных высказываний. Кроме этого, Шекспир не только использовал родные английские слова своего времени, но и создавал неологизмы, заимствуя иноязычные слова. У. Шекспир относится к авторам, произведения которых наиболее трудны для перевода.

Методология

Сонеты занимают особое место в творчестве Шекспира. Причина популярности сонетов кроется в их загадочности, неповторимости. Внимание переводчиков постоянно привлекает к себе 130-й сонет Шекспира. Известно около пятидесяти вариантов его перевода в прозе и стихах. Но, по мнению критиков, до сих пор никому не удалось подобрать ключ к переводу сонета.

В настоящей работе основным материалом для исследования послужили русские переводы 130-го сонета Шекспира. Одни поэты переводили его как лирическое стихотворение: Н.В. Гербель, С.Я. Маршак, А.И. Кузнецов, М.И. Чайковский, И.А. Мамуна, А.М. Финкель. Другие пытались передать пародийный тон автора, однако по возможности опускали нелестные по отношению к женщине шекспировские сравнения, например И.М. Фрадкин, Р.И. Винонен.

Для анализа были взяты поэтические переводы 130-го сонета Н.В. Гербея, С.Я. Маршака, Р.И. Винонена. Предметом изучения явились характер, содержание, изобразительно-выразительные средства и синтаксические особенности этих переводов. В своем исследовании мы попытались выяснить, кому из поэтов-переводчиков удалось более точно передать содержание сонета и соблюсти замысел пародии.

Исследование

Известный переводчик М. Лозинский считал, что при переводе иноязычных стихов переводчик должен учитывать все элементы во всей их сложной и живой связи, и его задача – найти в плане своего родного языка такую же сложную и живую связь, которая по возможности точно отразила бы подлинник, обладала бы тем же эмоциональным эффектом [7]. Таким образом, переводчик должен как бы перевоплотиться в автора, принимая его манеру и язык, интонации и ритм, сохраняя при этом верность своему языку и в чем-то своей поэтической индивидуальности. Необходимо помнить, что перевод выдающегося литературного произведения сам должен являться таковым.

Форму стихотворения составляет комплекс взаимосвязанных элементов, таких как ритм, мелодия, архитектоника, стилистика, смысловое, образное, эмоциональное содержание слов и их сочетаний. Переводчик должен установить функциональную эквивалентность между структурой оригинала и структурой перевода, воссоздать в переводе единство формы и содержания, под которым понимается художественное целое, т.е. донести до читателя тончайшие нюансы творческой мысли автора, созданных им образов, уже нашедших свое предельно точное выражение в языке подлинника.

По мнению Н.А. Автономовой и М.Л. Гаспарова, ни один перевод не передает подлинника полностью: каждый переводчик выбирает в оригинале только главное, подчиняет ему второстепенное, опускает или заменяет третьестепенное [1].

Нелегким материалом для перевода на русский язык являются сонеты У. Шекспира. Все оттенки любви, ревности, мучительной страсти, с такой искренностью выраженные Шекспиром, требуют от переводчика постоянного эмоционального напряжения, истинного чувства – без этого переводы будут мертворожденными. Переводчику сонетов следует соревноваться не с предыдущими переводами, а с самим сонетом – поэтический образец находится именно в нем. Но трудности лишь увеличивают попытки дать жизнь стихам Уильяма Шекспира в их русском варианте.

Трудности перевода сонетов обусловлены спецификой английского языка, в котором прилагательные не имеют родовых окончаний, а глаголы прошедшего времени – категории рода. Одна из характерных особенностей английского языка – короткое слово. Это связано либо с отпадением окончаний, либо с выпадением слога внутри слова при заимствовании из других языков. К важнейшим грамматическим особенностям английского языка относится конверсия, являющаяся одним из способов словообразования. Сущность конверсии состоит в том, что, не меняясь или почти не меняясь, очень многие английские слова могут переходить из одной части речи в другую. Все это объясняет тот факт, что английская стихотворная строка вмещает больше слов и, следовательно, мыслей, понятий, художественных образов. Этот фактор также влияет на ритм сонета, и его необходимо учитывать в переводе.

130-й сонет – это обращение Шекспира к своей возлюбленной. В лирике времен поэта образ женщины, возлюбленной был идеализирован. Поэты отождествляли дам с богинями, восторгались их правильными чертами лица, мелодичным голосом, легкой походкой.

Общепринятым канонам красоты Шекспир противопоставил реальный женский образ своей возлюбленной. Она далека от принятого идеала красоты. В отличие от женщин, воспетых в стихах, ее глаза не похожи на солнце, а губы не такие красные, как коралл. Ее тяжелую походку нельзя сравнить с легкой поступью богини, а звуки музыки более приятны, чем ее голос.

В конце XVI в. для женских причесок применялась золотая и серебряная проволока. Она была очень дорогой, так как ковалась вручную. Сравнение волос с проволокой было часто используемым и очень лестным комплиментом. Но в сонете волосы любимой Шекспир назвал не золотой или серебряной, а черной проволокой. Как объяснял сам автор, современный ему идеал красоты признавал только блондинок, а черный цвет считали некрасивым. Более того, его считали атрибутом

зла. Как и многие другие поэты, грудь возлюбленной Шекспир сравнил со снегом. Употребленное им при этом прилагательное *dun* означает «грязновато-серый, бурый». Изображение английской женщины брюнеткой означало, что она уродлива. Истинно красивыми считались лишь светловолосые белокожие дамы.

Далее Шекспир отмечает, что есть ароматы более приятные, чем запах тела его возлюбленной. При этом он употребляет английский глагол *reek*. В англо-русском словаре дается такое значение глагола: «испускать пар, испарения, отдавать чем-либо неприятным, затхлым». Это не просто насмешка, а достаточно оскорбительная для человека, тем более для дамы, характеристика.

Таким образом, 130-й сонет представляет собой пародию на сонеты своего времени, авторы которых, изображая женщину, не скупились на эпитеты и метафоры. Шекспир представил свою даму не просто обычной, земной женщиной. Для того чтобы противопоставить ее героиням надоведших пышных сонетов и песенок, он использует достаточно резкую лексику.

Рассмотрим структурно-синтаксическую схему сонета-оригинала и его переводов. Сонет В. Шекспира состоит из четырех самостоятельных сложных предложений. Конец каждого предложения совпадает с концом катрена, а конец последнего предложения – с концом двустишия. Для каждого катрена характерна перекрестная схема рифмовки (*abab*).

Первый катрен состоит из двух простых и двух сложных предложений с подчинительной связью. Второй катрен – из сложного предложения с сочинительной и сложного предложения с подчинительной связью. Сложна конструкция третьего катрена: это два предложения с двумя подчинениями и сочинительной связью. Двустишие представлено сложным предложением с подчинительной связью.

Три катрена – нетрадиционное изображение образа возлюбленной. Последнее двустишие подводит итог произведения, суммирует все вышесказанное. Оно должно легко восприниматься, поэтому синтаксическая структура концовки проста.

Т а б л и ц а 1

130-й сонет У. Шекспира и построчный перевод

My mistress' eyes are nothing like the sun;	Глаза моей возлюбленной совсем не похожи на солнце;
Coral is far more red than her lips' red;	Коралл гораздо краснее, чем красный цвет ее губ;
If snow be white, why then her breasts are dun;	Если снег белый, то почему тогда ее груди бурого цвета;
If hairs be wires, black wires grow on her head.	Если волосы сравнивать с проволокой, то у нее на голове растет черная проволока.
I have seen roses damasked, red and white,	Я видел дамасские розы, красные и белые,

But no such roses see I in her cheeks; And in some perfumes is there more de- light Than in the breath that from my mistress reeks.	но никаких роз я не нахожу в ее щеках, И есть ароматы приятнее, чем дыхание моей возлюбленной.
I love to hear her speak, yet well I know That music hath a far more pleasing sound; I grant I never saw a goddess go – My mistress when she walks treads on the ground.	Я люблю слушать, как она говорит, и все же мне хорошо известно, что у музыки гораздо более приятный звук. Признаю, что никогда не видел, как ходят богини, моя же возлюбленная, когда ходит, тяжело ступает по земле.
And yet, by heaven, I think my love as rare As any she belied with false compare	И все же, клянусь небом, я полагаю, что моя любовь не уступит красотой любой женщине, оболганной фальшивыми сравнениями

Особенности оригинала

1. В первой строке очень яркое отрицание *nothing like* (совсем не как солнце).

2. Во второй строке употреблено словосочетание *far more* (гораздо более), хотя можно было обойтись одним словом *more* (более).

3. В третьей строке используется множественное число слова *breast* (грудь). В итоге слово *breasts* дословно переводится как «груди», а это звучит вульгарнее, чем единственное число, которое в большинстве случаев используют поэты.

4. В третьей строке употребляется прилагательное *dun* (серовато-коричневый, темный). Строчка предполагает противопоставление (если снег белый, то почему ее груди темные). Логичнее было бы использовать прилагательное *dark*, однако Шекспир намеренно заменяет его созвучным *dun*, подчеркивая «грязность» этого оттенка. Здесь сонет приобретает сатирический оттенок.

5. Не зря включено в сонет название старинного города Дамаск. Он всегда был известен своим оружием из стали, поэтому и «дамасские розы» – далеко не нежные цветы. Но даже таких роз автор не видит на лице любимой.

6. Самая спорная строка сонета – описание аромата любимой женщины. Используемый Шекспиром глагол «геек» переводится «издавать неприятный запах; вонять». Это звучит оскорбительно по отношению к женщине.

7. В 11–12-й строках Шекспир подчеркивает, что его любимая вовсе не богиня: «Я признаю, что никогда не видел, как ходят богини».

Анализ перевода С.Я. Маршака

В переводе Маршака [11] много эпитетов («черная проволока», «дамасская роза», «нежный лепесток», «совершенные линии», «особенный свет», «пышные сравнения»), подчеркивающих особый шарм Смуглой Леди, ранее не воспеваемой в поэзии. Они помогают придать определяемому слову красочность и насыщенность. Сравнение («прядь – проволока») и метафора («вьется прядь») усиливают волнующее впечатление от образа красавицы смуглянки, придавая ему загадочность, насыщенность, интригу. Возлюбленная вызывающе красива. Ее красота – вызов устоявшимся традициям.

Ее глаза на звезды не похожи,
Нельзя уста кораллами назвать,
Не белоснежна плеч открытых кожа,
И черной проволокой вьется прядь.

С дамасской розой, алой или белой,
Нельзя сравнить оттенок этих щек.
А тело пахнет так, как пахнет тело,
Не как фиалки нежный лепесток.

Ты не найдешь в ней совершенных линий,
Особенного света на челе.
Не знаю я, как шествуют богини,
Но милая ступает по земле.

И все ж она уступит тем едва ли,
Кого в сравненьях пышных оболгали.

Полным совпадением с оригиналом является сравнение губ с «кораллами», прядей (волос) с «проволокой», цвета щек с «розами», шагов возлюбленной с «походкой богини». Маршак, как и Шекспир, сравнивает цвет кожи (груди) со снегом. Однако Шекспир при этом использует прилагательное *dun* – серовато-коричневый, а Маршак лишь подчеркивает, что кожа не белоснежна. Дыхание возлюбленной Маршак переводит как «тело». При этом он употребляет глагол «пахнет» (тело), смягчая и нейтрализуя тем самым перевод английского глагола *reek*. Сравнение голоса со звуками музыки в переводе отсутствует. Вместо этого автор пишет:

Ты не найдешь в ней совершенных линий,
Особенного света на челе.

Использование возвышенной лексики («уста», «чело», «шещуют») и контекстуальных антонимов («богини – милая», «шещуют – ступает») подчеркивает несоответствие облика возлюбленной сложившемуся во времена Шекспира эталону женской красоты.

Обратный порядок слов в построении предложения (инверсия), встречающийся в переводе 6 раз, усиливает впечатление контраста: передает взволнованность, чувственность, эмоциональность лирического героя (табл. 2).

Таблица 2

Пример инверсии в переводе С.Я. Маршака

Ее глаза на звезды не похожи, Нельзя уста кораллами назвать, Не белоснежна плеч открытых кожа, И черной проволокой вьется прядь. ...Не как фиалки нежный лепесток. Не знаю я, как шещуют богини...	Ее глаза не похожи на звезды, Уста нельзя назвать кораллами, Кожа открытых плеч не белоснежна, И прядь вьется черной проволокой. ...Не как нежный лепесток фиалки. Я не знаю, как богини шещуют...
---	---

Употребление отрицательной частицы «не» (в 14 строках перевода встречается 5 раз) и наречия «нельзя» (2 раза) позволяет автору выделить возлюбленную, показать ее непохожесть, оригинальность, нестандартность. У героя свое, отличное от общепринятого, понятие женской красоты: глаза не похожи на звезды, кожа не белоснежна, тело пахнет не как лепесток, не найдешь совершенных линий, не знаю, как шещуют, нельзя назвать кораллами, нельзя сравнить с розой.

Употребление противительного союза «но» в сочетании с глаголом «ступает» подчеркивает превосходство милой перед богинями. Лирический герой воспекает реальную, земную женщину.

Большое количество местоимений, используемых автором (личные – я, ты, она, (в) ней; притяжательное – ее (глаза); относительное – кого, указательные – этих (шек), тем), указывает на обобщающий характер образа героини: в сонете не названо конкретное лицо.

В стихотворном переводе Маршака четыре сложных предложения и два простых. Первый катрен состоит из одного предложения и играет образно-презентативную роль. Второй катрен представляет собой два предложения (простое и сложное), что обусловлено необходимостью дифференциации объектов описания. Третий катрен обнаруживает синтаксический параллелизм в отношении второго. Двустипье состоит из одного сложноподчиненного предложения, которое заключает в себе весь смысл сонета.

Итак, характерными чертами перевода С.Я. Маршака являются:

- наличие эпитетов;
- использование возвышенной лексики и контекстуальных антонимов;

- наличие предложений с инверсией;
- употребление средств отрицания;
- большое количество местоимений;
- нейтральный перевод отдельных слов сонета-оригинала с целью смягчения характеристики возлюбленной Шекспира.

В целом С.Я. Маршаку удалось передать намерение У. Шекспира противопоставить реальный женский образ штампованным идеалам красоты. Однако нейтральный перевод отдельных английских слов не позволил ему полностью передать замысел автора и соблюсти пародийный оттенок сонета-оригинала.

Анализ перевода Н.В. Гербеля

Лицом моя любовь на солнце не похожа,
Кораллы ярче, чем уста ее горят,
Когда снег бел, то грудь прекрасной с ним не схожа,
А волосы есть шелк – у ней их не каскад.

Я видел много роз, в садах хранимых строго,
Но им подобных нет у милой на щеках,
А благовоний вокруг найдется лучших много,
Чем то, что на ее покоятся устах.

Я лепету ее внимать люблю, но знаю,
Что музыка звучит и лучше и нежней,
И к поступи богинь никак не прировняю
Вполне земных шагов возлюбленной моей.

И все же для меня она стократ милее
Всех тех, кого сравнить возможно б было с нею.

Н.В. Гербель [15], как и С.Я. Маршак, сравнивает губы любимой женщины с «кораллами», но вместо существительного «губы» использует возвышенное «уста». Существительное «глаза» он переводит как «лицо» и также уподобляет его солнцу. Полностью совпадают сравнения («грудь» – «снег», «щеки» – «розы», «голос» – «музыка», «поступь богинь» – «земные шаги»). Подобно Маршаку, Гербель смягчил перевод лексических единиц «dun» и «teek», употребив соответственно «грудь не схожа со снегом» и «то, что на ее покоится устах» (имеется в виду запах).

Автор, сравнивая «волосы» любимой женщины с «шелком», замечает, что «у ней их не каскад», подчеркивая тем, что у возлюбленной нет роскошных волос, воспеваемых обычно в сонетах. Не отличается она и яркостью уст и щек, не благоухает свежестью, не источает «благовоний».

Употребление отрицательной частицы «не» в сочетании с краткими прилагательными («не похожа», «не схожа»), с глаголом («не приравниваю»), с существительным («не каскад») и слов-отрицаний («нет»), а также отрицательного наречия («никак») усиливает отрицание сходства облика любимой с идеалом.

В данном переводе нет ярко выраженных эпитетов и метафор, характеризующих героиню, однако автору милее лепет возлюбленной, чем звучание музыки, земные шаги дороже «поступи богинь». Наличие контекстуальных антонимов («поступь» – «шаги», «богиня» – «возлюбленная»), восприятие разговорной манеры (лепет) и звучания музыки, желание «внимать лепету» усиливают трепетное отношение автора к возлюбленной, несмотря на ее обыденность. Для лирического героя – «она стократ милее всех».

Отличительной чертой перевода Гербеля являются использование прилагательных в краткой форме («не похожа», «не схожа», «бел») и употребление прилагательных и наречий в форме сравнительной степени («лучше», «ярче», «милее»), что позволяет усилить противопоставление образа возлюбленной и идеального образа женской красоты времен Шекспира.

Следует обратить внимание на большое количество местоимений, указывающих на отличительную особенность героини – отсутствие внешнего лоска. Притяжательные местоимения (моя, моей) подчеркивают душевное расположение лирического героя к возлюбленной, местоимение «ее» – индивидуальность, личные местоимения («ним», «ней», «их», «я», «им», «она», «нею») иллюстрируют значимость героини в жизни влюбленного мужчины. Указательное местоимение («тех») и частицы («же», «бы») усиливают впечатление контраста.

Подобно Маршаку, Гербель достаточно часто прибегает к инверсии, подчеркивающей естественность героини, ее непохожесть на других:

Лицом моя любовь на солнце не похожа,
Кораллы ярче, чем уста ее горят.
... Чем то, что на ее покоится устах.
... Вполне земных шагов возлюбленной моей.

Для сонета-перевода характерен полисиндетон (многосоюзиe), усиливающий впечатление, произведенное обликом возлюбленной.

Употребление сочинительных противительных союзов («а», «но» – по 2 раза), соединительного союза («и») в сочетании с подчинительными союзами и союзными словами придает стиху размеренность, плавность, основательность, заостряет внимание на индивидуальности черт героини.

Интересен синтаксис перевода Н.В. Гербеля. Первый катрен представлен в виде сложного предложения, состоящего из семи простых с

разными видами связи: бессоюзной, подчинительной и сочинительной. Второй катрен – сложное предложение, состоящее из пяти простых, с сочинительной и подчинительной связью. Третий – сложное предложение, состоящее из трех простых, с подчинительной и сочинительной связью. Последнее двуступенчатое – сложноподчиненное предложение.

Таким образом, для сонета-перевода Н.В. Гербеля характерны:

– использование возвышенной лексики, контекстуальных антонимов;

– наличие предложений с инверсией;

– частое употребление средств отрицания;

– полисиндетон;

– смягчение перевода слов «dun» и «reek».

Н.В. Гербель сумел передать замысел У. Шекспира: противопоставить реальный женский образ штампованным признакам красоты. Однако нейтральный перевод отдельных английских слов не позволил автору подчеркнуть несовершенство своей возлюбленной и выдержать сонет-перевод в жанре пародии.

Анализ перевода Р.И. Винонена

Звезд нет в зрачках у женщины моей,
Рубин красней, чем у любимой губы,
И грудь у ней, конечно же, смуглей,
Чем снег. И непослушен волос грубый.

Не замечал я и дамасских роз,
Что расцветают у иных на лицах,
Да и парфюмам, ежели всерьез,
Навряд ли пот в сравнение годится.

И речь она ведет не как свирель,
Не ангельски на глину ставит ногу...
И все-таки от женщины своей
Я прихожу в восторг. И слава богу:

Моя любовь – теперь таких уж нет –
Чиста от поэтических клевет.

В отличие от двух предыдущих авторов, Р.И. Винонен в своем переводе [14] ближе подошел к замыслу У. Шекспира. Сравнивая глаза любимой со звездами, он употребляет существительное «зрачки», что звучит несколько обыденнее, чем привычные для сонетов «глаза» и «очи».

Одновременное использование ряда изобразительно-выразительных средств, употребление прилагательных в форме сравнительной степени («красней», «смуглей»), вводной конструкции («конечно же») в сочетании с отрицанием «нет», сравнение цвета губ с рубином, контраст белизны снега и смуглой груди создают эффект пародии. Он усиливается метафорическим эпитетом «непослушен волос грубый». Даже структура волос у «женщины» лирического героя особая.

Во втором катрене просматривается ирония, создаваемая употреблением отрицательной частицы «не» и метафоры «расцветают на лицах». Автор иронизирует не только по поводу отсутствия румянца на лице его «женщины», но и заостряет наше внимание на естественном запахе тела, запахе пота. Отсутствие парфюма дорисовывает восприятие образа.

Употребление устойчивых сочетаний «прихожу в восторг», «слава богу», использование инверсий «и речь она ведет не как свирель», «не ангельски на глину ставит ногу», «женщины своей», «красней, чем у любимой губы», «непослушен волос грубый», «не замечал я», «наряд ли пот в сравнение годится» выделяют его любовь из всех.

Отрицательная частица «не» в сочетании с существительным «свирель» («не как свирель») и наречием («не ангельски») усиливает впечатление контраста.

Парцелляция «и слава богу», применяемая в конце третьего катрена, передает особую взволнованность лирического героя, прерывистость размышления, восприятия, создает экспрессию. Утверждение «теперь таких уж нет» подчеркивает неповторимость облика женщины, нежелание лирического героя следовать общепринятым канонам – его «любовь» «чиста от поэтических клевет». Совокупность применяемых переводчиком средств выразительности позволила передать пародийный настрой автора сонета-оригинала. Употребление сочинительного соединительного союза «и» усиливает ряд отличительных признаков героини.

Интересен синтаксис. Первый катрен представляет собой сложное предложение, состоящее из трех простых, соединенных бессоюзной, подчинительной и сочинительной связью. Последнее предложение простое.

Второй катрен состоит из трех простых предложений с подчинительной и сочинительной связью.

Третий катрен состоит из трех простых предложений.

Две последние строчки – простое предложение, осложненное вводной конструкцией.

Таким образом, отличительными чертами перевода Р.И. Винонена являются:

- употребление сравнений и сравнительных оборотов;
- наличие имен прилагательных в сравнительной степени;
- использование иронии;

- употребление вводных конструкций;
- применение средств выражения отрицания.

Р.И. Винонен точнее других переводчиков сумел передать суть сонета Шекспира. Одну из трех строф он сумел полностью перевести в стиле пародии. Употребление в других строфах вводных конструкций, средств отрицания, сравнений и инверсии позволило ему частично передать замысел Шекспира, хотя он и обошел «неудобные» в использовании для характеристики женщины английские слова.

Несмотря на то что переводы очень разные и в них имеется отступление от текста сонета Шекспира, объединяет их главное: они сохраняют тему и идею произведения – выступление, протест против идеализированного изображения женщины (табл. 3). Более удачным, на наш взгляд, является перевод Р.И. Винонена.

Таблица 3

Анализ сравнений разных переводов

Особенности в оригинале	С.Я. Маршак	Н.В. Гербель	Р.И. Винонен	Наш перевод
глаза – солнце	глаза – звезды	лицо – солнце	зрачки – звезды	очи – солнце
губы – коралл	уста – коралл	уста – коралл	губы – рубин	губы – коралл
яркое отрицание nothing like (совсем не как солнце)	ее глаза на звезды не похожи	лицом... на солнце не похожа	звезд нет в зрачках у женщины моей	совсем ее очи и солнце на небе не схожи
breasts (дословно «грудь»)	плеч открытых кожа	грудь	грудь	кожа
dup (серовато-коричневые / грязно-коричневые)	не белоснежна	не схожа (со снегом)	смуглей, чем снег	темно-серая
roses damask'd (розы Дамасска)	с дамасской розой	роз, в садах хранимых строго	дамасских роз	роз и красных и белых,
reek (неприятно пахнуть)	а тело пахнет так, как пахнет тело	благовоний... лучших много, чем то, что на ее покоятся устах	парфюмам навряд ли пот в сравнение годится	и запах не прячется в старом дыму парфюмерном
Я люблю слушать ее голос, хотя хорошо знаю, что звуки музыки намного приятнее	строчка отсутствует	Я лепету ее внимать люблю, но знаю, что музыка звучит и лучше, и нежней	И речь она ведет не как свирель	люблю ее голос, меня его звуки лелеют, Хоть музыка больше улады приносит душе
Я признаю, что никогда не видел, как ходят богини	Не знаю я, как шествуют богини, но милая ступает по земле	К поступи богинь никак не приравниваю вполне земных шагов возлюбленной моей	Не ангельски на глину ставит ногу	она не богиня, парить над землей не умеет

Сравнение трех переводов в области морфологии помогло выяснить, что во всех преобладает именной характер речи. Это позволяет усилить эмоциональную экспрессию стихотворения.

У всех переводчиков преобладают имена существительные (у Р.И. Винонена и С.Я. Маршака приблизительно 25%, у Н.В. Гербеля – 20%). На втором месте по частотности употребления стоят местоимения (Винонен – 11,7%, Гербель – 14,5%). У Маршака на втором месте – прилагательные (14%) и глаголы (12,8%), что придает его переводу живость восприятия.

Следует обратить внимание на употребление союзов. У Р.И. Винонена и Н.В. Гербеля приблизительно одинаковое процентное соотношение союзов (10,5 и 10,6% соответственно), у С.Я. Маршака их значительно меньше.

Самым кратким является перевод Маршака – 78 слов, у Винонена – 85, у Гербеля – 103 слова. В переводах Винонена и Гербеля следует обратить особое внимание на наличие союзов и предлогов. У Маршака служебных частей речи значительно меньше.

Мы попытались сделать собственный поэтический перевод, показать свое восприятие героини.

Совсем ее очи и солнце на небе не схожи,
И алые губы с кораллом, увы, не сравнятся,
Не снежного цвета ее темно-серая кожа,
И проволокой локоны тихо на плечи ложатся.

Я в жизни немало встречал роз и красных и белых,
Но нет их оттенка в лице ее призрачно бледном,
В ней нет ароматов цветов, упоительно свежих,
И запах не прячется в старом дыму парфюмерном.

Люблю ее голос, меня его звуки лелеют,
Хоть музыка больше улады приносит душе.
Она не богиня, парить над землей не умеет,
Мне шаг ее твердый успел полюбиться уже.

Но истина в том, что она все ж прекрасней любой,
Которую льстец одарил неземной красотой.

Выбор изобразительно-выразительных средств аналогичен указанным выше переводам. Употребление отрицательной частицы «не» в сочетании с прилагательным («не схожи», «не снежного»), глаголами («не сравнятся», «не прячется», «не умеет»), с существительным («не богиня»), слов-отрицаний «нет», сочинительных («и», «но»), подчини-

тельных союзов («хоть», «что»), союзного слова («который»), местоимений позволило выделить образ возлюбленной. Притяжательное местоимение «ее», употребленное 4 раза, личные, а также указательное и относительное местоимения (я, мне, их, ней, меня, она), показывают значимость этой женщины в жизни лирического героя. Многократная инверсия усиливает восприятие образа.

Особенности синтаксиса нашего перевода заключается в следующем. Первый и второй катрены представлены в виде сложного предложения с сочинительной и бессоюзной связью. Третий катрен состоит из двух сложных предложений: первое с бессоюзной и подчинительной связью, второе с бессоюзной. Последнее предложение состоит из трех простых с подчинительной связью.

Нам кажется, что получившийся перевод ближе к переводу Маршака. В нем также преобладают существительные (26%), местоимения (16%), прилагательные (12%). На долю глаголов и союзов приходится по 10%. Но в нашем переводе много предлогов. За счет большего количества употребленных предлогов и союзов наш перевод получился самым длинным (108 слов).

Выводы

В работе были систематизированы имеющиеся знания об особенностях литературного перевода и его задачах, сделали сравнительный анализ переводов С.Я. Маршака, Н.В. Гербеля, Р.И. Винонена 130-го сонета У. Шекспира в области морфологии, лексики и синтаксиса. Сравнительный анализ переводов в области морфологии позволил выяснить преобладание именного характера речи, усиливающего эмоциональную экспрессию стиха. В области синтаксиса преобладают сложные предложения. В лексике употребление контекстуальных антонимов подчеркивает несоответствие облика возлюбленной сложившемуся во времена У. Шекспира эталону женской красоты. На основе полученных теоретических знаний был создан собственный перевод. По количеству именных частей речи он ближе к переводу Маршака. В целом образительно-выразительные средства нашего перевода – средства отрицания для усиления контраста, предложения с инверсией – аналогичны проанализированным переводам Р.И. Винонена, С.Я. Маршака, Н.В. Гербеля.

Литература

1. *Автономова Н.А., Гаспаров М.Л.* Сонеты Шекспира – переводы Маршака // Гаспаров М.Л. О русской поэзии: Анализ, интерпретации, характеристики. СПб., 2001.
2. *Бойко С.А.* Организация и процесс обучения художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54.

3. *Гумилёв Н.* Перевод стихотворный // Перевод – средство взаимного сближения народов : сб. ст. М.: Прогресс, 1987.
4. *Комиссаров В.Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты) : учеб. для ин-тов и фак-тов иностр. яз. М. : Высш. шк., 1990.
5. *Латышев Л.К.* Перевод. Теория, практика и методика преподавания. М. : Academia, 2007.
6. *Мильруд Р.П.* Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22).
7. *Николаев В.Д.* Михаил Лозинский. К 120-летию со дня рождения // Мир перевода. 2006. № 1 (15).
8. *Пастернак Б.* Замечания к переводам Шекспира // Пастернак Б. Об искусстве. М., 1990.
9. *Первушина Е.А.* «Антистрэтфордианская» переводческая интерпретация цикла сонетов Шекспира в России // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 320.
10. *Пиенкина Т.Г.* Междисциплинарность перевода как отражение интегративных процессов в современной лингвистике // Язык и культура. 2014. № 1 (25).
11. *Сонеты* Шекспира в переводах С. Маршака. М. : Сов. писатель, 1948.
12. *Скрипов Г.С.* О русском стихосложении. М. : Просвещение, 1979.
13. *Шекспир У.* Сонеты. М. : Радуга, 1984.
14. *Шекспир У.* Сонеты / пер. Р.И. Винонена. СПб. : Азбука, 1999.
15. *Шекспир У.* Сонеты / пер. Н.В. Гербеля. СПб. : Кристалл, 2003.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

Ханжина Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Пензенского артиллерийского инженерного института (Пенза-5, Россия). E-mail: Tannjusha@yandex.ru

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF POETRY INTERPRETATIONS OF THE 130-TH W. SHAKESPEARE'S SONNET

Khanzhina T.V., Associate Professor, Department of Foreign Languages, Penza Artillery Engineering Institute (Russia, Penza), Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor (Penza-5, Russia). E-mail: Tannjusha@yandex.ru

DOI 10.17223/19996195/33/8

Abstract. The interpretation of the versification is the most difficult type of the translation from one language into another so that the interpreter must reproduce all thoughts and emotions of the author in verse. The conversion and a great amount of short words in the English language caused the difficulty of the interpretation of the English poetry into the Russian language. William Shakespeare's sonnets are very difficult for translation. In the article the interpretations of the 130-th Shakespeare's sonnet made by S.Y. Marshak, N.V. Gerbel, R.I. Vinonen into Russian language are examined. The morphology, vocabulary and syntax of the sonnet-original and the its interpretations are analysed. The fine-expressive means of the interpretation are analysed, and the closest translation variant to the sonnet-original is fixed from the point of view of the sonnet's content and keeping the parody intention. The speech nominal character of all the variants allowed the interpreters to strengthen the emotional expression of poetry. The author made the effort to create his own poetry interpretation.

Keywords: Interpretation; conversion; English language; Shakespeare's sonnets; fine-expressive means; content; parody intention; emotional expression.

References

1. Avtonomova N.A., Gasparov M.L. (2001) Sonety Shekspira – perevody Marshaka [*Shakespeare's Sonnets translated by S. Marshak.*]. In: Gasparov M.L. (ed.) *O russkoy poezii: Analizy, interpretatsii, kharakteristiki.* [About Russian poetry: analysis, interpretation, characteristics.]. St. Petersburg.
2. Boyko S.A. (2014) The experience in development of the exercises's system directed on teaching the literary translation on the basis of text's cognitive-discourse analysis. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal. Ser. Psikhologiya obrazovaniya - Siberian Journal of Psychology. Series "Psychology of education"* 54. (In Russian).
3. Gumilev N. (1987) Perevod stikhotvornyy [Translation of poetry]. In: Gumilev N. (ed.) *Perevod – sredstvo vzaimnogo sblizheniya na-rodov: sbornik statey.* [Translation - a means of rapprochement between peoples: a collection of articles.]. Moscow: Progress.
4. Komisarov V.N. (1990) *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) : ucheb. dlya in-tov i fak-tov inostr. yaz.* [Theory of Translation (linguistic aspects): the textbook for institutes and faculties of foreign languages]. Moscow: Vyssh. shk.
5. Latyshev L.K. (2007) *Perevod. Teoriya, praktika i metodika prepodavaniya.* [Translation. Theory, practice and teaching methods.]. Moscow: Academia.
6. Mil'rud R.P. (2013) Language as a symbol of culture. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"* 2 (22). (In Russian).
7. Nikolaev V.D. (2006) Mikhail Lozinskiy. K 120-letiyu so dnya rozhdeniya [Mikhail Lozinsky. On the 120th anniversary of the birth]. *Mir perevoda – The world of translation.* 1 (15).
8. Pasternak B. (1990) Zamechaniya k perevodam Shekspira [Notes to the translations of Shakespeare]. In: Pasternak B. (ed.) *Ob iskusstve.* [About the art.]. Moscow.
9. Pervushina E.A. (2009) «Anti-Stratford» Translation of Shakespearean Sonnet Cycle in Russia. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal.* 320. (In Russian).
10. Pshenkina T.G. (2014) Multidisciplinary aspect of translation as an outcome of integration processes in modern linguistics. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series "Linguistics"* 1 (25). (In Russian).
11. Anon. (1948) *Sonety Shekspira v perevodakh S. Marshaka.* [*Shakespeare's Sonnets translated by S. Marshak.*]. Moscow: Sov. pisatel'.
12. Skripov G.S. (1979) *O russkom stikhoslozhenii.* [About Russian versification.]. Moscow: Prosveshchenie.
13. Shekspir U. (1984) *Sonety.* [Sonnets]. Moscow: Raduga.
14. Shekspir U. (1999) *Sonety* [Sonnets]. St. Petersburg: Azbuka.
15. Shekspir U. (2003) *Sonety.* [Sonnets]. St. Petersburg: Kristall.

Received 24 January 2016

«ОТКРЫТЫЕ ПИСЬМА» КАК ЭПИСТОЛЯРНЫЙ ЖАНР ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА «ПИСЬМА ПРЕЗИДЕНТУ»)

М.Л. Якунина, И.В. Пекарская

Аннотация. Статья посвящена изучению эпистолярного жанра интернет-коммуникации – открытого письма, который как один из жанров СМИ в настоящее время эволюционировал. Изменения произошли как в содержании (тематика, речевая интенция, функция текста и др. признаки), так и в проявлениях формы: композиция, стиль и т.п. Составлена классификация открытых писем, в основе которой лежит понятие о ключевой интенции. Выявлены некоторые несоответствия при выделении поджанров «открытых писем», связанные с иллюстрацией и функцией текста. Приведены примеры-иллюстрации из корпуса писем, отобранных с сайта «Письма Президенту» (<http://pisma-prezidentu.ru>). Языковой материал отображает различные стилевые особенности, например, сочетание деловой речи и разговорных элементов, просторечия. Смешение функциональных стилей в одном письме рассматривается двояко: недостаточная коммуникативная компетенция автора и намеренный стилистический прием, целью которого является привлечение максимального внимания читателей к просьбе / призыву / предложению. Приведены примеры, как подобный прием способен оживить официальный текст и тем самым способствовать решению проблем адресанта. Дискурсивный анализ открытых писем осуществлен по схеме: типовая интенция, текстовые особенности (композиция), тематическое содержание, образ автора и адресата, языковые особенности (стиль).

Ключевые слова: жанр интернет-коммуникации; эпистолярный жанр; эпистолярный стиль; открытое письмо; дискурсивный анализ.

Введение

Речевая коммуникация жанрово многообразна. Ее эффективность напрямую зависит от целесообразности выбора того или иного жанра в той или иной коммуникативной ситуации в соотнесенности с коммуникативной стратегией и выбираемой интенцией. При описании жанра должна приниматься во внимание эпоха, внутри которой существует или существовал определенный жанр. В настоящее время на систему жанров оказывает огромное влияние интернет-коммуникация. «Человек XXI в. имеет огромные возможности заочного, виртуального общения: смс-сообщения, чаты, форумы в социальных сетях. Веб-пространство оказало неоспоримое влияние на коммуникативную сферу. Эта молодая область человеческой деятельности ставит перед исследователями множество нерешенных вопросов» [1. С. 218]. Исследованию новых жанров, появившихся в Интернете, посвящены разнообразные научные

разработки. Назовем несколько из последних. Вызывают интерес, с точки зрения жанрологии, публикации о медиации в тексте интернет-новостей [2. С. 90–100], о прецедентных текстах на материале чатов [3. С. 16–23], об образе женщины в современном русскоязычном блоге [4. С. 18–29], об электронном письме как функционально-стилевой разновидности эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации [5. С. 44–49] и др.

Насколько нам известно, открытые письма рядовых пользователей Сети, представленные в интернет-коммуникации, до настоящего времени не подвергались систематическому описанию как отдельный жанр со своими особенностями (новизна нашего исследования). В настоящей статье мы делаем попытку проследить развитие (основная цель) эпистолярного жанра (объект исследования), описать характерные особенности языкового развития современного общества на данном этапе через эпистолярные тексты (далее ЭТ – предмет исследования) рядовых носителей языка. Анализ писем позволит провести наблюдение за складыванием и устройством дискурсивных практик при реализации современного эпистолярия (актуальность работы).

Исследование

Итак, эпистолярная литература, зародившись в глубокой древности, была всегда востребована. Эпистолярный жанр постоянно эволюционирует вместе с развитием социума [5. С. 45]. В настоящее время эпистолярный дискурс в основном представлен тремя типами. Это, во-первых, частные и деловые письма, открытки – почтовая корреспонденция (ушли в прошлое телеграммы). Во-вторых, факсимильная переписка, смс-сообщения – тексты, передаваемые посредством телефонной связи (к данной категории относятся сообщения, передаваемые при помощи пейджера, которые в данный момент не используются – вид связи быстро устарел). В-третьих, электронные послания – тексты, передаваемые по электронной почте, а также другие, фигурирующие в рамках интернет-коммуникации на страницах чатов, сайтов, форумов, мессенджеров (электронные сообщения передаются все чаще при помощи телефонов с выходом в Интернет – смартфонов).

Из всех перечисленных выше типов самым распространенным и набирающим силу влияния является последний – электронные послания. Специальное внимание, в связи с этим, следует обратить на такой жанр корреспонденции, как «открытое письмо».

«Ренессансом» культуры деловой корреспонденции можно считать конец XX в., когда возродился интерес к ранее утраченным эпистолярным традициям. В то время был возобновлен выпуск специальных справочников и пособий по деловой переписке [6], в настоящее

время появились также и электронные ресурсы с образцами деловых писем. Например, см. ссылку на сайте «Написать письмо Путину» <http://napisat-pismo-putinu.ru> (образец письма – текст на 17 страницах).

По нашему мнению, именно в XXI в. открытые письма стали соответствовать своей этимологии максимально – доступ к ним имеет каждый желающий. Приведем пример. Открытым письмам посвящены многие сайты в Рунете, например одноименный сайт <http://otkrytoe-pismo.net>, на котором публикуются открытые письма губернаторам, Президенту России, премьеру и другим политическим деятелям. Создатели сайта пишут в примечании: «Наш сервис предоставляет возможность публичного донесения информации. Администрация сайта не несет никакой юридической ответственности за полноту, актуальность и достоверность информации, представленной в открытых письмах, а также за возможное использование ваших персональных данных третьими лицами. Ответственность возлагается только на человека, разместившего объявление» (<http://otkrytoe-pismo.net/add.php>). Несмотря на предупреждение, материалы сайта постоянно пополняются, что говорит об актуальности ресурса. Что движет пользователями? Ответ в слогане: «Напишите открытое письмо, и о проблеме узнают все!» Феномен данного жанра интернет-коммуникации заключается в возможности сообщить о наболевшем «всему миру», сделать «максимальный репост» важного сообщения, что, несомненно, дает надежду быть услышанным и ждать успешного разрешения проблемы. Таким образом коммуникант пытается действовать, точнее, взаимодействовать, активно (через речевой акт) решать проблему. Это объясняется тем, что одним из основных видов человеческой деятельности является речевая деятельность, именно поэтому высказывание (устное или письменное) можно представить как действие. В прагматике (греч. *pragma*, род. п. – *pragmatos*) «это действие, определяемое целью (намерением) говорящего, и называется “речевой акт”, “речевой поступок”, “речевое действие”» [7. С. 56].

Языковой материал, представленный на указанных выше ресурсах (ЭТ), послужил основой нашего исследования. Ниже приводится статистика по указанным сайтам (табл. 1). Дата обращения – 07.01.2016 г. (с внесением незначительных уточнений 07.02.2016 г.). Кроме указанных ниже сайтов, в популярных социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники» существуют группы с одноименным названием.

Вывод: наибольшее количество писем открытого доступа содержится на неофициальных сайтах, цель которых – реклама, в том числе скрытая, например услуги юриста онлайн и т.п.

Т а б л и ц а 1

Обзор сайтов «открытых писем»

Название сайта, страницы	Электронный адрес	Количество писем	Примечание
Открытое письмо	http://otkrytoe-pismo.net/add.php	1 726	Есть сортировка по дате / самые читаемые / самые обсуждаемые / положительные / негативные
Написать письмо Президенту В.В. Путину	http://написать-письмо-путину.рф	10 категорий (точное количество не определено)	Имеется дополнительно статистика просмотров и комментарии (183 048 просмотров – наибольшее количество по ЭТ)
Открытые письма Путину В.В.	http://napisat-pismo-putinu.ru	24 тематические рубрики (точное количество не определено)	Количество ЭТ в каждой рубрике от 5 до 10
Российская газета. Интернет. Электронная приемная. Как через Интернет написать письмо президенту и получить ответ	http://www.rg.ru/2012/03/01/internet-pisma.html	0	Информация имеет справочный характер
Как именно. Как написать письмо Президенту России В.В. Путину лично?	http://kakimenno.ru/obshchestvo/2495-kak-napisat-pismo-prezidentu-rossii-vvputinu-lichno.html	36	Письма размещены в комментариях к материалу статьи-инструкции
Письма Президенту	http://pisma-prezidentu.ru	5 452 (07.01.2016 г.) 5 567 (07.02.2016 г.)	21 тематическая группа
Президент России. Управление по работе с обращениями граждан и организаций	http://letters.kremlin.ru/send	0 Нет писем в открытом доступе	В ноябре 2015 г. поступило в адрес Президента Российской Федерации 55 465 обращений в форме электронного документа (из официального информационно-статистического обзора)
Прямая линия с Владимиром Путиным. Задать вопрос Путину В.В. онлайн	http://pismo-putinu.com/zadavopros-putinu	1 в открытом доступе	Рубрика «Последние события»

Для детального дискурсивного анализа выбран один сайт «Письма Президенту» (<http://pisma-prezidentu.ru>). Обоснование: ресурс содержит ЭТ (письма, обращения и т.п.) реальных пользователей, прошедших регистрацию, давших согласие на обработку данных и текста

сообщения, значит, используя языковой материал указанного ресурса, мы не нарушаем авторские права и этические нормы. Под дискурсивным анализом, вслед за В.Е. Чернявской, понимаем рассмотрение речевой организации текста с точки зрения содержания, смысла, композиции, при этом учитываются другие факторы, такие как психологические, социальные, политические, национально-культурные, прагматические, что называется проникновением “в глубинную структуру текста <...> через обращение к специфическому социально-историческому контексту”» [8. С. 125]. В настоящей статье дискурсивный анализ открытых писем осуществлен по схеме: интенция (типовая), композиция (текстовые особенности), тематическое содержание, образ автора и адресата, языковые особенности (стиль).

Методы

Для нашего исследования отобран корпус писем (языковой материал). Известно, что он должен отвечать определенным требованиям, предъявляемых к корпусам текстов в лингвистике: 1) полнота и 2) сбалансированность (или хотя бы одному из двух названных). Следуя данным требованиям, мы прежде всего стремились к сбалансированности языкового материала. Для этого решено ввести такой критерий, как периодичность. Из каждой тематической группы (всего 21 группа) мы брали для анализа по два письма в месяц. В итоге за период с февраля 2015 г. по февраль 2016 г. (календарный год) собран корпус писем в количестве 504 ЭТ, что составляет 10% от общего количества ЭТ на данном интернет-ресурсе. Таким образом, требование полноты тоже в определенной мере выполняется. Чистоту эксперимента обеспечивает отсутствие редакторской правки ЭТ, за исключением минимальной модерации (проверка на наличие ненормативной лексики, угроз, оскорбляющих не только адресата, но и потенциальных читателей – пользователей Сети).

Уточним цель исследования: описание открытых писем рядовых носителей языка как разновидности эпистолярного жанра интернет-коммуникации. Мы предполагаем, что анализ писем позволит провести наблюдение за становлением и устройством дискурсивных практик при реализации современного эпистолярия (гипотеза).

Для достижения цели определены следующие задачи:

- 1) сформулировать критерии, необходимые для идентификации речевого жанра;
- 2) на основе иллокутивной цели классифицировать по поджанрам собранные письма;
- 3) рассмотреть тематическое содержание;
- 4) описать композиционные особенности обозначенных поджанров;

5) выделить языковые особенности жанра в целом и выделенных поджанров в частности.

Первым и основным параметром при классификации ЭТ, отобранных для анализа, мы определили типовую интенцию, так как она в большей степени влияет на остальные параметры. Именно типовая интенция объясняет, с какой целью использован жанр «открытого письма» в интернет-коммуникации. В основе параметров исследования, применяемых в данной статье для описания ЭТ, лежит ставшая классической концепция М.М. Бахтина, развитая в трудах А. Вежбицкой и С.И. Гиндина. Параметры описаны Е.А. Никишиной в журнале «Русский язык в научном освещении» [9].

Схема анализа: 1. Типовая интенция. 2. Текстовые особенности (или композиция). 3. Тематическое содержание. 4. Образ автора и адресата. 5. Языковые особенности [Там же. С. 159].

В определении типовых интенций опираемся на идею об интенции как «сплаве потребности, мотива и цели», высказанную в работе Г.В. Колшанского [10. С. 53], и классификацию речевых поступков (интенций) И.Н. Борисовой [11], что обобщенно выражается через намерение говорящего.

Основные типы интенций:

1. Директив (выражается попытка адресанта побудить адресата к действию, повлиять на эмоции адресата, мировосприятие, жизненные установки, вызвать желаемые изменения).

2. Экспрессив (самовыражение адресанта): эмоционально-личностный экспрессив – эмотив; социально-этикетный экспрессив (проявление эмоций в регламентированных этикетных и ритуализованных социальных ситуациях).

3. Комиссив (возложение на себя обязательств).

4. Коммуникативный регулятив (организационные аспекты взаимодействия).

5. Репрезентатив (оперирование информацией).

6. Вердиктив (оценки): валуатив (мнение-суждение, оценка), суппозитив (мнение-предположение) [11. С. 158–160].

В каждом конкретном тексте происходит сочетание интенции в разных пропорциях, исходя из чего можно выделить следующие функции текста:

- а) апеллятивную (управление, побуждение что-либо сделать);
- б) информативную или декларативную (субъект речи стремится передать или получить информацию);
- в) контактную (устанавливается или поддерживается взаимодействие);
- г) функцию самовыражения (психическая разгрузка) [12. С. 149–151].

Таблица 2

Классификация открытых писем сайта «Письма Президенту»
(<http://pisma-prezidentu.ru>)

Жанр	Поджанр	Вид письма	Интенция	Иллокутивный глагол	Функция ЭТ
Открытое письмо	Этикетный	Письмо-благодарность	Экспрессив	Благодарю	Самовыражение
		Письмо-отзыв	Вердиктив	Считаю	Самовыражение
		Письмо-поздравление	Экспрессив	Поздравляю	Самовыражение
	Информативный	Письмо-сообщение	Репрезентатив	Сообщаю	Информативная
		Письмо-предупреждение	Репрезентатив	Предупреждаю	Информативная
		Письмо-рассуждение	Экспрессив	Думаю	Самовыражение
		Письмо-вопрос	Директив	Подскажите	Апеллятивная
	Экспрессивный	Письмо-обвинение	Вердиктив	Осуждаю	Самовыражение
		Письмо-просьба	Директив	Прошу	Апеллятивная
		Письмо-мольба	Экспрессив	Умоляю	Самовыражение
	Апеллятивный	Письмо-жалоба	Директив	Прошу принять меры	Самовыражение
		Письмо-требование	Директив	Требую	Апеллятивная
		Письмо-призыв	Коммуникативный регулятив	Призываю	Декларативная
		Письмо-предложение	Комиссив	Предлагаю	Контактная

В ходе нашего исследования было выявлено, что в рассматриваемых ЭТ реализуются все перечисленные функции, причем чаще всего наблюдается сочетание нескольких в одном тексте, кроме того, можно считать, что в основе всех исследуемых ЭТ содержится прескриптивная информация (лат. *prescriptio* «предписание») – представление о «желаемом будущем» (представлена эксплицитно и имплицитно), что напрямую связано со спецификой данного ресурса.

Прескриптивные жанры, как известно, относятся к директивным, следовательно, предписывают побудительные действия: приказ, требование, распоряжение, в отличие от реквестивных (просьба) и суггестивных (совет) жанров (по И.В. Головиной) [13], которые также представлены в исследуемом материале.

Принятое нами описание интенций базируется на семантическом описании глаголов, обозначающих речевые акты с соответствующими интенциями, по М.Я. Гловинской [14], например, аналогично глаголу *сообщать*, можно выделить поджанр письма-сообщения, жаловаться – письмо-жалоба, рассуждать – письмо-рассуждение и т.п. Типовую ин-

тенцию данных поджанров можно сопоставить с иллюкуцией ключевых глаголов. Таким образом, мы составили классификацию поджанров открытых писем Президенту РФ (см. табл. 2).

Таким образом, следуя логике Б.Я. Шарифуллиной, жанр письма становится гипержанром, т.е. особым образом организованной структурой, представляющей собой «конфигурацию некоторого набора иерархически организованных конкретных РЖ разной природы, каждый из которых достаточно самостоятелен, но реализуется в рамках данного гипержанрового сценария» [15. С. 21].

Рассмотрев корпус ЭТ, проанализировав речевое намерение, использование иллюкутивных глаголов, опорную лексику и другие стилистические особенности языкового материала (подробнее ниже), мы пришли к выводу, что основная функция исследуемых ЭТ – самовыражение, так как многие интернет-коммуниканты открыто заявляют о сомнении в том, что письмо будет прочтено адресатом (президентом). Однако не отказываются от данного речевого действия, объясняя это разными причинами, чаще – «последней надеждой». Названный факт может стать объектом исследования социологов и психологов.

Итак, приведем примеры, иллюстрирующие данную классификацию (при воспроизведении писем в рамках данной работы сохранены авторская орфография и пунктуация и другие стилистические, композиционные особенности). Тексты приводятся в сокращении ввиду ограничения объема данной статьи.

1 ЭТ. Письмо-требование

<...> Прошу Вас направить соответствующие комиссии из Правительства России и соответствующих структур для проведения тщательной, объективной проверки всех изложенных в СМИ фактах. Прошу восстановить наши Конституционные права! Мы не хотим жить в отдельной республике, где установлена своя власть!

Когда в г.Уфе отменяют коммуналки это унижительно закон ст 89 часть 3 это позор российскому законодательству. Михайлов Павел Николаевич. 3 декабря 2015 г.

2 ЭТ. Письмо-вопрос

<...> Подскажите, пожалуйста, могу ли я как-то упрощенно получить гражданство РФ? Спасибо. Симаненко Алена Петровна. 3 декабря 2015 г.

3 ЭТ. Письмо-просьба

<...> Прошу обратить внимание и... Как-то помочь с этой проблемой, ибо, кто еще как не Вы! Заранее премного благодарен. Без подписи (из письма – Сергей, 26 лет). 2 декабря 2015 г.

4 ЭТ. Письмо-мольба

<...> Я поняла одно, что в нашей области нам никто не поможет, потому пишу Вам ибо больше уповать не на кого, понимаю сей-

час у Вас и так дел и проблем по горло, но прошу Вас , нет даже умоляю остановите это, помогите нам. Каширова Александра Игоревна. 1 декабря 2015 г.

5 ЭТ. Письмо-сочувствие

Здравствуйте Владимир Владимирович. Выражаю сочувствие в связи с смертью наших военных в Сирии, настоящая трагедия погибнуть от рук союзника. Полностью поддерживаю принятые вами меры в отношении Турции. Но подозреваю что турки обходя выставленные вами ограничения атакуют границы стран таможенного союза, и потекут реки мандарин и всего остального через Казахстан и другие братские России страны. Возможно я не прав, думаю стоит усилить контроль <...>. Валерий. 1 декабря 2015 г.

6 ЭТ. Письмо-предложение (ироничное)

Смотришь телевидение и радуешься: сколько счастливых людей на свете (я не говорю о программе «место происшествия» или «время») и кажется, что все катаются на коньках, посещают балы, путешествуют, в общем радуются жизни. А художественные фильмы! Что не герой, то состоятельный человек (хотя богатых людей у нас всего 8-10%), а фильмы все о них. И кажется , что нам стоит только постараться и мы будем жить в замках! А интервью с известными людьми на всех каналах. Бог ты мой! Какие они молодцы. Идут к своей цели не сворачивая с пути, а что же мы то сидим в деревне, в нищете. Надо в Москву ехать! <...> Предлагаю лучшего министра Шойгу теперь бросить на сельское хозяйство, может и здесь что-то сдвинется в лучшую сторону, и деревня заживет по-человечески. Ветрова Василиса. 1 декабря 2015 г.

7 ЭТ. Письмо-призыв

<...> Работать с людьми всегда тяжело, зачем необоснованно подвергать стрессу работников, если есть телефоны горячей линии для народного контроля? Долой дармоедов! Без подписи. 1 декабря 2015 г.

8 ЭТ. Письмо-обвинение

С беспределом, безграмотностью судей столкнулись лично. В текст решения страшно смотреть - ФИО Истца пишет вообще Истцу не известно, живого места нет от ошибок: судья Шиканова З.В., Воскресенский гор. суд МО. Полный игнор Законов и позиций Высших Судов, дабы угодить чиновникам администрации. Простому человеку с чиновниками судится бесполезно, коррумпированные суды с ангажированными судьями. Чинят беспредел в открытую, гнобя и обворовывая народ <...>. Салогуб Елена. 30 ноября 2015 г.

9 ЭТ. Письмо-рассуждение

Здравствуйте господин президент.Пишет Вам жительница Российской глубинки, пенсионерка и о том, что прожить на пенсию по старости не возможно,я не пишу.Меня удивляет Ваше молчаливое со-

гласие с ворами крупного масштаба. Сколько их сажают, но все равно они воруют, не уж-то Вы не догадливый такой, что не знаете как это все прекратить? Я думаю, что знаете, просто Вам это не выгодно, а почему не буду писать. Конечно это письмо до Вас не дойдет, ведь в интернете не вы сидите читаете весь бред, который пишут простые россияне. С уважением Губкина Любовь Николаевна, г.Таруса Калужской обл. Без подписи (из ЭТ - жительница Российской глубинки, пенсионерка) 30 ноября 2015 г.

10 ЭТ. Письмо-предложение (деловое предложение помощи)

Пользуясь случаем хочу выразить свое уважение и восхищение Вашей мудростью, честностью, человеколюбием и стойкостью духа. Я преклоняюсь перед Вашим желанием помочь всем людям, невзирая на их социальную и национальную принадлежность. Я знаю, что Вами руководят миролюбие, желание сделать счастливым каждого на Земле, на основе соблюдения всеми общечеловеческих и христианских ценностей. Более того, я знаю, что за Вами стоит Создатель, и он руководит Вашей деятельностью, направляя ее во благо всех.

Поводом обращения к Вам стало искреннее желание помочь Вам в Ваших праведных делах <...>. <...> Труд, о котором говорится, я могу безвозмездно переслать Вам для ознакомления. Он называется "Фундаментальные принципы мироздания". Я его отправлю без промедления, если Вы укажете мне соответствующий адрес e-mail. Еще раз повторюсь, что мне не нужно ничего. Я просто хочу помочь Вам <...>.

Хочу сказать, что уже неоднократно обращался к Вам с подобными письмами через официальный ресурс <http://letters.kremlin.ru/send>, но каждый раз получал отписки чисто бюрократического характера.

<...> В книге «Фундаментальные принципы мироздания» изложены знания, которые могут остановить надвигающуюся третью мировую войну <...>.

В завершении своего обращения, хочу пожелать Вам, Владимир Владимирович, преодоления трудностей, реализации миротворческих планов, понимания и поддержки со стороны прогрессивных людей <...>. Момунов Акрам Абдукаримович 2 декабря 2015 г.

Поясним приведенные примеры.

Апеллятивный компонент в большей или меньшей степени присутствует во всех письмах, поскольку автор, отправляя письмо на сайт, изначально желает оказать воздействие на адресата, с расчетом получить какую-либо реакцию. Кроме того, в каждом отдельно взятом ЭТ присутствуют практически все обозначенные нами типы основных интенций: директив, экспрессив, вердиктив, репрезентатив, коммуникативный регулятив. Реже встречается комиссив (принятие на себя обязательств). Особо выделяем основную экспрессивную функцию ЭТ – са-

мовыражение. В отдельных случаях данная функция может не соответствовать основной интенции, например письмо-жалоба: речевая интенция – директив, письмо содержит, на первый взгляд, просьбу (иллокуция «прошу принять меры»), однако прагматический анализ текста, точнее, выделение смысловых акцентов сообщения, показывает не апеллятивную функцию, а экспрессивную, т.е. самовыражение адресанта – желание «излить душу», высказаться.

Разделение жанра «открытого письма» на поджанры мы производим на основе доминирования какой-то одной функции, при этом берется во внимание и сочетание в одном письме сразу нескольких функций, что позволяет выделять в поджанрах дополнительные жанровые блоки. Например, письмо-предложение ироничное и деловое (ср. ЭТ 6 и ЭТ 9).

Текстовые особенности (или композиция)

Композиция ЭТ открытого письма обычно состоит из нескольких элементов:

1. Этикетная формула (приветствие, обращенное к адресату – вступление).
2. Тело письма (основное содержание).
4. Этикетная формула (заключительная).
5. Подпись и указание даты (дата определяется и выставляется автоматически).

«Открытое письмо» характеризуется как композиционное целое, благодаря наличию перечисленных элементов. Так как, в зависимости от поджанра, «тело письма» заполняется по-разному, структура писем не может считаться жесткой. Например, стандартные письма-сообщения, как правило, бывают двухчастными: в первой содержится информация, заявляющая о предмете сообщения (это экспозиция); во второй – сообщение цели автора. Информация, идентифицирующая объект сообщения, может вводиться одним из участников ситуации, которой посвящена содержательная часть письма, и быть частным проявлением; может быть представлена общая ситуация (в стране, правительстве), а описываемое далее положение дел будет являться следствием этой ситуации. Некоторые письма-сообщения заканчиваются выводами, объяснением того, зачем данная информация сообщалась (как правило, именно в этой части содержится указание на конкретную мотивировку сообщения). Подобную трехчастную композицию писем-сообщений можно сопоставить с композицией повествовательных текстов. Однако следует отметить, что первый (предмет сообщения) и последний из указанных компонентов (вывод) не всегда присутствуют в тексте, и, если присутствуют, не всегда вычлениаются легко. Нередко в

письме-сообщении присутствует только один компонент «содержательная часть», которая является коммуникативным и композиционным ядром данного поджанра.

Текстовая структура достаточно свободна в тех письмах, где совмещаются одновременно несколько типовых интенций. С точки зрения композиции, письма-жалобы – это тексты, обладающие гибкой структурой, с незакрепленным порядком следования частей, позиции могут меняться.

В ЭТ с апеллятивной функцией аргументация полностью подчинена одному из основных коммуникативных намерений – убедить адресата в необходимости принятия мер, о которых просит автор. С целью достижения перлокутивного эффекта, автор логично выстраивает свою аргументацию (или стремится к этому). Построение аргументации «должно проходить стадии «изложение факта – оценка факта – предлагаемое действие», где первые два компонента представляют собой иллокутивный комплекс, направленный на понимание, а третий – перлокутивный компонент, направленный на убеждение, что соответствует современной риторической триаде «fact – evaluation – policy», принятой в американской коммуникативистике [16. С. 180]. Однако текстовая структура писем-жалоб не всегда соответствует приведенной риторической формуле, во многих примерах присутствуют первые два компонента (содержательная часть (fact) и оценка) или первый и третий – проблема и решение. Компонент «обращение к адресату» в письмах-жалобах не всегда содержит в себе «предлагаемое действие» в эксплицитном виде. Но из текста самого письма, как правило, легко имплицитруется то, каким образом автор считает возможным исправить сложившуюся ситуацию (см. пример ниже, 11 ЭТ). Нередко решение проблемы предлагается автором вполне эксплицитно: в таких случаях компонент «обращение к адресату» принимает более развернутую форму рационализаторского предложения (см. пример 10 ЭТ).

11 ЭТ (текст приводится полностью).

Уважаемый Владимир Владимирович ! Я не знаю к кому еще в нашей стране можно обратиться и где найти правду Я конечно и сейчас сомневаюсь что мое письмо дойдет до Вас но все равно маленькая надежда есть ... живу грубо говоря в лачуге помощи нет ни от кого Главе нашей сельской администрации дел ни до кого нет району тем более не знаю куда еще обратится за помощью о жилье У нас освободились квартиры я подошла к Главе Администрации так как мой дом скоро завалится попросить жилье ,на что он мне ответил 500.000давай или у Путина попроси им смешно а мне хоть вешайся помогите. Еремеева Галина Николаевна

30 ноября 2015 г.

Пояснение: предлагаемое действие в эксплицитном виде не выражено, но легко имплицитруется – получение жилья.

Тематическое содержание

Открытые письма президенту на исследуемом ресурсе (<http://pisma-prezidentu.ru>) объединены в тематические группы (раздел «Темы»). Всего 21 группа. Однако для проведения анализа по данному компоненту требуется корректировка. Тематические группы: «Автотранспорт», «Алименты», «Армия» и другие вполне правомерны. Вместе с тем тематическая группа «Прошу помощи» объединяет письма разной тематики и содержит в названии указание на поджанр «письмо-просьба», как и группа «Жалоба».

Изучая тематику писем, вошедших в наш корпус, мы пришли к выводу, что соотношение «личное / общественное», в основном, определяется тематикой и поджанром. Так, к сфере частной жизни относятся письма-просьбы, письма-жалобы, тогда как сферу общественной жизни отражают письма-рассуждения, письма-предложения и др. Достаточно редки письма, касающиеся знакомых людей.

Образ автора и адресата

В данном разделе мы рассмотрели фигуру автора писем с точки зрения двух оппозиций: 1) количество пишущих: персональный / коллективный автор; 2) личностное начало в тексте: человек частный / человек социальный.

Вывод: преобладающее большинство ЭТ нашего корпуса имеют персонального автора; несмотря на личное начало в каждом рассмотренном ЭТ, проявление «человека частного» присутствует не всегда; значительная часть текстов написана с позиции «человека социального», что объясняется высокой социальной активностью участников интернет-коммуникации в принципе. Кроме того, можно говорить об адресованности открытых писем массовому читателю, вопреки указанию конкретного адресата (в отдельных ЭТ, незначительной части, отсутствует, видимо, подразумевается, так как текст размещается на сайте с указанием адресата – «Письмо Президенту»). Сам факт публикации письма в Интернете говорит о возможной ориентации на широкое ознакомление с проблемами адресанта.

Приведем некоторые примеры, в которых необычно проявляется образ автора или адресанта.

12 ЭТ. *Здравствуйте Владимир Владимирович! Или тот, кто это читает...*

13 ЭТ. *Президенту Путину В.В. Председателю правительства Медведеву Д.А. Уважаемый Дмитрий Анатольевич!*

14 ЭТ. *Как говориться большое спасибо Президенту я Москвич с рождения как я понимаю он своих губит а чужих забирает. Значит Москвичи ему не нужны* (обращение отсутствует, что может объясняться поджанром – письмо-обвинение).

Языковые особенности

Используя термины дискурсивного анализа, объясним модус речи или форму передачи информации в открытых письмах, – дистантное общение, располагающее значительно меньшим набором коммуникативных средств, по сравнению с устным контактным общением. Устная коммуникация располагает как вербальными, так и жесто-мимическими, предметно-акциональными кодами, т.е. участниками общения могут использоваться предметы, придающие коммуникации дополнительное содержание, например определенное значение может передаваться различной интонацией. Письменная речь располагает меньшим количеством средств: «письменное слово» и графические приемы (например, выделение шрифтом). Именно этим объясняется максимальная эксплицитность, к которой стремится автор письма. Создавая письменный текст, автор вольно или невольно предварительно обдумывает содержание и форму будущего текста, поэтому для письма свойственно подчинение правилам строгого в той или иной степени лексического и синтаксического отбора. Таким образом выражаются ограничения письменной формы при реализации коммуникации.

Особенность интернет-коммуникации состоит в демократичности, общедоступности и разнообразии цифровых ресурсов, относительной простоте создания текста и полном отсутствии редакторской правки (исключение составляет просмотр текстов администратором или модератором сайта с целью изъятия постов с откровенной инвективой, оскорбляющей не только честь и достоинство адресата, но и чувства потенциальных читателей).

Отметим еще один интересный момент. Письменная речь традиционно считается монологической, с точки зрения смены речевого субъекта и степени активности партнеров коммуникации (дифференциация «диалог / монолог» наиболее актуальна для устных разговорных жанров). В нашем корпусе писем есть примеры, которые отчасти не соответствуют традиционной характеристике ЭТ:

15 ЭТ. *<...> Вот так мы и поговорили. помоги пожалуйста, я не знаю куда уже мне обращаться, писала жалобу, но так ответа и не было. Спасибо большое, надеюсь вы мое письмо прочитаете.*

В данном ЭТ очевидна внутренняя диалогичность при внешней форме монолога.

Стиль

М.Г. Шевцова вводит такое понятие, как директивный стиль, в который входит язык официальных документов. Директивный стиль функционирует в разных сферах человеческой деятельности, в частности, и в жизни отдельного человека: официальные письменные заявления, докладные, объяснительные записки, доверенности, расписки, за вещания [17. С. 220–223]. С точки зрения взаимоотношений общающихся и обстановки общения, интернет-коммуникация на сайте, отражающем отношения «гражданин / государство», является официальной, именно поэтому часть пользователей стремятся следовать правилам официального общения. Специфика рассматриваемого жанра заключается в том, что официально-деловой тон заявлений часто соседствует с экспрессивно маркированными языковыми средствами, в особенности это касается тех писем-просьб, в которых автор может доходить до высшей степени эмоционального накала (письмо-мольба, см. ЭТ 4).

Однако наряду с маркерами официально-делового типа речи в рамках одного письма можно встретить элементы, характерные для разговорной речи или даже просторечия (см. пример ниже).

16 ЭТ. *Здравствуйте господин президент.Пишет Вам жительница Российской глубинки, пенсионерка и о том,что прожить на пенсию по старости не возможно,я не пишу.Меня удивляет Ваше молчаливое согласие с ворами крупного масштаба.Сколько их сажают,но все равно они воруют,не уж-то Вы не догадливый такой,что не знаете как это все прекратить?Я думаю,что знаете,просто Вам это не выгодно,а почему не буду писать. Конечно это письмо до Вас не дойдет,ведь в интернете не вы сидите читаете весь бред,который пишут простые россияне.С уважением Губкина Любовь Николаевна,г.Таруса Калужской обл. 30 ноября 2015 г.*

Такое смешение стилей в одном письме, с одной стороны, может рассматриваться как недостаточная коммуникативная компетенции автора, а с другой стороны, как намеренный стилистический прием, цель которого как-то оживить официальный текст и тем самым привлечь к просьбе / призыву / предложению внимание как можно большего количества читателей.

Выводы

В рамках данной статьи мы представили краткое описание жанра открытого письма в интернет-коммуникации. Подтвердилось предположение, что эпистолярный жанр в XXI в. претерпел изменения, связанные с появлением нового вида коммуникации – Интернета. Жанр открытого письма стал доступен рядовым носителям языка и пользователям Сети,

что, несомненно, является достижением цивилизации и всеобщей гуманизации, а также демократизации и глобализации общения.

В ходе исследования решены задачи по выделению критериев анализа; определен терминологический аппарат; произведена классификация корпуса писем по поджанрам на основе иллокутивной цели; обзорно рассмотрено тематическое содержание; кратко описана композиция отдельных поджанров; названы некоторые общие языковые особенности.

Подводя итоги, отметим, что в данной статье отражены лишь некоторые результаты изучения жанра. Полное исследование по указанным критериям является перспективой дальнейшей работы.

Рассматриваемые нами открытые письма могут быть объектом внимания представителей разных областей гуманитарного знания: филологов, лингвистов, социологов, антропологов, культурологов, историков и др.

Литература

1. **Якунина М.Л.** Особенность интернет-дискурса: никнейм // Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2013. № 3, ч. 2. С. 218–221.
2. **Цыбикова Н.С.** Медиация в тексте интернет-новостей // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 90–100.
3. **Гриценко Л.М.** Прецедентный текст как средство формирования ценностной картины мира (на материале чатов) // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 16–23.
4. **Жукаускаене Т.С., Мишанкина Н.А.** Образ женщины в современном русскоязычном блоге // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 18–29.
5. **Курьянович А.В.** Электронное письмо как функционально-стилевая разновидность эпистолярного жанра в пространстве современной коммуникации // Вестник ТГПУ. 2008. Вып. 2 (76). С. 44–49.
6. **Басаков М.И.** Как правильно подготовить и оформить деловое письмо : учеб.-практ. пособие. 2-е изд. М. : Дашков и К, 2003.
7. **Михальская А.К.** Основы риторики. М., 1996.
8. **Чернявская В.Е.** Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели, направления // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. М.П. Котюрова. Пермь : Перм. ун-т, 2002. С. 122–136.
9. **Никишина Е.А.** Жанр «письмо в газету» в 20-е гг. XX в. в Советской России и в эмиграции (на материале писем-просьб) // Русский язык в научном освещении. 2013. № 1 (25). С. 158–182.
10. **Колишанский Г.В.** Проблемы коммуникативной лингвистики // Вопросы языкознания. 1979. № 6. С. 51–62.
11. **Борисова И.Н.** Русский разговорный диалог: структура и динамика. М., 2007.
12. **Филиппов К.А.** Лингвистика текста. Курс лекций. СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2003.
13. **Головина И.В.** Семантика императива и способы его выражения в современном английском и русском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997.
14. **Гловинская М.Я.** Глаголы со значением передачи информации // Язык о языке. М. : Языки русской культуры, 2000. С. 403–416.
15. **Шарифуллин Б.Я.** Гипержанры и гипержанровые сценарии в речевой коммуникации // Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». 2014. № 1 (28). С. 18–21.

16. **Черкасская Н.Н.** Стратегии и тактики в апеллятивном речевом жанре : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2009.
17. **Шевцова М.Г.** Директивный стиль как один из функциональных стилей и его жанрово-деловая переписка // Единство системного и функционального анализа языковых единиц. 2003. Вып. 7, ч. 2. 228 с.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

Сведения об авторах:

Якунина Марина Леонидовна, аспирант кафедры стилистики русского языка и журналистики Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия). E-mail: yakuninaml@mail.ru

Пекарская Ирина Владимировна, доктор филологических наук, заведующая кафедрой стилистики русского языка и журналистики Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан, Россия). E-mail: pecar-61@mail.ru

«OPEN LETTER» AS AN EPISTOLARY GENRE OF INTERNET COMMUNICATION (BASED ON THE WEBSITE «LETTERS TO THE PRESIDENT»)

Yakunina M.L., Postgraduate Student, Department of Russian Language and Stylistics of Journalism, Institute of Philology and Intercultural Communication, Khakas State University (Abakan, Russia). E-mail: yakuninaml@mail.ru

Pekarskaya I.V., PhD, Head of Department, Department of Russian Language and Stylistics of Journalism, Institute of Philology and Intercultural Communication, Khakas State University (Abakan, Russia). E-mail: pecar-61@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/9

Abstrat. The article is devoted to the studying of the epistolary genre of the Internet communication – the open letter, which has evolved and got further development. Some changes have happened both in the contents, (topics, language, intention, function, text, etc. signs), and in manifestations of the form: composition, style, etc. The classification is based on the concept of key intention. Some inconsistencies are identified in the allocation of subgenres of «open letters», connected with illocution and function of the text. There are example – illustrations from the letters, taken from the website «letters to the President» (<http://pisma-prezidentu.ru>). Language material displays various stylistic features, as well as the mixture of styles in one letter that can be regarded as lack of communicative competence of the author and as a deliberate stylistic device which aims to revive the official text and thus attract attention to the request / appeal / suggestion to the largest possible number of readers. Discursive analysis of the open letters is carried out according to the scheme: the intention of the model, text features (composition), thematic content, the image of the author and the addressee, linguistic characteristics (style).

Keywords: genres of online communication; epistolary genre; epistolary style; open letter; discursive analysis.

References

1. Yakunina M.L. (2013) Features of internet-discourse: nickname. *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki*. - *Philology: theory and practice questions*. 3 (2). pp. 218–221. (In Russian).
2. Tsybikova N.S. (2013) Mediation in the internet news s. *Yazyk i kul'tura.– Language and culture*. 2 (22). pp. 90–100. (In Russian).
3. Gritsenko L.M. (2013) The precedent text as a means of formation of values picture of the world (based on the chat). *Yazyk i kul'tura.– Language and culture*. 1 (21). pp. 16–23. (In Russian).

4. Zhukauskene T.S., Mishankina N.A. (2014) Female image in the modern Russian-language blog. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (26). pp. 18–29. (In Russian).
5. Kur'yanovich A.V. (2008) Elektronnoe pis'mo kak funktsional'no-stilevaya raznovidnost' epistolyarnogo zhanra v prostranstve sovremennoy kommunikatsii [The e-mail as a functional and stylistic variety of the epistolary genre in the space of modern communication]. *Vestnik TGPU - Tomsk State Pedagogical University Bulletin* 2 (76). pp. 44–49.
6. Basakov M.I. (2003) *Kak pravil'no podgotovit' i oformit' delovoe pis'mo : ucheb.-prakt. posobie. 2-e izd.* [How to prepare and formalize a business letter: teaching practical manual. 2 edition]. Moscow: Dashkov i K.
7. Mikhail'skaya A.K. (1996) *Osnovy ritoriki*. [Basics of rhetoric.]. Moscow.
8. Chernyavskaya V.E. (2002) Diskurs i diskursivnyy analiz: traditsii, tseli, napravleniya [Discourse and discourse analysis: traditions, goals, direction]. In: Kotyurov M.P. (ed.) *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste : mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Stereotyping and creativity in the text: Interuniversity collection of scientific papers]. Permian: Perm. un-t. pp. 122–136.
9. Nikishina E.A. (2013) The genre of “letter to the newspaper” in the 1920s in the Soviet Union and in emigration (based on request letters). *Russkiy yazyk v nauchnom osveshchenii - Russian language in the scientific coverage* 1 (25). pp. 158–182. (In Russian).
10. Kolshanskiy G.V. (1979) Problemy kommunikativnoy lingvistiki [Problems of communicative linguistics]. *Voprosy yazykoznaniya - Linguistics questions*. 6. pp. 51–62.
11. Borisova I.N. (2007) *Russkiy razgovornyy dialog: struktura i dinamika* [Russian spoken dialogue: the structure and dynamics.]. Moscow.
12. Filippov K.A. (2003) *Lingvistika teksta. Kurs lektsiy*. [Text Linguistics. Lecture course.]. St. Petersburg: Izd-vo SPb. un-ta.
13. Golovina I.V. (1997) *Semantika imperativa i sposoby ego vyrazheniya v sovremennom angliyskom i russkom yazykakh* [The semantics of imperative and means of its expression in modern English and Russian languages]. Abstract of Philosophy Cand. Diss. Moscow.
14. Glovinskaya M.Ya. (2000) Glagoly so znacheniem peredachi informatsii [Verbs with the transmission of information value]. *Yazyk o yazyke* [Language about language]. Moscow: Yazyki russkoy kul'tury. pp. 403–416.
15. Sharifullin B.Ya. (2014) Hypergenres and hypergenre scripts in verbal communication. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy zhurnal VGSPU «Grani poznaniya»*. - *Electronic Journal of Research and Education VGSPU "Facets of knowledge."* 1 (28). pp. 18–21.
16. Cherkasskaya N.N. (2009) *Strategii i taktiki v apellyativnom rechevom zhanre* [Strategies and tactics of Appeal speech genre]. Abstract of Philosophy Cand. Diss. Izhevsk.
17. Shevtsova M.G. (2003) Direktivnyy stil' kak odin iz funktsional'nykh stiley i ego zhanrovo-delovaya perepiska [The decision-making style as one of the functional styles and genre and business correspondence]. *Edinstvo sistemnogo i funktsional'nogo analiza yazyko-vykh edinits* [The unity of the system and functional analysis of language units]. Vol. 7. Part 2.

Received 18 January 2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 378.2

DOI 10.17223/19996195/33/10

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ КИТАЙСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.К. Гураль, Н.С. Терешкова

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

Аннотация. Авторы предлагают новый метод обучения техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения, который позволяет решить проблемы формирования профессиональной компетенции переводчика технических текстов с китайского языка на русский и с русского языка на китайский. Представлен и описан метод обучения техническому переводу с китайского языка на русский и с русского на китайский посредством мультимедийной проектной деятельности, который помогает развить ряд компетенций, составляющих профессиональную компетентность переводчика технических текстов.

Ключевые слова: китайский язык; технический перевод; переводческие компетенции; проектная деятельность; методика.

Введение

В настоящее время Китай является одним из мировых лидеров, с которым сотрудничает весь мир. В Поднебесной активно развиваются не только экономика, сельское хозяйство, но и промышленное производство. Соответственно, в технической сфере взаимоотношения Китая с другими странами также укрепляются. Россия является одним из главных партнеров Китая.

Китайский язык считается одним из самых сложных и востребованных языков в наше время. В связи с этим, наш подход к языку радикально изменился. Ранее язык рассматривался как статическая система, однако в настоящее время он рассматривается как постоянно развивающаяся система, подобная живому организму.

С.К. Гураль в своей работе ««Сложное мышление» в обучении языку» [1] пишет, что методики преподавания языка обусловлены нашим пониманием его природы. Если язык понимать и рассматривать как явле-

ние, то его изучение должно идти с естественноисторических позиций, где язык предстает как саморазвивающаяся коммуникативная система, как культурный феномен и одновременно как естественный процесс.

Целью нашего исследования является развитие методики преподавания китайского языка с учетом современных философских и научных наработок, обогащающих языковую модель. Следует подчеркнуть, что современная наука о языке приобретает междисциплинарный характер, происходит взаимодействие лингвистики, семиотики, синергетики, психолингвистики, социолингвистики и других наук. Основываясь на этой междисциплинарной модели, мы высказываем предположение о возможности применения данных направлений в методике преподавания китайского языка. Чтобы обучение языку было более успешным и естественным, необходимо знать природу языка, уметь моделировать коммуникативные процессы, в частности профессионально-ориентированные, в ходе освоения китайского языка [1]. Безусловно, эта модель может быть положена в основу обучения профессиональному переводу студентов китайского отделения.

С развитием науки и технологий появляется все новый и новый профессиональный тезаурус, который используется как преподавателями, так и студентами. Поскольку создается ситуация вхождения в новую технологическую реальность, то следует учесть, что самостоятельное получение знаний в той или иной профессиональной области будет способствовать усовершенствованию когнитивного подхода к обучению профессионально-ориентированному переводу. В связи с этим невольно приходится прислушиваться к словам президента Ассоциации сложного мышления Эдгара Морена [2], который считает, что все мы обучаемся в процессе прокладывания пути.

Следовательно, квинтэссенцию высказывания Эдгара Морена можно использовать в поисках творческого подхода к техническому переводу как профессиональных текстов, так и документации с такого непростого языка, как китайский, поскольку от переводчика требуется высокая степень профессионализма. Так как обеспечить высокий уровень перевода могут только высококвалифицированные и хорошо подготовленные специалисты, можно сделать вывод, что появляется необходимость совершенствования и реорганизации процесса обучения самих переводчиков технических текстов.

Для того чтобы по окончании высшего учебного заведения обучающийся достиг уровня высококвалифицированного переводчика, ему необходимо обладать не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и способностью правильно реагировать и действовать в конкретных жизненных ситуациях. Для этого на занятиях по техническому переводу требуется развивать профессиональную компетентность переводчика технических текстов, которая состоит из опре-

деленных компетенций, таких как речевая активность, переключение с одного языка на другой, умение пользоваться словарями и другими источниками информации и т.д. [3, 4].

Это обуславливает необходимость подготовки высококвалифицированных технических переводчиков с китайского языка на русский и с русского языка на китайский. Исходя из вышесказанного, цель данного исследования заключается в научном обосновании метода обучения техническому переводу студентов лингвистов китайского отделения, который поможет развить компетенции, входящие в профессиональную компетентность переводчика технических текстов с китайского языка на русский.

В связи с информатизацией современного лингвистического образования, особое внимание уделяется использованию на занятиях новых информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. В современном мире информационных технологий переводчик технических текстов должен обладать техническим образованием, но так как рассматриваются умения и навыки студентов, обучающихся на языковом факультете, то задачей на занятиях по техническому переводу будет не только обучить будущего переводчика китайскому языку конкретным типовым фразам, словосочетаниям и терминам, но и дать ему фоновые знания и представление о том, как то или иное устройство функционирует.

Для исследования был применен метод обучения техническому переводу с китайского языка на русский посредством мультимедийной проектной деятельности с учетом природы языка и социального развития самого государства. Основываясь на трудах С.К. Гураль [5], Е.Б. Власовой [6], Е.С. Полат [7], П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева [8], предлагается следующее определение: *метод обучения техническому переводу посредством мультимедийной проектной деятельности* – это метод, который направлен на формирование профессиональной компетентности переводчика технических текстов путем создания мультимедийного проекта, в основе которого лежат модель технического устройства (турбокомпрессор, стерилизатор и т.д.) и алгоритм его работы.

Метод

Цель обучения техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения заключается в развитии профессиональной компетентности переводчика технических текстов, которая включает в себя ряд необходимых компетенций, навыков и умений.

В данном исследовании выделяются следующие компетенции, которые являются необходимой составляющей профессиональной компетентности переводчика технических текстов с китайского языка:

языковая компетенция, коммуникативная компетенция, переводческая компетенция, информационно-поисковая компетенция, лингвистическая компетенция, техническая компетенция, специальная компетенция, экстралингвистическая компетенция, текстообразующая компетенция, стратегическая компетенция [2, 5, 6, 9].

Для достижения поставленной цели необходимо ответить на вопрос: может ли метод обучения техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности в качестве дополнительного инструмента обучения сформировать профессиональную компетентность переводчика технических текстов с китайского языка путем развития вышеперечисленных компетенций?

В исследовании под понятием «технический перевод» понимается самостоятельная профессиональная деятельность, цель которой – адекватная передача научной и технической информации с одного языка на другой.

Как уже отмечалось ранее, переводчики технической документации берут на себя огромную ответственность, так как от их профессионализма может зависеть не только функционирование предприятия, но также безопасность человеческой жизни.

Формирование профессиональной компетентности переводчика технических текстов с китайского языка на русский и с русского языка на китайский является основной задачей при обучении техническому переводу, следовательно, неотъемлемой частью учебного процесса [4].

Для формирования языковой, коммуникативной, переводческой, информационно-поисковой, лингвистической, технической, специальной, экстралингвистической, текстообразующей и стратегической компетенций, предлагается методика обучения техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения при помощи мультимедийной проектной деятельности.

Данная методика включает в себя три этапа.

Для примера возьмем тему 涡轮增压器配置与性能 (wōlúnzēngyāqì: pèizhì yǔ xìngnéng) – турбокомпрессор: устройство и характеристика.

На первом этапе представляется целесообразным дать графическое изображение и подробное описание турбокомпрессора на русском языке, а также видео работы турбогенератора. Убедившись, что студенты понимают, о чем идет речь в описании турбогенератора, и процесс его работы, предлагаются дубль-текст на китайском языке, а также глоссарий с основной терминологией, такой как 通风机 (tōngfēngjī) – вентилятор, 燃烧室 (ránshāoshì) – камера сгорания, 涡轮机 (wōlúnjī) – турбина, 喷嘴 (pēnzǔǐ) – сопло, 轴 (zhóu) – вал и т.д.

Графическое изображение, видео и подробное описание турбокомпрессора на русском языке необходимы для того, чтобы студенты

перед началом перевода текста получили фоновые знания. Также предполагается самостоятельный поиск дополнительной информации на заданную тематику.

На первом этапе, при получении фоновых знаний, во-первых, у студента формируется *информационно-поисковая компетенция*. Она развивается при поиске информации в Интернете, работе с электронными ресурсами. Во-вторых, *специальная компетенция* – приобретаются знания в определенной сфере деятельности.

На втором этапе подразумевается создание проекта.

Обучаемому предлагается самостоятельно подготовить презентацию, где будет пошагово представлены описание модели устройства и алгоритм ее работы.

Предполагаемый процесс работы, описанный в проекте, может быть изложен в следующей последовательности:

- используя терминологию глоссария на китайском языке, студент подробно описывает каждую деталь устройства;

- используя современные мультимедийные программы, студент представляет пошаговый алгоритм работы устройства, при этом описание также идет на китайском языке;

- представляется целесообразным, чтобы студент сделал акцент на то, где и с какой целью можно применять это устройство.

Проект может быть выполнен в одной из таких мультимедийных программ, как MSPowerPoint, GoogleDocs, SlideRocket, 280 Slides, OpenOfficeImpress, Brainshark, Prezi, Acrobat.comPresentation – onlineservice.

На втором этапе при работе с языковой парой у студентов формируется *языковая компетенция*. Также развивается *коммуникативная компетенция*, которая позволяет обучающемуся делать правильные выводы на основе фоновых знаний, а также вводить необходимые для рецептора фоновые знания для более глубокого понимания процесса перевода. Следует отметить, что *информационно-поисковая компетенция* развивается не только на первом этапе, но и на втором, при работе с компьютерными технологиями.

Методы, где используются фото- и видеопрезентации, – одни из самых эффективных для достижения этой цели. Обучающийся воспринимает информацию не только на слух, но и может видеть перед собой модель устройства, а также пошагово наблюдать алгоритм его работы, в это время он невольно на подсознательном уровне начинает описывать данный процесс на родном языке. Так как обучающийся уже выстроил логическую цепочку своих рассуждений, которые ему необходимы для описания работы данной модели, то он сможет очень быстро переключаться с русского языка на китайский [10, 11].

После анализа презентации модели студентами, переходим к заключительному этапу – переводу технического текста на данную тематику.

Следует отметить, что перед переводом самого текста происходит большая предтекстовая работа: объяснения значений ключевых терминов, речевых оборотов, анализ предложения, описание графического изображения и т.д.

На заключительном этапе предполагается выполнение контрольных упражнений.

В качестве контрольных упражнений используются нижеприведенные задания:

- Тест с возможностью выбора одного правильного ответа из четырех.

涡轮增压器常使用于____内燃机的进气量, 进而增加马力输出量. (Ответ 1. 增加).

1. 增加 2. 降低 3. 加快 4. 迟缓

- Тест, в котором необходимо, используя лексику конкретной тематики, заполнить пропуски.

相当高的速度旋转的压缩涡轮机会 _____. (Ответ吸引大量的空气推进引擎内).

На третьем этапе одновременно формируются несколько компетенций. *Техническая компетенция*, которая включает в себя знание и владение переводческими стратегиями, трансформациями и переводческими приемами. *Лингвистическая компетенция* – развиваются знания и умения применять грамматические, лексические, идиоматические структуры исходного языка и языка перевода. *Переводческая компетенция* – умение четко и безошибочно переводить с одного языка на другой. *Текстообразующая компетенция* – формируются умения, нацеленные на первичную и вторичную текстовую деятельность, а также на создание текстов различных типов. Также в ходе осуществления проектной деятельности формируется *стратегическая компетенция*. Можно сказать, что китайский язык является одним из самых логичных языков мира. Термины в китайском языке образуются не только с помощью транслитерации или калькирования, но и с помощью описания. Поэтому иногда понимание самого процесса работы или функции той или иной детали помогает квалифицированному переводчику подобрать аналог на китайском языке.

Все три этапа позволяют комплексно подойти к учебному процессу с использованием интегративного подхода и сформировать профессиональную компетентность.

Выводы

Метод обучения техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной дея-

тельности в качестве дополнительного инструмента образования позволяет у студентов-лингвистов китайского отделения развить следующие компетенции, входящие в профессиональную компетентность переводчика технических текстов с китайского языка на русский: языковую, коммуникативную, переводческую, информационно-поисковую, лингвистическую, техническую, специальную, экстралингвистическую, текстообразующую и стратегическую. Все это дает возможность сформировать профессиональную компетентность переводчика технических текстов и достичь поставленной цели исследования.

Литература

1. **Гураль С.К.** «Сложное мышление» в обучении языку // Язык и культура : сб. ст. XXII Междунар. науч. конф. 30–31 мая 2011 г. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. С. 6–14.
2. **Морэн Э.** Метод. Природа Природы. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
3. **Tikhonova E.V., Privorotskaya T.V., Tagina E.K.** Formation of the Professional Competence of an Interpreter within the Framework of a Course of Film and Video Interpretation (the Chinese Language) // Procedia-Social and Behavioral Science. 2010. Vol. 200. P. 122–129.
4. **Алферова Д.А.** Обучение переводу научно-технических текстов в условиях информатизации профессиональной деятельности. М. : Российский университет дружбы народов. URL: <http://www.gavrilenko-nn.ru/publications/581> (дата обращения: 15.10.2015).
5. **Гураль С.К.** Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
6. **Власова Е.Б.** Развитие критического мышления при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2010. № 10. С. 24–28.
7. **Полат Е.С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат [и др.] ; под ред. Е.С. Полат. М. : Академия, 2003. 270 с.
8. **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.
9. **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: 16.10.2015).
10. **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.
11. **Тихонова Е.В.** Новые методы обучения устному последовательному переводу студентов-китаистов // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 126–130.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

Сведения об авторах:

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

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

EDUCATION OF TECHNICAL TRANSLATION FOR STUDENTS-LINGUISTS OF CHINESE BRANCH THROUGH MULTIMEDIA PROJECT ACTIVITIES

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia).

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

Tereshkova N.S., Lecturer, Department of Chinese Language, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: goodnadya@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/10

Abstract. This paper considers the features of technical translation training using multimedia-based project activities for students of the Department of Chinese language.

Keywords: the Chinese language; technical translation; project activities; teaching methods; qualification characteristics.

References

1. Gural' S.K. (2012) «Slozhnoe myshlenie» v obuchenii yazyku ["Complex thinking" in the process of language teaching]. *Yazyk i kul'tura*. [Language and culture.]. Proceeding of the XXII International Academic Conference. Tomsk. 30-31 May 2011. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. pp. 6–14.
2. Moren E. (2005) *Metod. Priroda Prirody*. [Method. The Nature of Nature.]. Moscow: Progress-Traditsiya.
3. Tikhonova E.V., Privorotskaya T.V., Tagina E.K. (2010) Formation of the Professional Competence of an Interpreter within the Framework of a Course of Film and Video Interpretation (the Chinese Language). *Procedia-Social and Behavioral Science*. 200. pp. 122–129.
4. Alferova D.A. (2015) *Obuchenie perevodu nauchno-tehnicheskikh tekstov v usloviyakh infor-matizatsii professional'noy deyatel'nosti*. [Teaching translation of scientific and technical texts in the conditions of informatization of professional activity.]. Moscow: Rossiyskiy universitet družby narodov. [Online]. Available from: <http://www.gavrilenko-nn.ru/publications/581>. [Accessed: 15 October 2015].
5. Gural' S.K. (2012) *Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema*. [Language as a self-developing system.]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
6. Vlasova E.B. (2010) Razvitie kriticheskogo myshleniya pri obuchenii angliyskomu yazyku [The development of critical thinking skills in the process of English language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole. - Foreign languages at school*. 10. pp. 24–28.
7. Polat E.S. *Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazo-vaniya : [ucheb. posobie dlya ped. vuzov i sistemy povysheniya kvalifikatsii ped. kad-rov]*. [New pedagogical and information technologies in the education system: [textbook for pedagogical institutes and in-service training of teaching staff]]. In: Polat E.S. (ed.) Moscow: Akademiya.
8. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. (2010) *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zo-vaniem novykh informatsionno-kommunikativnykh internet-tekhnologiy : ucheb.-metod. posobie dlya uchiteley, aspirantov i studentov*. [Methods of foreign languages teaching by using the new information and communication Internet-technologies: teaching and methodical manual for teachers and students.]. Moscow: Glossa-Press.
9. Zimnyaya I.A. (2006) Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremen-nogo obrazovaniya. [Key competencies - a new paradigm of education result]. *Eydos – Eidos*. [Online]. Available from: <http://www.iedos.ru/journal/2006/0505.htm>. [Accessed: 16 October 2015].
10. Tagina E.K., Tikhonova E.V. (2015) Applying the virtual learning environment «Moodle» in the economic translation training of students of the Chinese department. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (30). pp. 141–145. (In Russian).
11. Tikhonova E.V. (2015) New methods of teaching oral consecutive interpretation for students-sinologists. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 3 (31). pp. 126–130. (In Russian).

Received 18 January 2016

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ИГРЫ *JEOPARDY!*

С.К. Гураль, А.Г. Шильнов

Аннотация. Предлагается модель применения интеллектуальной игры *Jeopardy!* в процессе обучения иноязычному дискурсу. Подчеркивается междисциплинарный характер современных методик преподавания иноязычного дискурса. Рассматривается феномен сложного мышления в процессе обучения иноязычному дискурсу.

Ключевые слова: игровой метод обучения; интеллектуальная игра; иноязычный дискурс; лексические навыки; междисциплинарность; сложное мышление.

Введение

Выбор методики преподавания иностранного языка обусловлен множеством факторов [1–5]. Одним из таких факторов является наше понимание природы языка, который актуально теперь рассматривать как «самоорганизующуюся, коммуникативную систему, развитие которой подобно развитию живого организма» [6. С. 7]. Наука о языке сегодня приобрела междисциплинарный характер. То же самое можно сказать о методике преподавания иноязычного дискурса [Там же. С. 6].

В этой связи необходимо отметить, что сегодня как никогда актуально использование нестандартных методов обучения иноязычному дискурсу [7]. Повсеместно (как у нас в стране, так и за рубежом) признается необходимость привнесения разнообразия, креативности, инновативности в процесс обучения [8–22]. Кроме того, все также актуальны слова известного британского педагога Р.У. Ли: «Learning and fun should go hand in hand» («Учение и веселье должны идти рука об руку») [18. С. 1]. В данном отношении помочь преподавателю иноязычного дискурса призваны игровые методы обучения.

Игровые методы обучения занимают значительное место в теории и методике преподавания иностранных языков. При обучении детей дошкольного возраста им отводится ведущая роль. М. Горький говорил, что игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить. В начальной школе игра как ведущий вид деятельности постепенно заменяется учением. Но игра никогда полностью не покидает учебный процесс, всегда присутствуя в нем тайно или явно (впрочем, то же самое касается нашей жизни в целом). Игровые приемы могут и должны быть включены в процесс обучения иностранному языку людей всех возрастных категорий [22].

Само понятие «игра» весьма многогранно. Рассматривать этот феномен можно в нескольких аспектах: общебытовом, психологическом, культурологическом, педагогическом и др. В рамках методики преподавания иностранных языков игры различных типов особенно активно используются как при обучении детей, так и при обучении людей других возрастных категорий.

Игровые приемы могут использоваться настолько активно, что имеет смысл говорить об игровом *методе* обучения. Одним из видных отечественных специалистов в данной области является А.В. Конышева. Предлагаемый ею метод, описанный в монографии «Игровой метод в обучении иностранному языку» [8], представляется весьма эффективным и может использоваться на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого возраста. Он весьма разнообразен и включает в себя игровые ситуации, ролевые игры, драматизацию и т.д. Использование этого метода, пишет А.В. Конышева, «призвано способствовать созданию благоприятной психологической атмосферы общения и помогать видеть учащимся в иностранном языке реальное средство общения» [Там же. С. 5].

Американский ученый Дж. Форрестер в своем труде «Мировая динамика» [11] указывает на то, что человек всегда действует на основе моделей, имеющихся в его распоряжении. То же самое касается и процесса обучения иностранному языку. «Каждый человек, который предлагает политику, закон или последовательность действий, делает это на основе модели, к которой он в данный момент питает наибольшее доверие» [11. С. 72]. Если спроецировать данную мысль на обучение иноязычному дискурсу, то можно будет утверждать, что преподаватель использует ту модель обучения, которой он больше всего доверяет на данном этапе.

Исследование

В данной статье предлагается модель применения известной интеллектуальной игры-викторины *Jeopardy!* (российский аналог – «Своя игра») в качестве способа повторения, закрепления, тестирования и формирования лексических навыков, приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (расширения кругозора учащихся), а также фактора повышения мотивации учащихся к получению этих навыков и знаний. Для начала совершим небольшой исторический экскурс.

В 1964 г. на телеэкраны США впервые вышла игра-викторина *Jeopardy!* («Риск»), создателем которой был популярный телеведущий Мерв Гриффин. *Jeopardy!* стала ежедневным телешоу, любимым миллионами американцев. Игра заключается в отгадывании вопросов к предложенному ответу (например, *He was the 37th US President and the*

only one to resign. – Who is Richard Nixon?) и требует от участников высокой эрудиции. *Jeopardy!* состоит из двух раундов, в каждом из которых 30 вопросов сгруппированы в 6 категорий, и финального раунда с одним общим вопросом для всех участников. За правильный ответ добавляются доллары на счет, за неправильный вычитаются. В игре соревнуются три участника, и победителем признается тот, кто имеет наибольшую сумму после финального раунда [2. С. 473].

В США игра *Jeopardy!* уже давно проникла в классные комнаты и университетские аудитории и официально признана как часть образовательного процесса [23]. Запатентованное оборудование для проведения *Classroom Jeopardy!* поставляется компанией *Educational Insights* [24]. Игра используется не только при обучении языкам, но и на уроках математики [20], химии [21], правоведения [15] и т.д.

В России аналогом *Jeopardy!* стала «Своя игра». Российская телевизионная версия в большинстве своем подобна американской. Главное отличие в том, что она выходит в эфир не по будням, а по выходным. Также существуют несущественные различия в плане вопросов.

Предлагается следующая модель применения игры, основанная на собственном опыте проведения *Jeopardy!* среди студентов всех курсов факультета иностранных языков Томского государственного университета. В 2013/15 учебных годах нами были проведены десятки игр, каждая из которых заняла два академических часа. Игры подводили итог пройденным темам в рамках обучения различным дисциплинам (практика речи, фонетика, практика перевода и др.). Игры проводились как внутри одной студенческой группы, так и между группами.

В первой игре в качестве ведущего выступает преподаватель. Он сам составляет вопросы, учитывая пройденный материал и все особенности студентов – участников игры. Преподаватель знакомит студентов с правилами игры, ее дискурсом (фразы ведущего и участников).

Ввиду ограниченного объема в данной статье мы приводим лишь краткое описание игры, содержание ее дискурса и примерные вопросы. Формат игры в целом соответствует телевизионным версиям. Игра включает в себя два раунда, в каждом из которых имеется шесть категорий вопросов. Каждая категория включает пять вопросов, которые идут в порядке усложнения. Участники выбирают вопрос из таблицы, которая отображается на экране. Ведущий читает вопрос, и если кто-то из участников знает ответ, то он нажимает на кнопку. За правильный ответ начисляются очки (за первый вопрос в каждой категории +100 очков, за последний +500), за неверный ответ соответствующее количество очков вычитается. В финальном раунде участники делают ставку и индивидуально отвечают на один общий вопрос. Побеждает тот, кто после финального раунда имеет больше всего очков. Игру в целом целесообразно проводить с определенной целью или по кон-

кретному случаю (например, после окончания изучения какой-либо темы или на какой-либо праздник (*Valentine's Day Jeopardy*)).

Приведем начальный отрывок из дискурса *Jeopardy*!

Host: *Good morning, everyone! Today we are playing Jeopardy!*

First off, let me explain to you the rules of the game. They are pretty simple. Evidently most of you have watched the Russian version of this game on TV. So, there we go. You select questions from the table, I read them and if you know the answer, you should press the button. You'll hear a buzz, and after I pronounce your name, say your answer. If your answer is correct, you'll get points. If your answer is wrong, the points will be subtracted from your score. The first question in each category will bring you 100 points. The last question is the most difficult and its value is 500 points.

Is everything clear? Do you have any question concerning the rules of our game?

So, let us start now, then.

Let's check our buttons.

Are you ready?

The categories in the first round are...

Как видно, интеллектуальная игра *Jeopardy*! имеет свой дискурс. Фразы ведущего могут рассматриваться как фреймы – фиксированные представления о той или иной реальности, характеризующие различные жизненные ситуации, что было подробно описано американским ученым Дж. Эйчисон [13]. Безусловно, это касается игровых ситуаций в целом и интеллектуальных игр в частности.

Игра *Jeopardy*! создается в программе Microsoft Power Point, что позволяет активно использовать аудиовизуальные материалы (картинки, видео, музыку, анимацию и т.д.). В Интернете доступны файлы-шаблоны Microsoft Power Point для создания викторины (<http://busyteacher.org/13214-tourism-jeopardy.html>).

Для игры, максимально эффективной и приближенной к реальной версии, необходим следующий минимум условий и оборудования:

- аудитория с рядом столов, столом для ведущего и классной доской для записи результатов;
- кнопки-звонки с блоком-системой для подключения к ноутбуку;
- ноутбук с программой для контроля сигналов от кнопок и подсчетов результатов;
- компьютер, проектор и экран для отображения таблицы с вопросами. Также может использоваться ноутбук, подключаемый к плазменному телевизору.

Ниже приведены некоторые фотоматериалы, касающиеся проведения игры *Jeopardy*! (рис. 1–3).

Проводя первые несколько игр, преподаватель как бы прокладывает путь для своих студентов. Он представляет целостную картину

своих лексических и коммуникативных навыков. В данном отношении *Jeopardy!* полезна также тем, что она способствует развитию коммуникативной и дискурсивной компетенции самого преподавателя, ведь, как говорил Сенека, уча других, мы учимся сами. Следующий шаг – составление вопросов и проведение игры студентами. Преподаватель передает свой опыт ведущему студентам.

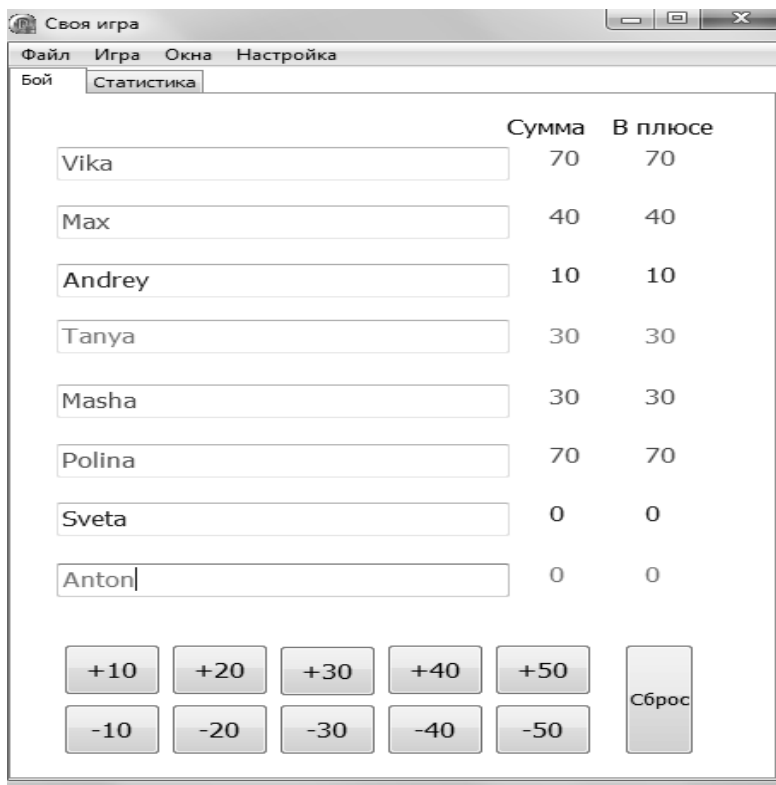


Рис. 1. Скриншот программы «Своя игра»

Рис. 2. Проведение игры *Jeopardy!*

THE DINOSAURS	NOTABLE WOMEN	DEFEND ENGLISH FOR DICTIONARY	NAME THAT INSTRUMENT	BELGIUM	COMPOSERS BY COUNTRY
\$200	\$200	\$200	\$200	\$200	\$200
\$400	\$400	\$400	\$400	\$400	\$400
\$600	\$600	\$600	\$600	\$600	\$600
\$800	\$800	\$800	\$800	\$800	\$800
\$1000	\$1000	\$1000	\$1000	\$1000	\$1000

Рис. 3. Таблица вопросов *Jeopardy!*

Данная методика, на наш взгляд, весьма эффективна для закрепления пройденного материала, лексических навыков и знаний о культуре страны изучаемого языка. Студент, составляющий вопросы, работает с большим объемом лексического материала. Кроме того, составление вопросов требует такого важного умения, как умение объяснять слова и более крупные лексические единицы на языке-источнике, а также подчас проявлять оригинальность, изобретать игру слов и т.д.

Приведем примеры:

Question: *This is a person who travels to a holy place for religious reasons.* Answer: *pilgrim.*

Question: *This organ has no relation to studying, but it is used in a studying-related idiom.* Answer: *heart.* Comment: *to learn something by heart* (учить наизусть).

Question: *This is a person who walks in the countryside for pleasure, especially as part of an organized group. This is also the name of a Russian search engine.* Answer: *rambler / Rambler.*

Преподаватель редактирует вопросы, а во время игры выступает в роли ассистента и судьи (на случай возникновения спорных ситуаций). Кроме этого, разумно предусмотреть призы или другие награды для победителей, а также поощрение для ведущего и составителя вопросов за качественно проделанную работу. В качестве таковых могут выступать как материальные объекты, так и сокращение объема домашнего задания и т.п.

Содержание вопросов игры может отражать различные аспекты изучаемого языка, наиболее актуальные для той или иной группы студентов. К примеру, в игре можно отразить изменения, происходящие сегодня в различных национальных и территориальных вариантах английского языка. Например, для разговорного английского афроамериканцев характерно использование полных форм вспомогательных глаголов (*I have seen*), в то время как в Стандартном американском английском такие формы сокращаются (*I've seen*) [7. С. 29]. Игру *Jeopardy!* можно также ориентировать на использование стандартного английского языка, сознательно отходя от разговорных вариантов и сленга.

Принципы проведения игры, изложенные выше, во многом перекликаются с тем, что даются в пособиях по проведению игр [14]. Поговорим теперь о потенциале описанной интеллектуальной викторины.

1. Главное достоинство этой игры – она эффективно закрепляет полученные лексические навыки (вокабуляр, освоенный в течение определенного периода, – он может варьироваться от нескольких занятий до семестра и даже до многогодичного курса обучения). Важно заметить, что формирует данные лексические навыки не столько сам процесс игры, сколько подготовка к ней участников и ведущего (в роли которого также выступает студент). Игра одновременно является

и формой обучения, и формой контроля. Обучение заключается в том, что учащиеся осваивают новую лексику и узнают новые факты об иноязычной культуре. Контроль предполагает, что тестируется усвоенная ранее информация.

2. *Jeopardy!* участвует в развитии ментального лексикона (термин Дж. Эйчисон), который, в отличие от словаря, характеризуется гибкостью и текучестью: его состав постоянно изменяется, одни слова забываются, другие появляются [6. С. 8; 13].

3. Материалом для игры может служить не только пройденная лексика. *Jeopardy!* можно применять на уроках фонетики, грамматики, истории страны изучаемого языка и т.д. – везде, где студенты приобретают знания, на основе которых можно составлять вопросы.

4. Игра активно задействует навыки восприятия информации на слух и требует от участников незамедлительной реакции, что важно при изучении иностранного языка.

5. Как уже было упомянуто, игру можно использовать по разным поводам (*Halloween Jeopardy*, *Christmas Jeopardy*). Можно использовать ее и в качестве разминки (в начале занятия или на первом занятии семестра).

6. Игра в самом начале курса может помочь установить контакт между членами группы и «разбить лед» (*break the ice*), а также выявить их уровень владения языком.

7. Соревновательная и командная игра может выступать фактором мотивации. Хорошо продуманная интеллектуальная игра в той же мере отражает прогресс учащихся, что и тест на текущую успеваемость, одновременно побуждая участников к новым достижениям.

Проведенный нами неформальный опрос среди студентов факультета иностранных языков Томского государственного университета показал, что более 75% из них отнеслись к игре с энтузиазмом и хотели бы и в дальнейшем принимать участие в ней или в чем-то подобном.

Тем не менее интеллектуальная игра *Jeopardy!* имеет ряд недостатков.

1. Как уже было упомянуто, игра требует быстроты восприятия информации на слух и моментальной реакции, что свойственно не всем изучающим иностранный язык. Часть игроков может просто не успевать за остальными и не набрать ни одного очка.

2. Навыки говорения активно задействуются только у ведущего, хотя в некоторых случаях между ведущим и участником возможны споры по поводу того или иного вопроса, которые, разумеется, должны проводиться на иностранном языке.

3. В любой игре есть правила, которые, согласно известному выражению, для того и созданы, чтобы их нарушать. Обеспечить *fair play* в соревновательной интеллектуальной игре – непростая задача.

Для успешного проведения игры и достижения эффективных результатов мы предлагаем следующие стратегии.

1. Обеспечить как можно большее число вопросов, на которые студенты могут дать ответы, тем самым повышая их самооценку.

2. Привнести как можно больше разнообразия в игру. Возможны следующие варианты креативных вопросов:

1) с использованием песен. Например, если игра подводит итог теме *Geography*, можно проигрывать отрывки песен на разных языках и просить ответить, на каком языке они исполняются, или назвать страну-родину исполнителя (для этого нужно знать правильное произношение соответствующих имен собственных);

2) с использованием изображений. Например, возможен такой вопрос:



Look at the picture and name the idiom (*to pass with flying colours*).

3. Составить вопросы таким образом, чтобы шла равная борьба среди всех участников и чтобы у каждого был шанс ответить правильно. Для этого нужно учитывать знания, интересы и сильные стороны каждого студента в отдельности.

Выводы

Таким образом, несмотря на то что интеллектуальная игра *Jeopardy!* не формирует иноязычных компетенций напрямую, не может обособленно применяться для обучения иноязычному профессиональному дискурсу, использование ее может оказаться весьма эффективным в плане обучения тем знаниям, которые являются фундаментом для устного общения на иностранном языке, а именно лексическому материалу и знаниям о культуре страны изучаемого языка. *Jeopardy!*, недаром нареченная самой популярной телевикториной Америки («*America's Favorite Quiz Show*») [25], сама является артефактом американской культуры, и применение ее при преподавании английского языка более чем естественно. Более того, игра проникла во многие

страны мира, следовательно, она может быть использована при преподавании любого иностранного языка.

Литература

1. *Азимов Э.Г., Щукин А.Н.* Новый словарь методических терминов и понятий. М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. *Американа: Англо-русский лингвострановедческий словарь* / под ред. и общ. рук. Г.В. Чернова. Смоленск : Полиграмма, 1996. 1186 [2] с.
3. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учеб. пособие для вузов. 7-е изд., стереотип. М. : Академия, 2013. 333 [1] с.
4. *Гроо Ю.А.* Обучение иноязычной лексике учащихся младших классов с использованием игровых приемов // Лингвистика, лингводидактика и межкультурная коммуникация : межвуз. сб. науч. ст. студентов, магистрантов и аспирантов. Томск: Издательство ТГПУ, 2011. Вып. 5. С. 26–29.
5. *Гураль С.К.* Дискурс-анализ в свете синергетического видения. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 176 с.
6. *Гураль С.К.* «Сложное мышление» в обучении языку // Язык и культура : сб. ст. XXII Междунар. науч. конф. 30–31 мая 2011 года. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. С. 6–14.
7. *Гураль С.К.* Язык как саморазвивающаяся система. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2012. 118 с.
8. *Коньшьева А.В.* Игровой метод в обучении иностранному языку. Минск : Четыре четверти, 2006. 192 с.
9. *Морен Э.* Метод. Природа Природы / пер. с фр. Е.Н. Князевой. М. : Прогресс-Традиция, 2005. 464 [1] с.: табл.
10. *Семенова Т.В., Семенова М.В.* Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2005. № 1. С. 16–18.
11. *Форрестер Дж.* Мировая динамика : пер. с англ. М. : АСТ ; СПб. : Terra Fantastica, 2003. 379 [5] с.
12. *Шатурная Е.А.* Методика обучения устному иноязычному профессиональному дискурсу средствами учебно-речевых ситуаций и ролевых игр : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2009. 307 с.
13. *Aitchison J.* Words in the mind : an introduction to the mental lexicon. Malden [a. o.] : Blackwell Publishing, 2005. xii, 314 p.: ill. 24 cm.
14. *Barnes A.* Have fun with vocabulary! Quizzes for English Classes. Harlow Pearson Education, 1996. 153 p., ill.
15. *Benson S.S.* Going for the Intrinsic Gold: A Collaborative Quizbowl Quest to Motivate Students and Showcase Business Law Courses // Journal of Legal Studies Education. Vol. 26, iss. 2 (Summer / Fall 2009). P. 457–484.
16. *Crowley J., Curley B., Osthus D.* What is Jeopardy? A graphical exploration from 1984–2009 // Chance. 2010. Vol. 23, № 4. P. 6–14.
17. *The handbook of discourse analysis* / ed. by Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton. Malden [a. o.] : Blackwell Publishing, 2005. xx, 851 p.
18. *Lee W.R.* Language teaching games and contests. Oxford [a. o.] : Oxford University Press, 2006. 208 p.
19. *Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English.* Oxford [a. o.] : Oxford University Press, 2006. viii, 533 [2] p.
20. *Afari E. et al.* Students' Perceptions of the Learning Environment and Attitudes in Game-Based Mathematics Classrooms // Learning Environ Res. 2013. № 16. P. 131–150.

21. **Van Houten J.** «Jeopardy» in the Inorganic Classroom – Teaching Descriptive Chemistry Using a Television Game Show Format // *Chemistry Education in the ICT Age*. Springer Science + Business Media B.V., 2009. P. 11–17.
22. **9 Reasons** Why Games with Adult Learners are a Must. URL: http://busyteacher.org/18133-games-with-adult-learners-a-must-9-reasons.html?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=nl_2013-12-18. (дата обращения: 12.01.2014).
23. URL: <http://www.classroomjeopardy.com>
24. URL: <http://www.educationalinsights.com>
25. URL: <http://www.jeopardy.com/downloads> (дата обращения: 12.01.2014).

Поступила в редакцию 20 января 2016 г.

Сведения об авторах:

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

Шильнов Андрей Геннадьевич, преподаватель кафедры английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: shilnoff_andrey@mail.ru

TEACHING ENGLISH LANGUAGE DISCOURSE THROUGH *JEOPARDY!*-TYPE QUIZZES

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

Shilnov A.G., Lecturer, Department of English Philology, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: shilnoff_andrey@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/11

Abstract. The paper describes the model of using the famous game show *Jeopardy!* in teaching foreign language discourse. The interdisciplinary nature of modern teaching methodologies is pointed out and the phenomenon of complex thinking in language teaching is considered.

Keywords: game-based learning; quiz; foreign language discourse; lexical skills; interdisciplinarity; complex thinking.

References

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009) *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy*. [New Dictionary of methodological terms and concepts]. Moscow: IKAR.
2. Chernov G.V. (ed.) (1996) *Amerikana: Anglo-russkiy lingvostranovedcheskiy slovar'* [Americana: English-Russian linguistic-cultural Dictionary]. Smolensk: Poligramma.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2013) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam : lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya vuzov. 7-e izd., stereotip*. [The theory of teaching foreign languages: Didactics and methodology: a textbook for high schools. 7th edition, stereotype]. Moscow: Akademiya.
4. Groo Yu.A. (2011) Obuchenie inoyazychnoy leksike uchashchikhsya mladshikh klassov s ispol'zovaniem igrovyykh priemov [Teaching foreign language vocabulary of students of junior classes with the use of gaming devices]. *Lingvistika, lingvodidaktika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : mezhvuz. sb. nauchn. st. studentov, magistrantov i aspirantov*. - *Linguistics, Didactics and Intercultural Communication: Interuniversity col-*

- lection of scientific papers of students, undergraduates and graduate students.* 5. pp. 26–29. Tomsk: Izdatel'stvo TGPU.
5. Gural' S.K. (2012) *Diskurs-analiz v svete sinergeticheskogo videniya*. [Discourse analysis in the light of the synergistic vision.]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta
 6. Gural' S.K. (2012) «*Slozhnoe myshlenie*» v obuchenii yazyku [“Complex thinking” in the process of teaching language]. *Yazyk i kul'tura* [Language and culture]. Proceedings of the XXII International Scientific Conference. Tomsk. 30-31 May 2011. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta. pp. 6–14.
 7. Gural' S.K. (2012) *Yazyk kak samorazvivayushchayasya sistema* [Language as self-developing system]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
 8. Konysheva A.V. (2006) *Igrovoy metod v obuchenii inostrannomu yazyku*. [Game method in teaching a foreign language.]. Minsk: Chetyre chetverti.
 9. Moren E. (2005) *Metod. Priroda Prirody* [Method. The Nature of the Nature]. Moscow: Progress-Traditsiya.
 10. Semenova T.V., Semenova M.V. (2005) Rolevye igry v obuchenii inostrannym yazykam [Role playing in teaching foreign languages]. *Inostrannye yazyki v shkole. - Foreign languages at school.* 1. pp. 16–18.
 11. Forrester Dzh. (2003) *Mirovaya dinamika*. [World dynamics]. Moscow: AST ; SPb. : Terra Fantastica.
 12. Shaturnaya E.A. (2009) *Metodika obucheniya ustnomu inoyazychnomu professional'nomu diskursu sredstvami uchebno-rechevykh situatsiy i rolevykh igr* [Methods of teaching professional foreign language spoken discourse by means of educational and speech situations and role-playing games]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Tomsk.
 13. Aitchison J. (2005) *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Malden [a. o.]: Blackwell Publishing.
 14. Barnes A. (1996) *Have fun with vocabulary! Quizzes for English Classes*. Harlow Pearson Education. London: Penguin.
 15. Benson S.S. (2009) Going for the Intrinsic Gold: A Collaborative Quizbowl Quest to Motivate Students and Showcase Business Law Courses. *Journal of Legal Studies Education*. 26. iss. 2. pp. 457–484.
 16. Crowley J., Curley B., Osthus D. (2010) What is Jeopardy? A graphical exploration from 1984–2009. *Chance*. Vol. 23, № 4. pp. 6–14.
 17. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E. Hamilton (eds.) (2005) *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishing.
 18. Lee W.R. (2006) *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
 19. Anon. (2006) *Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English*. Oxford: Oxford University Press.
 20. Afari E. (2013) Students' Perceptions of the Learning Environment and Attitudes in Game-Based Mathematics Classrooms. *Learning Environ Res*. 16. pp. 131–150.
 21. Van Houten J. (2009) «Jeopardy» in the Inorganic Classroom – Teaching Descriptive Chemistry Using a Television Game Show Format. *Chemistry Education in the ICT Age*. Springer Science + Business Media B.V., pp. 11–17.
 22. Anon. (2014) *9 Reasons Why Games with Adult Learners are a Must*. [Online]. Available from: http://busyteacher.org/18133-games-with-adult-learners-a-must-9-reasons.html?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=n1_2013-12-18. [Accessed: 1 January 2014].
 23. Anon. (2014) *Front page* [Online]. Available from: <http://www.classroomjeopardy.com>.
 24. Anon. (2014) *Front page* [Online]. Available from: <http://www.educationalinsights.com>.
 25. Anon. (2014) *Front page* [Online]. Available from: <http://www.jeopardy.com/downloads> [Accessed: 12 January 2014].

ПОДКАСТЫ АНГЛОЯЗЫЧНОГО РАДИО В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Н.А. Игнатенко

Аннотация. В статье обосновывается необходимость интенсификации самостоятельной работы студентов по аудированию, рассматриваются возможности использования аутентичных неучебных подкастов на продвинутом этапе обучения иностранному языку во внеаудиторной самостоятельной работе с опосредованным контролем преподавателя. Автор приводит описание опытно-экспериментальной работы по применению подкастов радио BBC 4 в рамках обучения дисциплинам «Практика речи» и «Практический курс первого иностранного языка» в педвузе. Исследователь оценивает существующие сетевые англоязычные аудиоресурсы, обосновывает целесообразность использования неадаптированных подкастов англоязычного радио на продвинутом этапе обучения иностранному языку. Описание этапов опытного обучения включает указание на проведение тестирования, содержание, длительность и условия эксперимента по развитию умений аудирования с помощью использования англоязычных радио подкастов в самостоятельной работе студентов. Приводятся методические рекомендации по объему аудиоматериала для прослушивания, степени его разнообразия, возможностей влияния педагога на выбор аудиофрагментов студентами. В качестве основного оценочного средства рекомендуется использовать портфолио, в состав которого входят аннотации подкастов, мини-комплекс заданий, лексический минимум, эссе культурологического содержания и самооанализ учебных достижений в области аудирования.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента; внеаудиторная работа с опосредованным контролем преподавателя; обучение иностранному языку; обучение аудированию; продвинутый этап обучения английскому языку; подкаст.

Введение

В условиях внедрения компетентностного подхода в высшем образовании все большее внимание уделяется самостоятельной работе студента (СРС). Будущий специалист должен обладать самостоятельностью, способностью планировать свою деятельность, принимать ответственные решения, развиваться и проявлять инициативу. В современных учебных планах самостоятельной работе студентов отводится весьма объемное количество часов, что заставляет преподавателей искать новые подходы к организации обучения в целом и СРС в частности, к контролю и оцениванию ее результатов.

В контексте инновационного обучения иностранным языкам на современном этапе особую роль должна приобрести самостоятельная работа студентов в форме интенсивной индивидуальной внеаудиторной работы, представляющая собой изучение цифровых иноязычных аутентичных ресурсов, в том числе аутентичной звучащей речи. Подкасты, предлагаемые англоязычным радио, представляют собой неисчерпаемый широкодоступный источник аутентичной звучащей речи, по-прежнему недостаточно востребованный в практике преподавания иностранного языка на продвинутом этапе.

Целью нашего исследования стало выявление возможностей интенсивного использования аутентичных неучебных подкастов англоязычного радио в самостоятельной внеаудиторной работе студентов с опосредованным контролем преподавателя на продвинутом уровне.

Исследование проводилось с 2008 по 2015 г. на факультете иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (ВГПУ) в процессе преподавания курсов «Практический курс первого иностранного языка» и «Практика речи»; используемые методы охватывали тестирование, анкетирование, наблюдение, беседы, обучающий эксперимент.

Исследование

Самостоятельная работа студента представляет собой особую форму опосредованно управляемой учебной деятельности, которая направлена на решение образовательных, познавательных и коммуникативных задач, и существовать она может в форме аудиторной СРС под контролем преподавателя, внеаудиторной СРС с участием преподавателя или с опосредованным его контролем [1. С. 26].

Термин «подкаст» появился в 2005 г. и используется для обозначения аудио- или видеофайлов, размещенных в Интернете для прослушивания и просмотра. В отечественной методике обучения иностранным языкам подкасты рассматриваются как перспективное инновационное средство обучения, позволяющее развивать речевые умения аудирования и говорения. П.В. Сысоев подразделяет подкасты на две группы: созданные для носителей языка (аутентичные) и подготовленные для учебных целей (учебные) [2. С. 189]. Особое внимание отечественных исследователей привлекает возможность обучающихся записывать собственные подкасты и размещать их в Интернете [3. С. 131; 4. С. 96]. На основе подкастов разрабатываются методики обучения иностранному языку [2. С. 190], изучаются возможности развития отдельных речевых умений и ряда компетенций [5. С. 147; 6. С. 77; 7. С. 100], анализируется их дидактический потенциал [8. С. 195].

Наша практика использования подкастов в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе с участием преподавателя на факультете

иностранных языков ВГПУ [9–11], однако, убеждает, что применение традиционных комплексов заданий во внеаудиторной СРС с опосредованным контролем преподавателя недостаточно эффективно. Инновационные формы самостоятельной работы требуют разработки новых подходов к учебной деятельности: необходимо искать ответы на вопрос об объеме, содержании заданий, длительности предлагаемых фрагментов, формах контроля СРС с опосредованным контролем преподавателя.

Зарубежный опыт обучения аудированию, отраженный в аутентичных учебниках по иностранному языку, не вполне соответствует условиям отечественного обучения иностранным языкам, которые кардинально отличаются от зарубежных. В международной практике на продвинутом этапе изучения иностранных языков предпочтительным является погружение обучающегося в реальную языковую среду, где процесс восприятия аутентичной речи проходит естественно и в больших объемах. В подобных условиях вполне достаточно фрагментарного использования в аутентичных учебниках лишь нескольких упражнений по аудированию, которые выполняют контролирующую функцию, предлагают очень краткие (1–2 минуты) аудиофрагменты, однообразные задания по множественному выбору, причем появление CD и DVD носителей кардинально не изменило подход к обучению аудированию.

Российский же студент продвинутого уровня, в отличие от, например, европейского, находится в очень невыгодном положении: он далеко не всегда может погрузиться в реальную языковую среду, но и те возможности имитации создания иноязычной среды, что есть в его распоряжении, используются далеко не всегда.

Как показывает анкетирование студентов 3-го и 4-го курсов факультета иностранных языков, проведенное на констатирующем этапе обучающего эксперимента в 2014 г., мотивация смотреть англоязычные фильмы на языке оригинала без использования субтитров существует лишь у 24% опрошиваемых; и на практике англоязычные фильмы / сериалы (с использованием субтитров) смотрят 70% опрошенных, но происходит это 3–4 раза в месяц. Англоязычное радио слушают лишь 4% опрошиваемых, причем это происходит «от случая к случаю», «1–2 раза в месяц». К аудиокнигам на английском языке обращаются лишь 12% студентов. Интерес опрошиваемых, согласно их комментариям, привлекают непродолжительные ролики сайта youtube.com и, иногда, сериалы, которые они предпочитают смотреть с субтитрами на русском или английском языке. Сравнивая результаты анкетирования, проведенного в 2014 г., с данными 2008 г., мы выявили значительные отличия лишь в степени доступности выхода в Интернет, которая, безусловно, повысилась от 45 до 100%. Интерес же к прослушиванию теле- и радиопередач, просмотру кинофильмов на английском языке возрос лишь незначительно (в среднем на 28%). Наконец, отвечая на вопрос о

том, довольны ли студенты уровнем своих умений аудирования, подавляющее большинство респондентов как в 2008, так и в 2014 г. отвечали отрицательно (неудовлетворенность выразили 93 и 87% опрошенных).

Вместе с тем доступность англоязычных сетевых аудиоресурсов сегодня, в отличие от прошлых лет, возросла значительно. Обучающиеся могут прослушивать лекции открытых университетов, смотреть телепередачи, документальные и художественные фильмы на языке оригинала, слушать радиопередачи сотен доступных радиостанций, и многие из этих возможностей появились почти десятилетие назад [12. С. 112]. Среди наиболее значимых назовем BBC Радио 4 (для радиослушателя-интеллектуала <http://www.bbc.co.uk/radio4>), национальное общественное радио США (<http://www.npr.org>), BBC Радио 3 (классическая музыка и дискуссии на широкий круг тем <http://www.bbc.co.uk/radio3>), BBC Радио 4 Экстра (аудиоспектакли на основе известных англоязычных романов, литературные чтения, комедийные шоу <http://www.bbc.co.uk/radio4extra>).

Нам представляется, что для развития умения аудирования (и, далее, говорения) прослушивание радиопередач в процессе СРС на продвинутом этапе еще более ценно, чем просмотр художественного фильма, значимость использования которого для обучения аудированию общепризнанна, и мы не пытаемся здесь ее сколько-нибудь оспорить. Однако в сравнении с аудиоматериалами, художественные фильмы весьма продолжительны по времени, их распространение и использование в СРС часто сопряжены с нарушением авторских прав, визуальный ряд нередко отвлекает студента от восприятия собственно речи, отрывочность и, нередко, ненормативность реплик персонажей могут мешать восприятию, а наличие субтитров слишком часто превращает самостоятельное аудирование без контроля преподавателя в «банальное» считывание реплик с экрана, нередко даже на языке перевода. Речь на радио, в свою очередь, не ограничена разговорным регистром, характеризуется нормативным произношением (наряду с разнообразием акцентов), высоким качеством предъявления материала. Язык радиопередач характеризуется естественностью, определенной степенью эмоциональности, нередко присутствует диалогическая речь с ее аутентичными дискурсивными характеристиками, овладение которыми столь необходимо для ведения диалога в речевой практике студентов.

Особо отметим такую функцию звучащей речи, как «вовлечение» слушателя в беседу, эмоциональное воздействие на слушателя, включение студента в англоязычный социокультурный контекст. Прослушивая передачу, обучающийся эмоционально откликается на обсуждаемую проблему, проникается ощущениями говорящих, учится воспринимать социокультурную информацию и готовится ее анализировать.

Рассмотрим разнообразие тематики существующих аутентичных аудиоресурсов радио BBC, их релевантность для использования в СРС

с опосредованным контролем преподавателя. На странице подкастов BBC <http://www.bbc.co.uk/podcasts> подкасты группируются по радиостанциям и тематике, причем большинство из них, пригодных для образовательных целей СРС, предлагается радиостанцией BBC Радио 4. На одноименной веб-странице подкасты сгруппированы по основным направлениям: новости, музыка, документальные материалы, развлечения, спорт, радиотеатр, комедийные передачи, учебные материалы.

Детальное изучение предлагаемых подкастов и их отбор показывают, что тематике курса «Практика речи» 4-го года обучения на отделении английского языка, к примеру, соответствуют материалы ряда передач (см. таблицу).

Тематика дисциплины	Названия радиопередач
The Role of Music	<i>Mastertapes, Desert Island Disks, Inheritance Tracks, Soul Music</i>
Consumers and Consumerism	<i>Money Issues</i>
Character and its development	<i>In the Psychiatrist's Chair, The Human Zoo, All in the Mind, Moral Maze</i>
Science and Technology	<i>Best of Natural History Radio, Putting Science to Work, Radio 4 General Knowledge Quizzes, BBC Inside Science, Infinite Monkey Cage, In our Time: Science, Costing the Earth, The Life Scientific, Natural Histories, Seven Ages of Science</i>
Family Matters	<i>Woman's Hour, A point of View, Radio 4 Appeal, My Teenage Diary</i>
Creative Arts	<i>Great Lives, In our Time: Culture, Computing Brain, Digital Human, Don't Log off</i>
Jobs and Employment	<i>Dream Job</i>
Language Learning	<i>Word of Mouth, The Reith Lectures, My own Shakespeare, Book of the Week, Book at Bedtime</i>
Writing Fiction	<i>Comedy of the Week, Drama of the Week Bookclub, Books and Authors</i>

Наше опытно-экспериментальное обучение проводилось ежегодно в рамках преподавания дисциплины «Практический курс английского языка» или, позднее, курса «Практика речи» в течение 8 лет (с 2008 по 2015 г.) с выбором контрольной и экспериментальных групп, различия между которыми по результатам аудiotеста на констатирующем этапе признавались незначительными. В целом уровень развития умений аудирования был, как правило, невысоким и составлял в среднем от 41 до 51% правильно выполненных заданий теста по аудированию аутентичного фрагмента радиопередачи.

На формирующем этапе эксперимента студентам экспериментальной группы 4-го курса отделения английского языка ВГПУ предлагались для прослушивания подкасты радио BBC с последующим контролем. В течение 8 лет требования к выполнению СРС варьировались: изменялась длительность фрагментов для аудирования, росло их разно-

образе, корректировалась тематика, использовались различные оценочные средства.

Так, в 2008 г. на начальном этапе проведения эксперимента одной из экспериментальных групп предлагалось право выбора формата самостоятельной работы между аудированием подкастов и чтением художественной литературы. Факультативность требований привела к тому, что к аудированию обратились лишь около 29% студентов, остальные же склонялись в сторону более привычного чтения и в качестве причин своего выбора отмечали высокий уровень трудностей при аудировании и «нехватку времени». Студенты второй экспериментальной группы, где аудирование в самостоятельной работе было обязательным, по завершению эксперимента отмечали значительный рост аудитивных умений, снижение уровня испытываемых трудностей и повышение интереса к новой форме СРС, хотя на первом этапе эксперимента наблюдалось некоторое сопротивление этому формату работы. Анкетирование второй экспериментальной группы студентов на финальном этапе показало, что процесс самостоятельного аудирования абсолютное большинство студентов оценивали позитивно. Называли аудио СРС интересной или очень интересной, увлекательной 100% опрошенных; 44% респондентов трудностей в процессе самостоятельной работы не отмечали; 33% сообщили о наличии некоторых затруднений; 22% называли процесс сложным [12. С. 114]. Как видим, у обучающихся присутствовало некоторое недоверие к интенсивному аудированию, уровень мотивации в начале работы был невысоким, студенты ожидали от процесса трудностей, уровень которых были склонны переоценивать.

Наша практика экспериментального использования аудирования в СРС на продвинутом уровне позволила выработать оптимальные требования к внеаудиторной самостоятельной работе по аудированию с опосредованным контролем преподавателя. В рамках внеаудиторной СРС по дисциплине «Практика речи» целесообразным представляется предлагать студенту задания по прослушиванию 2–3 часов подкастов англоязычного радио в семестр. Задания разбиваются на 2–3 модуля, выполнение которых периодически контролируется, при этом основным оценочным средством выступает портфолио. Восприятие двух часов звучащей иноязычной речи погружает студента продвинутого уровня в воспринимаемый материал, создает некое подобие иноязычной среды, и, вместе с тем, не является слишком сложным требованием даже для слабоуспевающих студентов. Формат отчетности в виде портфолио позволяет студентам воспринимать общее содержание фрагментов, искать необходимые детали, не обязательно вслушиваясь в «каждое слово» подкаста.

Для повышения мотивации и обеспечения индивидуализации обучения важно предлагать студентам широкий выбор подкастов и аудиофрагментов различной тематики, форматов, стилистических ха-

рактических. Так, для индивидуальной СРС по аудированию в рамках преподавания дисциплины «Практика речи» мы предлагаем студентам DVD носитель объемом 4,7 ГБ, который содержит mp3 файлы по изучаемой тематике, объединенные в одноименные папки, а также дополнительные подборки под названиями «литературные чтения», «аудиоспектакли», «межкультурная коммуникация».

Приведем пример разнообразия аудиоматериалов из раздела «музыка»: он содержит передачи (по 30–40 минут) о творчестве Дейва Брубeka, о выборе саундтреков к фильмам К. Тарантино, М. Ли, о возможности научиться играть на музыкальном инструменте в любом возрасте, о музыке для езды на автомобиле, шедеврах оперного искусства, джазе для фортепиано, американской классической музыке, воспоминаниях В. Клайберна о конкурсе П.И. Чайковского, впечатлениях 5-летнего англоязычного композитора от игры на фортепиано. В разделе «семья» студенты могут выбрать аудиофрагменты о признании в любви, свадебных традициях современных американцев, проблеме разводов, одиночестве современных британцев, понимании роли жены в британской семье, воспитании детей в Британии, гендерных различиях в обучении / воспитании мальчиков и девочек, проблеме подросткового насилия в школе, воспитании одаренных детей, жизни подростков (выдержки из подростковых дневников).

Необходимость включения отдельного раздела аудиоматериалов по проблемам межкультурной коммуникации обусловлена тем, что подобные аудиоматериалы дают возможность передать эмоциональную составляющую ситуаций межкультурной коммуникации, возможных межкультурных конфликтов, непонимания или понимания, что чрезвычайно ценно в условиях недостатка опыта подлинной межкультурной коммуникации обучающихся. Особо значимыми представляются передачи о контактах англоязычных и русскоязычных коммуникантов. Так, в нашей практике мы предлагаем обучающимся следующие фрагменты трансляций BBC Радио 4: англомафия в Германии, сатирический взгляд на антифранцузские настроения американцев, «Я, Путин и дзюдо», «Черные студенты в красной России», воспоминания В. Клайберна о конкурсе П.И. Чайковского, воспоминания американцев о посещении Санкт-Петербурга, отзыв о русскоязычном мультфильме о Винни Пухе и Б. Заходере, дискуссия о жизни и творчестве П.И. Чайковского и М.П. Мусоргского и др.

Анализируя в процессе проведения эксперимента выбор студентов, мы обнаружили, что из огромного разнообразия аудиоматериалов около 70% обучающихся первоначально неизменно выбирают аудиоспектакли на основе известных англоязычных романов и литературные чтения. Понимая интерес к данной категории аудиоматериалов, мы предлагаем их в большом объеме, поощряем использование дополни-

тельных внешних источников с предъявлением их преподавателю. Однако целесообразным представляется мягко и гибко рекомендовать студентам уровня C1, особенно отлично успевающим, обращаться к иным форматам, включающим дискуссии ведущих радиопередач с приглашенными персонами по изучаемой тематике. Решение об окончательном выборе фрагмента для прослушивания остается за студентом, который несет ответственность за индивидуальную работу, ее организацию. Однако практика показывает, что рекомендации часто выполняются, новые форматы вызывают интерес и в следующем семестре обучающиеся уже более уверенно обращаются к документальным передачам, учатся выделять в них социокультурные явления, анализировать и комментировать их.

Ценным приемом, раздвигающим горизонты предпочтений студентов по выбору подкастов, оказалось так называемое пробное прослушивание файлов mp3 на занятиях. Обмен впечатлениями от услышанного, непосредственная эмоциональная реакция обучающихся на услышанное помогают студентам проявлять открытость в дальнейшем самостоятельном выборе материала.

Основным оценочным средством результатов самостоятельной работы над подкастами мы избрали портфолио, что дает возможность реализовать дифференцированный подход, предполагает разноуровневость заданий, демонстрирует учебные достижения обучающегося и позволяет ему выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. В нашем экспериментальном портфолио содержались аннотации подкастов, мини-комплекс заданий по одному из них, лексический минимум, эссе культурологического содержания и самоанализ учебных достижений в области аудирования.

Разрабатываемый обучающимся набор аннотаций прослушанных подкастов в форме *summary* требует от студента знания основного содержания прослушанного и владения форматом жанра. На последующих этапах использования подкастов в СРС указанные аннотации могут быть использованы для ориентации новых обучающихся в выборе фрагментов для прослушивания.

Второй раздел портфолио предполагает работу над развитием собственных лексических навыков: студенты отбирают релевантный лексический минимум для дальнейшей активизации. Самостоятельную работу студентов на этом этапе рекомендуется своевременно контролировать, поскольку выбор словарного минимума может вызывать у некоторых обучающихся известные трудности. Студент должен осознавать, что отбирать следует не исключительно незнакомые слова, не подозревая об их распространенности, стилистической отнесенности и социокультурном наполнении, а тематически релевантную лексику, выражения, соответствующие уровню C1 и отличающиеся высоким

уровнем частотности, и этот навык отбора нередко приходится целенаправленно развивать во время индивидуальных консультаций. Весьма результативным является использование взаимообучения: студенты могут оценивать релевантность выбора друг друга, вырабатывать позитивные рекомендации, которые нисколько не отменяют строго индивидуального выбора каждого.

Создание мини-комплекса заданий по одному из подкастов требует от обучающегося (будущего учителя иностранного языка) умения разработки учебных заданий по проверке понимания содержания прослушанного и вопросов по обсуждению поднимаемых в подкасте проблем.

Эссе культурологического содержания предполагает обсуждение социокультурных реалий, инокультурных ценностей, представлений, отражаемых в прослушанных подкастах. Задание может представлять некоторые трудности для обучающихся, которые не всегда способны точно идентифицировать межкультурные различия, анализировать социокультурную информацию подкастов. Обсуждение тематики эссе на этапе промежуточного контроля позволяет решать указанные проблемы.

Письменный самоанализ учебных достижений в области аудирования в объеме 150 слов позволяет развивать метакогнитивные умения в аудировании, столь важные в дальнейшем процессе совершенствования коммуникативной компетенции обучающегося.

На контрольном этапе опытно-экспериментального обучения студентам экспериментальных и контрольных групп предлагались тестовые задания по аудированию, кроме того, обучающиеся контрольной группы представили свой самоанализ учебных достижений в области аудирования. Сравнительный анализ результатов тестирования, в частности 2015 г., показал, что экспериментальные группы показали достаточно высокий рост уровня достижений в аудировании (средний балл составил 84 и 87% правильных ответов из 100 возможных, по сравнению с 47 и 49% на констатирующем этапе эксперимента), контрольные же группы показали невысокий рост умений аудирования (средний балл составил 57 и 52% по сравнению с 48 и 43% на констатирующем этапе эксперимента). Самоанализ учебных достижений в области аудирования экспериментальной группы (часть портфолио) отличался достаточно высоким уровнем рефлексии, в то время как студенты контрольной группы представили лишь отрывочные суждения об уровне развития собственных умения аудирования.

Кроме того, дальнейшее наблюдение за студентами экспериментальной группы показало, что мотивация к аудированию сохраняется в течение следующего года: студенты обращаются к преподавателям с предложением об использовании аудирования (вместо традиционного чтения) в СРС, слушают англоязычное радио, предпочитают смотреть художественные фильмы и телесериалы без использования субтитров.

Выводы

Подводя итоги проведенной опытно-экспериментальной работы, представляется возможным утверждать, что интенсификация работы по развитию умений аудирования с использованием подкастов в самостоятельной работе студентов на продвинутом этапе приводит к развитию умений аудирования, росту мотивации воспринимать неадаптированную аутентичную речь, социокультурной наблюдательности, развитию метакогнитивных умений, способностей к рефлексии в учебной деятельности, реализует принцип индивидуализации обучения. Дополнительно отметим роль аудирования неадаптированных радиоподкастов как средства «кратковременного» погружения обучающихся в иноязычную среду, как в ее лингвистическом измерении, так и в социокультурном аспекте. Данный опосредованный контакт с говорящими носителями языка, их ценностями, суждениями, представлениями, дискурсивными стратегиями, ритмикой, интонацией речи и другими языковыми особенностями сегодня невозможно игнорировать, необходимо широко использовать для усвоения (acquisition) иностранного языка, развития умений аудирования и говорения, что особенно актуально для продвинутого этапа обучения. Дальнейшее исследование новых возможностей погружения обучающихся этапа С1 в иноязычную «аудиосреду» представляется весьма перспективным направлением методики обучения иностранному языку в вузе, должно способствовать развитию коммуникативной компетенции обучающихся и расширению возможностей индивидуализации обучения.

Литература

1. **Рябова М.Э.** Мультимедийные технологии в самостоятельной работе студентов при обучении иностранным языкам // Интеграция образования. 2008. № 2. С. 24–30.
2. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
3. **Соломатина А.Г.** Развитие умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 130–134.
4. **Протазанова Н.Г.** Использование социального сервиса подкастов в обучении иностранным языкам // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 3, т. II (Психолого-педагогические науки). С. 95–97.
5. **Малушко Е.Ю.** Критерии отбора подкастов для формирования иноязычной аудитивной компетенции у студентов вузов // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. Вып. 6. С. 146–152.
6. **Евстигнеева И.А.** Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
7. **Евстигнеев М.Н.** Методическая система формирования информационно-коммуникационной компетентности учителей иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 4 (16). С. 95–105.
8. **Дмитриев Д.В., Мещеряков А.С.** Подкасты как инновационное средство обучения английскому языку в вузе // Гуманитарные науки. Педагогика. 2014. № 3 (31). С. 192–199.

9. **Игнатенко Н.А.** Аутентичная звучащая речь в практике развития иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка // Вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. науч. ст. / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2015. С. 164–168.
10. **Игнатенко Н.А., Гревцева В.Ф. и др.** Are you Listening? : учеб.-метод. пособие по развитию навыков аудирования для студентов 4-го курса отделения английского языка факультета иностранных языков. Воронеж : Изд-во ВГПУ, 2005. 59 с.
11. **Игнатенко Н.А., Гревцева В.Ф., Жехрова М.В.** Listen your Way to Success : учеб. пособие по дисциплине «Аудио- и видеопрактикум первого иностранного языка» для студентов 4–5-го курсов очной и заочной форм обучения по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык» (английский / немецкий язык; английский / французский язык). Воронеж : Воронеж. гос. пед. ун-т, 2016. 60 с.
12. **Игнатенко Н.А.** Современные информационные ресурсы в развитии умений аудирования на английском языке // Гуманитарное образование: история, традиции, перспективы : сб. науч. тр. Елец : Елец. гос. ун-т им. И.А.Бунина, 2012. С. 110–115.

Поступила в редакцию 20 января 2016 г.

Игнатенко Наталья Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Воронежского государственного педагогического университета (Воронеж, Россия). E-mail: nignaten@mail.ru

ENGLISH LANGUAGE RADIO PODCASTS IN INDIVIDUAL WORK OF ADVANCED FOREIGN LANGUAGE STUDENTS

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

DOI 10.17223/19996195/33/12

Abstract. The article discusses the current necessity to activate student independent listening activities, looks at opportunities of using authentic non-academic podcasts in advanced students' independent work without the immediate control of a teacher. The article includes the description of experimental work in using BBC Radio 4 podcasts in teaching Speech Practice and Practical Course of a Foreign Language in the pedagogical university. The researcher assesses modern English language Internet audio resources and discusses the need of using non-adapted authentic English radio podcasts in teaching advanced foreign language students. The description of the teaching experiment includes the results of testing, procedures, length and conditions of the experiment in developing listening skills with the help of using English language radio podcasts in student independent work. The author offers recommendations about the volume of listening materials, their variety, and opportunities of affecting student independent listening material choices. The recommended major assessment tool is portfolio, which includes podcast abstracts, a single set of podcast tasks, student independent vocabulary choices, a socio-cultural essay and self-assessment of listening skills development.

Keywords: student independent work; student independent work without immediate teacher control; teaching foreign languages; developing listening skills; advanced English language teaching; podcast.

References

1. Ryabova M.E. (2008) Mul'timediynye tekhnologii v samostoyatel'noy rabote studentov pri obuchenii inostrannym yazykam [Multimedia technology in independent work of students

- at teaching foreign languages]. *Integratsiya obrazovaniya - Integration of education* 2. pp. 24–30.
2. Sysoev P.V. (2014) Podcasts in teaching a foreign language. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (26). pp. 189–201. (In Russian).
 3. Solomatina A.G. (2011) Developing speaking and listening comprehension skills via podcasts. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (14). pp. 130–134. (In Russian).
 4. Protazanova N.G. (2011) Use of podcast social service in teaching foreign languages. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Seriya Psikhologo-pedagogicheskie nauki – Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Series "Psychological and pedagogical sciences"* 3. Vol. 2. pp. 95–97. (In Russian).
 5. Malushko E.Yu. (2011) Kriterii otbora podkastov dlya formirovaniya inoyazychnoy auditiv-noy kompetentsii u studentov vuzov [The selection criteria for the formation of foreign language podcasts auditive competence of university students]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy - Scientific problems of Humanitarian Studies* 6. pp. 146–152.
 6. Evstigneeva I.A. (2013) Formation of high language school students' discursive competence with the help of modern internet technologies. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 1 (21). pp. 74–82. (In Russian).
 7. Evstigneev M.N. (2011) Methodical system for foreign language teachers' ict competence development. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 4 (16). pp. 95–105. (In Russian).
 8. Dmitriev D.V., Meshcheryakov A.S. (2014) Podkasty kak innovatsionnoe sredstvo obucheniya angliyskomu yazyku v vuze [Podcasts as an innovative means of teaching English at the university]. *Gumanitarnye nauki. Pedagogika. - Humanitarian sciences. Pedagogy*. 3 (31). pp. 192–199.
 9. Ignatenko N.A. (2015) Autentichnaya zvuchashchaya rech' v praktike razvitiya inoyazychnoy kom-munikativnoy kompetentsii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka [Authentic sounding speech in the practice of foreign language communicative competence of the future teacher of a foreign language]. In: Kormilin N.V., Shugaev N.Yu. (eds.). *Voprosy lingvodidaktiki i mezhkul'turnoy kommunikatsii: sb. nauch. st. - Questions of linguistics and intercultural communication: a collection of scientific articles*. Cheboksary. pp. 164–168.
 10. Ignatenko N.A., Grevtseva V.F. (2005) *Are you Listening ? : ucheb.-metod. posobie po razvitiyu navykov audirovaniya dlya studentov 4-go kursa otdeleniya angliyskogo yazyka fakul'teta inostrannykh yazykov*. [Are you Listening ? : A teaching aid for the development of listening skills for students of the 4th year of the English language department of the Foreign Languages Department.]. Voronezh: Izd-vo VGPU.
 11. Ignatenko N.A., Grevtseva V.F., Zhekhrova M.V. (2016) *Listen your Way to Success : ucheb. posobie po distsipline «Audio- i videopraktikum pervogo inostrannogo yazyka» dlya studentov 4–5-go kursov ochnoy i zaочноy form obucheniya po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie», profil' «Inostranny yazyk» (angliyskiy / nemetskiy yazyk; angliyskiy / frantsuzskiy yazyk)*. [Listen your Way to Success: training manual on discipline "Audio videopraktikum first foreign language" for students 4-5-year students of full-time and correspondence forms of training in the direction "of Pedagogical Education" profile "Foreign Language" (English / German, English / French) .]. Voronezh: Voronezh. gos. ped. un-t.
 12. Ignatenko N.A. (2012) Sovremennyye informatsionnyye resursy v razvitiy umeniy audirovaniya na angliyskom yazyke [Modern information resources in the development of listening skills in English]. *Gumanitarnoe obrazovanie: istoriya, traditsii, per-spektivy : sb. nauch. tr. - Arts education: origins, traditions, perspectives: collection of scientific works*. Eletsk: Eletsk. gos. un-t im. I.A.Bunina. pp. 110–115.

Received 20 January 2016

ВЛИЯНИЕ СИТУАТИВНОГО КОНТЕКСТА НА АДЕКВАТНОСТЬ ПОНИМАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ РЕЧИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ

Л.Ю. Минакова

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы учета ситуативного контекста при восприятии аутентичных лексических единиц при обучении иноязычному дискурсу. При этом успешность иноязычной коммуникации напрямую зависит от знания ситуационно-обусловленных высказываний, функционирующих внутри определенного контекста, детерминированного ситуацией общения. Представленное исследование акцентирует внимание на формировании у студентов умений осуществлять иноязычное общение с носителями языка без каких-либо коммуникативных затруднений, которые могут привести к непониманию или к невозможности осуществления иноязычной коммуникации. Проведено опытное обучение, задания которого основаны на понятии континуума языковых формул общения, разработанного профессором И. Кечкешом. Показаны повышение адекватности восприятия ситуационно-обусловленных высказываний при использовании различных стратегий понимания, опирающихся на композиционный состав лексической единицы, ее близость к аналогам в родной культуре обучающихся, а также на ситуативный контекст, в котором она функционирует. Результаты исследования используются при разработке дидактических материалов в обучении иноязычному общению студентов нелингвистических специальностей.

Ключевые слова: иноязычный дискурс; ситуационно-обусловленные высказывания; ситуативный контекст.

Введение

Современные стандарты российского образования требуют высокого уровня компетентности по иностранному языку, необходимого специалистам различных направлений подготовки, в связи с чем возникает проблема поиска новых технологий, позволяющих наиболее эффективно осуществлять процесс обучения иноязычному общению. Анализ исследований процесса иноязычного образования дает возможность выдвинуть на первый план обучение студентов иноязычному дискурсу как основе эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции, имеющей профессиональную направленность и ориентированную на овладение знаниями осуществления устной и письменной коммуникации на иностранном языке [1].

Реальная практика современного дискурсивного анализа сопряжена с исследованием закономерностей движения информации в рамках коммуникативной ситуации, осуществляемого через обмен репли-

ками. При этом подчеркивается динамический характер дискурса, что делается для различения понятия дискурса и традиционного представления о тексте как статической структуре [2]. В отличие от текста, дискурс является образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации и по отношению к определенному партнеру, представителю иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами [3]. Анализ работ позволяет определить следующие свойства дискурса:

- ситуативная обусловленность (в связи с реализацией дискурса в конкретной ситуации, характерной для соответствующей сферы общения);

- тематическая связность и обусловленность, поскольку содержательные компоненты дискурса раскрываются в рамках определенной темы;

- социальная ориентация, поскольку дискурс характеризуется социальным статусом коммуникантов;

- динамичность (в связи с существованием возможности видоизменения темы в рамках коммуникативной ситуации, смены тональности дискурса);

- неоднородная структурированность, неопределенность границ [4].

Обучение иноязычному дискурсу дает возможность сформировать навыки общения, при которых обучающиеся должны понимать, в каких отношениях находятся собеседники, в какой ситуации осуществляется общение и как, в зависимости от этих факторов, необходимо строить высказывание. Ситуативный контекст в реализации иноязычной коммуникации играет важную роль, поскольку он закладывает основу для понимания реципиентом аутентичного высказывания.

Методология исследования

Данное исследование проведено на основе использования понятия ситуативного контекста, которое подразумевает, что участники коммуникации имеют некое общее знание, позволяющее им понимать друг друга в процессе общения. Кроме того, по мнению профессора И. Кечкеша [5], они должны обладать некоторой общностью предыдущего опыта коммуникации и разделять культурные сообразности общения. Это общее знание может представлять собой внутренний контекст, который необходим для реципиента для понимания лингвистического смысла высказывания.

Внутренний контекст зависит от фоновых знаний участника коммуникации, которые часто представлены в его сознании в виде определенных схем, ментальных моделей и т.п. Для того чтобы понять значение лю-

бого текста, необходимо знать синтаксическое построение высказывания – являются ли лексические единицы, его составляющие, существительными, глаголами и т.д. Такая информация является ключевой, но, как оказывается, не единственной для адекватного восприятия высказывания.

И. Кечкеш [5] также подчеркивает, что динамичная природа речи требует развития модели ее восприятия, которая способна распознавать как статичность ее построения, так и возможную вариативность ее значения, и принимать во внимание одновременно избирательный и конституирующий характер контекста. Можно также сделать вывод о том, что значение редко существует вне контекста, поскольку каждая лексическая единица проявляется в контексте. Г. Фоконнер [6] поясняет, что когда используется один язык в процессе коммуникации, таких сложностей с влиянием контекста может не возникать, но такая сложность в интерпретации появляется именно при изучении и использовании иностранного языка в общении. В этом случае необходимо заниматься переводом, но понимать, что в процессе развития разных языковых культур возможно формирование различной интерпретации похожих лексических конструкций. В связи с этим коммуниканты испытывают трудности при осуществлении иноязычного общения под влиянием их собственного социокультурного опыта, приводящего к непониманию точного значения фразы на иностранном языке, а также в ее адекватном использовании, особенно если необходимо учитывать ситуативный контекст.

Таким образом, успешность иноязычной коммуникации напрямую зависит от знания ситуационно-обусловленных высказываний (СОВ), функционирующих внутри определенного контекста, детерминированного ситуацией общения. Определение СОВ как крайне условных, предварительно подготовленных единиц, использующихся в любом языке как образец взаимосвязи, значение которых общепринято для языкового сообщества, дал в своей работе профессор И. Кечкеш [7]. Следовательно, истинное значение СОВ в коммуникации может быть скрыто от того, кто изучает иностранный язык. Из этого положения можно сделать вывод, что при обучении иностранному языку необходимо вводить понятие ситуационно-обусловленных высказываний, а также лексических единиц как концептов во всех их взаимосвязях для формирования умений употребления СОВ соответственно контексту ситуации общения. Для носителей разных языков, имеющих различную сформированную картину мира, такие связи могут сильно различаться и приводить к непониманию в процессе иноязычной коммуникации.

Исследование и его результаты

Данное исследование посвящено вопросу о том, насколько влияет предъявление СОВ в контексте на его корректное восприятие и интер-

претацию студентами нелингвистических специальностей, изучающими английский язык. Кроме того, интерес вызывали те стратегии, которыми они пользуются для определения истинного значения высказывания. В качестве исследуемых стратегий были выбраны следующие: композиционный состав высказывания (Ком), близость высказывания к родной культуре (Культ) и значение высказывания в ситуативном контексте (Сит).

Экспериментальное исследование было выполнено с группами студентов (7 юношей и 15 девушек) 2-го курса Биологического института Национального исследовательского Томского государственного университета в возрасте от 19 до 20 лет. По результатам тестирования для определения уровня знания английского языка 9 студентов показали уровень В1 и 13 человек – А2 в соответствии с Общеввропейской шкалой уровней владения английским языком. Со всеми студентами были подписаны соответствующие документы об их согласии участвовать в эксперименте либо отказе от него на любой стадии.

Для проведения опытного обучения были отобраны лексические единицы, которые характерны для устного институционального и разговорного дискурса. Они имеют определенную специфику употребления, и их значение зависит от таких контекстуальных факторов, как социокультурное проявление и условие ситуации общения. По мнению Т.Ю. Голечковой и П.В. Сысоева [8], корпус текстов является определенной моделью современного английского языка и отражает различные проявления языковых, дискурсивных и социокультурных характеристик языкового варьирования в зависимости от стиля и типа дискурса, а также частотность употребления лексических единиц. На основании полученного анализа корпуса текстов можно понять значение данного слова из контекста, а также отметить его употребление в языке в определенный временной интервал. Отбор формальных фраз языка был осуществлен на основе корпуса современного американского английского *Corpus of Contemporary American English (COCA)* (www.american-corpus.org) и определялся в ходе консультаций с носителями языка. Корпус текстов использовался в качестве банка примеров, обеспечивающих репрезентацию языкового материала в современном национальном разговорном английском языке, а также как поисковый инструмент, который дает возможность выборки подходящих для проведения данного исследования примеров и служит эмпирической поддержкой его лингвистической части.

Опытное обучение включало в себя две стадии: подготовительную и экспериментальную. На подготовительной стадии студенты были ознакомлены с целями опытной работы, определением и особенностями перевода и употребления ситуационно-обусловленных высказываний, а также смогли использовать эти знания в ходе практического

выполнения ряда упражнений. Студенты познакомились с понятием континуума языковых формул общения, разработанным профессором И. Кечкешом [9], который включает в себя идиоматические выражения, фиксированные фразы и ситуационно-обусловленные высказывания. По мере продвижения слева направо по континууму, степень зависимости значения единицы от семантической связи ее компонентов возрастает и увеличиваются образность и экспрессивность. Слева расположены конструкции, значения которых находятся в прямой зависимости от семантико-синтаксических условий их построения. В центре континуума – устойчивые выражения, фразовые глаголы и речевые клише, которые существуют как единые смысловые блоки. Их значения не зависят от ситуации и контекста, в которых они употреблены. Справа расположены лексические единицы, СОВ и идиомы, компоненты которых неразрывны и передают смысл фразы как единого целого. Причем, в структуре таких смысловых блоков невозможны никакие замены, им свойственно постоянство особого целостного значения, они закреплены в памяти носителя языка как образные и эмоционально-оценочные конгломераты, которые активно используются в естественной речи с определенной смысловой нагрузкой [10].

Кроме того, на подготовительной стадии студентам было предложено задание в письменной форме, включающее в себя 20 фраз, которые были включены в мини-диалоги и отдельные высказывания. Студенты должны были идентифицировать 11 СОВ, 5 фиксированных фраз и 4 идиоматических выражения. В задании было необходимо выделить ту стратегию, которую использовали студенты для поиска значения всех предложенных фраз – близость высказывания к родной культуре (Культ), композиционный состав высказывания (Ком) или ситуативный контекст (Сит). Результаты определения значения СОВ и используемые при этом стратегии представлены в табл. 1.

Анализ данных табл. 1 показывает, что после знакомства с понятием ситуационно-обусловленных высказываний студенты, участвующие в опытно обучении, достаточно уверенно могут выделить СОВ среди предложенных фраз, включающих в себя также идиоматические и устойчивые выражения. В 146 случаях из 242 возможных ответов участники правильно определили СОВ. При выборе стратегий следует выделить опору на композиционный состав фразы (92 из 242), что является естественным маркером для идентификации ее лексического значения, но необходимо отметить также приблизительно равное количество выбора ситуативного контекста (110 из 242) в качестве опоры для адекватного восприятия аутентичной фразы.

Таблица 1

**Определение значения СОВ и выбор стратегии
для достижения его адекватного перевода**

Языковые формулы общения	Определение значения СОВ		Стратегии для достижения адекватности восприятия		
	Верное	Неверное	Культ	Ком	Сит
Can I help you?	12	10	7	4	11
I am just looking	14	8	4	8	13
Get out of here!	16	6	3	8	13
Could you help me?	12	10	2	9	11
Don't mention it!	13	9	2	9	9
Be my guest	14	8	2	11	8
Welcome aboard	18	4	4	9	11
What can I do for you?	17	5	5	10	8
How do you do?	11	11	2	9	8
Come on	15	7	5	6	9
Piece of cake!	4	18	4	8	9
Всего	146	96	40	92	110

Эти данные свидетельствуют об осознании студентами важности данного контекста для понимания англоязычного высказывания. Однако даже предъявление фразы в контексте не дало 100%-ной правильности ее перевода, о чем свидетельствуют 96 неправильных ответов из 242 возможных. Стоит также отметить тот факт, что такие ситуационно-обусловленные высказывания, как *Can I help you?*, *Could you help me?*, *How do you do?*, *Piece of cake!*, вызвали у студентов наибольшую трудность в определении их значения в представленных ситуациях. Вероятно, это связано со стереотипизацией их употребления, которое довлеет над студентами, либо с неправильной выбранной опорой для определения значения высказывания в конкретной ситуации.

На экспериментальной стадии студентам были предложены два задания на восприятие СОВ в устной речи. В первом задании экспериментального этапа студенты прослушали 10 фраз, вырванных из контекста, с просьбой определить их значение и указать используемую опору для такого определения. Надо отметить, что фразы были представлены для восприятия в двух вариантах: в вербальном виде и в виде высказываний, записанных носителями языка. Во втором задании экспериментальной части фразы были представлены в ситуативном контексте, причем, как и в предыдущем задании, студенты имели возможность воспринимать их визуально и при двукратном прослушивании в исполнении носителей языка. Необходимо было выполнить следующее задание: описать ситуацию, дать перевод СОВ и предложить свой вариант фразы, которая часто используется в русском языке.

В табл. 2 представлены результаты интерпретации СОВ студентами и выбор опор для понимания: близость высказывания к родной

культуре (Культ), композиционный состав высказывания (Ком) или ситуативный контекст (Сит) при предъявлении СОВ без соответствующего контекста при выполнении первого задания экспериментальной части опытного обучения.

Таблица 2

Идентификация СОВ и выбор опоры для понимания при предъявлении выражений в устной речи без ситуационного контекста

СОВ	Предъявление без контекста				
	Значение высказывания		Используемые опоры		
	Верное	Неверное	Культ	Ком	Сит
You bet	0	22	3	16	5
Here you go	4	18	1	12	9
Give me a break	1	21	4	13	5
Get out of here	4	18	4	10	7
Come again	8	14	3	17	4
Take a seat	18	4	7	13	7
How are you doing?	16	6	7	14	3
No problem	22	0	12	9	4
Be my guest	2	20	5	15	4
What's up?	20	2	9	7	9
Всего	95	125	55	116	57

При выполнении первого задания экспериментальной части отсутствие контекста во многом отрицательно сказалось на правильности перевода фраз. Количество правильных ответов составило лишь 95 из 220 возможных, т.е. 43%, в то время как количество неправильных ответов – 125, или 57% от общего количества представленных ответов. Анализируя данные табл. 2, можно сказать, что в отсутствии ситуативного контекста, основными опорами, выбираемыми студентами, стали композиционный состав высказывания (Ком) и близость высказывания к родной культуре (Культ). Количество выбранных таким образом опор равно 116 и 55 из 228, что составило 52 и 25% соответственно. Лишь в 57 ответах студенты выделили ситуацию в качестве опоры, что равно 23% от общего количества.

При анализе данных табл. 2 нетрудно заметить, что такие фразы, как *Take a seat*, *How are you doing?*, *No problem* and *What's up?*, были правильно интерпретированы практически всеми студентами даже при отсутствии контекстуального окружения. Данный факт может быть связан с тем, что эти фразы были знакомы студентам из их предыдущего курса английского языка. Кроме того, в русском разговорном языке часто используются подобные фразы, заимствованные из английского языка и достаточно часто употребляемые в рекламных роликах, плакатах и постерах, доступных для студентов через Интернет и другие информационные ресурсы. В связи с этим, студенты достаточно часто

выбирали в качестве опоры для перевода данных выражений близость высказывания к родной культуре (Культ), что составило от 7 до 12 единиц. Остальные 6 фраз были поняты неправильно вне контекста и переведены с выбором опоры на их композиционный состав (Ком). Как видно из табл. 2, при переводе таких высказываний, как *You bet*, *Here you go*, *Give me a break*, *Get out of here*, *Come again* и *Be my guest*, студенты в основном опираются на их композиционный состав (значения выбора опоры «Ком» составляют от 10 до 17 единиц). Из этого можно заключить, что способ извлечения смысла с опорой на композиционный состав высказывания и его дословный перевод, а также выбор смысла высказывания, исходя лишь из его сугубо лингвистического контекста, не способствовали корректному извлечению его значения. В данном случае значения выражений имеют большую зависимость от контекста и конкретной ситуации общения.

В табл. 3 представлены результаты выполнения студентами второго задания экспериментальной части опытного обучения при интерпретации СОВ и выбора различных опор для понимания: близость высказывания к родной культуре (Культ), композиционный состав высказывания (Ком) или ситуативный контекст (Сит) после предъявления СОВ в ситуационном контексте.

Таблица 3

Идентификация СОВ и выбор опоры для понимания при предъявлении выражений в устной речи в ситуационном контексте

СОВ	Предъявление без контекста				
	Значение высказывания		Используемые опоры		
	Верное	Неверное	Культ	Ком	Сит
You bet	16	6	1	7	9
Here you go	20	2	6	4	16
Give me a break	19	3	4	6	9
Get out of here	21	1	3	6	18
Come again	16	6	8	7	11
Take a seat	17	5	3	5	16
How are you doing?	22	0	7	5	17
No problem	21	1	10	4	16
Be my guest	18	4	3	2	18
What's up?	21	1	5	3	19
Всего	191	29	50	49	149

При выполнении второго задания экспериментальной части, когда студенты имели в своем распоряжении ситуативно обусловленный контекст, в котором были предъявлены СОВ, количество верных переводов высказываний резко возросло до 191 (по сравнению со значением 95, полученным при выполнении первого задания экспериментальной части), что составило 87% (против 43% в первом задании), а количество неправильных вариантов снизилось до 13% (против 57% в первом

задании). Однако не все из них полностью справились с заданием определения значения предложенных СОВ, о чем говорит 29 неправильно сделанных переводов. Наибольшую сложность в определении значения вызвали высказывания *You bet, Come again* (по 6 неправильных ответов). Этот факт, по-видимому, связан со слишком большим отличием значения данных СОВ от их композиционного состава и отсутствием аналогов в родной культуре российских студентов.

При предъявлении СОВ в конкретной ситуации студенты выделили именно ее как основную опору для перевода высказываний, что при выполнении второго задания экспериментальной части составило, по данным табл. 3, 149 единиц (61% от общего количества единиц выбора). Однако данные табл. 3 свидетельствуют о том, что композиционный состав высказывания и его близость к аналогам в родной культуре также представляют собой значительные опоры для студентов в поиске адекватного перевода СОВ, что составило в конечном итоге 49 и 50 единиц выбора, или 19 и 20% соответственно.

Кроме того, студентов заинтересовала возможность дать свои варианты употребления подобных СОВ в родном языке. Многие использовали молодежный сленг и были поражены частоте употребления таких лексических единиц, как «ладно» и «давай», которые сейчас крайне популярны в процессе коммуникации. В зависимости от интонации эти выражения могут означать согласие, отказ, благодарность и даже недоверие. К тому же с помощью этих фраз собеседники часто заканчивают разговор и используют их при расставании в ситуациях общения в современной языковой среде, которая под давление глобализации вбирает в себя ранее ей не свойственные выражения английского языка и англосаксонской культуры [11].

Выводы

Таким образом, проведенное исследование показало важность использования ситуативного контекста в процессе обучения иноязычному дискурсу, оказывая особое внимание формированию умений восприятия аутентичных ситуативно-обусловленных высказываний в контексте иноязычного общения. Опора на ситуативный контекст в определении значения слова или выражения являлась существенным и важным звеном в работе с лексическими единицами во всех заданиях подготовительной и экспериментальной части опытного обучения. Следует отметить трудности в понимании СОВ, если их композиционный состав и значения отдельных слов слишком далеки от реального значения высказывания, используемого носителем языка в общении.

Основываясь на полученных результатах, необходимо разработать комплекс упражнений для обучения студентов восприятию и за-

учиванию особых фраз и выражений иностранного языка, имеющих специфику употребления в процессе иноязычного общения и меняющих свое значение в зависимости от ситуации коммуникации. Целесообразно показывать студентам весь комплекс их использования в различном вербальном окружении и в зависимости от ситуации общения. Кроме того, обучение студентов использованию различных опор для адекватного восприятия и использования аутентичных высказываний будет способствовать повышению осознанности и реализации когнитивного подхода в изучении иностранного языка.

Литература

1. *Гураль С.К.* Обучение языку как коммуникативной самоорганизующейся системе сквозь призму сложного мышления // *Язык и культура*. 2010. № 2 (10). С. 84–92.
2. *Millrood R.P.* Discourse for Teaching Purposes // *Методология исследования: дискурс в обучении иностранному языку : междунар. сб. науч. тр.* Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2002. С. 23–30.
3. *Елужина Н.В.* Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 3. С. 9–13.
4. *Демьянков В.З.* В пространстве языка и культуры. Звук, знак, символ. М. : Языки славянских культур, 2010.
5. *Kecskes I.* Dueling contexts: A dynamic model of meaning // *Journal of Pragmatics*. 2008. № 40. P. 385–406.
6. *Fauconnier G.* Mappings in Thought and Language. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.
7. *Kecskes I.* Situation-bound utterances as pragmatic acts // *Journal of Pragmatics*. 2010. № 42. P. 2889–2897.
8. *Голечкова Т.Ю., Сысоев П.В.* Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // *Язык и культура*. 2010. № 1 (9). С. 99–111.
9. *Kecskes I.* Formulaic language in English lingua franca // *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects* / eds. by I. Kecskes, L. Horn. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2007. P. 191–218.
10. *Kecskes I.* Salience in language production. In Kasia Jaszczolt & Keith Allan. *Salience and Defaults in Utterance Processing*. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2011. P. 81–105.
11. *Minakova L., Gural S.* The Situational Context Effect in Non-Language-Majoring EFL Students' Meaning Comprehension // *Procedia – Social and Behavioral science*. 2015. № 200. P. 62–68.

Поступила в редакцию 24 января 2016 г.

Минакова Людмила Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: ludmila_jurievna@mail.ru

THE INFLUENCE OF A SITUATIONAL CONTEXT ON THE ADEQUATENESS OF AUTHENTIC SPEECH COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE DISCOURSE TEACHING

Minakova L.Yu., Ph.D., Associate Professor, Department of English of Natural, Physical and Mathematical Faculties, Tomsk State University (Tomsk, Russia).
E-mail: ludmila_jurievna@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/13

Abstract. the paper deals with the problem of a situational context influence on the perception of authentic lexical units in foreign language discourse teaching. In this case the success of communication directly depends on the knowledge of situation-bound utterances, which act inside a definite context determined by a situation of communication. The study is focused on assisting students in developing their ability to communicate with native speakers without any communicative constraints that can lead to misunderstanding and communicative failures. The experimental teaching has been carried out in which the tasks are based on the formulaic continuum designed by I. Kecskes. The increase in the adequateness of SBU perception while using different strategies of comprehension based on compositionality of a lexical unit, its closeness to the analogues in native culture, and on a situational context in which it acts, has been shown. The results of this study are used in preparation of didactic materials for foreign language communication teaching of non-linguistic students.

Keywords: foreign language discourse; situation-bound utterances; situational context.

References

1. Gural' S.K. (2010) Teaching a language as a self-organizing communication system through the prism of «complex thinking». *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 2 (10). pp. 84–92. (In Russian).
2. Millrood R.P. (2002) Discourse for Teaching Purposes. In: Millrood R.P. (ed.) *Metodologiya issledovaniya: diskurs v obuchenii inostrannomu yazyku : mezhdunar. sb. nauch. tr.* [Research Methodology: discourse in a foreign language teaching: an international collection of scientific papers]. Tambov: Izd-vo Tambov. un-ta.
3. Elukhina N.V. (2002) Rol' diskursa v mezhkul'turnoy kommunikatsii i metodike formirovaniya diskursivnoy kompetentsii [The role of discourse in intercultural communication and methods of formation of discursive competence]. *Inostrannye yazyki v shkole. - Foreign languages at school*. 3. pp. 9–13.
4. Dem'yankov V.Z. (2010) *V prostranstve yazyka i kul'tury. Zvuk, znak, simbol.* [In the space of language and culture. Sound, sign, symbol.]. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur.
5. Kecskes I. (2008) Dueling contexts: A dynamic model of meaning. *Journal of Pragmatics*. 40. pp. 385–406.
6. Fauconnier G. (1997) *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Kecskes I. (2010) Situation-bound utterances as pragmatic acts. *Journal of Pragmatics*. 42. pp. 2889–2897.
8. Golechkova T.Yu., Sysoev P.V. (2010) Linguistic corpus in teaching foreign languages. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture*. 1 (9). pp. 99–111. (In Russian).
9. Kecskes I. (2007) Formulaic language in English lingua franca. In: Kecskes I., Horn L. (eds.) *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. pp. 191–218.
10. Kecskes I. (2011) Salience in language production. In: Kasia Jaszczyt & Keith Allan (eds.). *Salience and Defaults in Utterance Processing*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. pp. 81–105.
11. Minakova L., Gural S. (2015) The Situational Context Effect in Non-Language-Majoring EFL Students' Meaning Comprehension. *Procedia – Social and Behavioral science*. 200. pp. 62–68.

Received 24 January 2016

ОБУЧЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА КИНОДИСКУРСА

Т.В. Привороцкая, С.К. Гураль

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

Аннотация. В статье рассматриваются история и основные особенности аудиовизуального перевода; приводятся общие характеристики аудиовизуальных произведений; отмечаются важность дискурсоцентрического подхода к переводу аудиовизуальных текстов, а также особая роль дискурсивного анализа киноматериала при работе с аутентичным художественным фильмом. Анализ кинодискурса рассматривается как средство формирования общих и профессиональных компетенций переводчика. Предлагается модель обучения аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса страны изучаемого языка.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод; иноязычный кинодискурс; перевод; модель обучения.

Введение

Изменение коммуникативной реальности формирует новые виды текстов. В настоящее время появляется все больше произведений, имеющих не только вербальную или письменную составляющую, но и невербальные компоненты, которые могут быть представлены видеорядом или графическим изображением. Такие тексты имеют полисемантический характер, в них рецептор получает информацию одновременно по нескольким каналам, являясь и читателем, и зрителем, и слушателем. Перевод подобного рода материалов называется аудиовизуальным переводом.

По утверждению А.В. Козуляева, «реципиенты аудиовизуальных произведений практически никак не могут повлиять на скорость поступления к ним сенсорной информации по разным каналам и вынуждены обрабатывать ее в навязанном им извне темпе, подстраивая под это стратегию семантического синтеза» [1]. Именно поэтому на современном этапе развития науки о переводе аудиовизуальный перевод все чаще выделяют в отдельный вид переводческой деятельности, требующий особых навыков и умений.

Аудиовизуальный перевод с китайского языка на русский всегда сопровождается дополнительными трудностями, связанными с огромной разницей в темпе речи и средней длине отдельных речевых единиц. Кроме того, в настоящий момент на рынке перевода накопилось большое количество никогда не переводившегося на русский язык китай-

ского контента, включающего кинофильмы, мультфильмы и телепередачи. Все это заставляет задуматься над проблемой обучения аудиовизуальному переводу студентов-лингвистов языковых факультетов, в частности студентов-лингвистов китайского отделения.

Аудиовизуальный перевод: историография вопроса

В российской академической традиции аудиовизуальный перевод до недавнего времени сводился к кинопереводу, теоретическая база которого была заложена Ю.М. Лотманом [2] и Ю.Н. Тыняновом еще в 1970-х гг. [3]. В настоящее время эта позиция подвергается интенсивному пересмотру, так как многие исследователи вместе с переводом художественного и документального кино относят к аудиовизуальному переводу перевод рекламных сообщений, новостных и развлекательных программ, мультипликации и даже перевод видеоигр. Позднее в отечественном переводоведении стал функционировать термин «креализованный текст», однако серьезная научно-исследовательская база по изучению проблематики данного вида перевода до сих пор не сформирована.

А.В. Козуляев в своей работе, посвященной обучению динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений, отмечает, что в России «до середины 2000-х гг. не удалось создать сколь-нибудь эффективного курса обучения переводчиков этому виду деятельности, что вылилось в повальное и известное практически всем зрителям падение качества переводов, звучащих с экранов» [4. С. 4]. В настоящее время в нашей стране ведется лишь несколько системных курсов преподавания аудиовизуального перевода, а ускоренные учебные программы, разрабатываемые студиями, по утверждению Р.А. Матасова, «в отсутствие единых стандартов, не гарантируют оптимального результата» [5. С. 156].

Как уже было отмечено, реципиент аудиовизуальных текстов получает и анализирует информацию одновременно на разных уровнях восприятия, так как любое аудиовизуальное произведение – это сложное цельное информационное сообщение, включающее как вербальные (лингвистические), так и невербальные составляющие. К вербальным компонентам аудиовизуального текста относятся:

- диалоги героев;
- закадровый голос;
- текст песен;
- письменные составляющие (титры, надписи, субтитры).

Невербальные (нелингвистические) компоненты аудиовизуальных текстов включают:

- невербальный видеоряд (визуальный образный ряд);
- невербальную звуковую часть (естественные шумы, технические шумы, музыку).

Для выбора правильной стратегии перевода необходимо ответить на вопрос о том, какой из перечисленных компонентов является основным для зрителя и переводчика с точки зрения перцептивного осмысления [4. С. 7]. До недавнего времени в науке господствовал лингвоцентрический (текстоцентрический) подход, однако последние экспериментальные исследования выявили безусловный приоритет видеоряда и прочих невербальных составляющих аудиовизуального произведения как основного «поставщика» информации.

Так, с помощью отслеживания движений глаз зрителей и сканирования зон активности мозга группа Пилар Орейро доказала, что «в ходе просмотра аудиовизуального произведения документального содержания примерно 60 процентов внимания и общего объема перцептивной деятельности посвящено дешифровке и пониманию визуального потока, и лишь 40 – вербально-текстовому. Для художественных произведений эта пропорция составила: 68 процентов – визуальный и невербальный ряд, и лишь 32 – текстовый» [Там же]. Стало ясно, что лингвоцентрический подход, при котором переводчик осуществляет привычное семантическое перекодирование вербальной составляющей аудиовизуального текста, не может обеспечить прагматическую эквивалентность перевода.

Таким образом, в изучении процесса аудиовизуального перевода стал доминировать дискурсоцентрический подход, предполагающий осуществление дискурсивного анализа переводимых кино-, видеоматериалов. В процессе перевода дискурсоцентрический подход помогает преобразовать аудиовизуальный текст в целостное произведение, вызывающее одинаковую эмоциональную и поведенческую реакцию у представителей разных культур [6–8].

Стоит отметить, что дискурсивный анализ аудиовизуального текста особенно важен при переводе киноматериала, в частности при переводе художественных фильмов. Всесторонний анализ кинодискурса, включающий детальный разбор всех вербальных и невербальных составляющих фильма, ознакомление с его основной идеей, установку целевой аудитории, данные об исторической эпохе повествования, историю создания фильма, творческий почерк режиссера, а в некоторых случаях, и обращение к вспомогательным материалам (сценарий, литературная основа, интервью актеров и создателей фильма) и т.д., играет особую роль как в создании прагматически адекватного варианта перевода фильма, так и в передаче на иностранный язык его названия.

Анализ кинодискурса как средство формирования общих и профессиональных компетенций студентов

Кинодискурс, несомненно, является особым видом аудиовизуального текста. По причине глобального распространения и способности повсеместного воздействия на зрительскую аудиторию, современ-

ное кино представляет собой уникальное культурное явление. Несмотря на то что из-за наличия элементов монтажа кинодискурс не является точной моделью коммуникативной ситуации, кино становится самым масштабным «поставщиком моделей поведения для среднего носителя современной культуры» [9. С. 4]. По мнению Г.Г. Слышкина и М.А. Ефремовой, в настоящее время кино и телевидение являются источником большинства цитат, аллюзий и упоминаний, функционирующих в речи среднестатистического носителя какой-либо культуры [Там же]. Именно поэтому перевод кинодискурса представляется нам важнейшим аспектом аудиовизуального перевода.

Работа с иноязычным кинодискурсом на занятиях по иностранному языку выходит за рамки обычного тренинга по аудированию, так как живая речь, по утверждению Ю.М. Лотмана, не представляет собой словесного текста в чистом виде, в нее включаются иконические знаки – мимика, жесты, элементы актерской игры, демонстрируемые в аудиовизуальном тексте посредством видеоряда [2]. Кроме того, анализ аутентичных художественных фильмов обеспечивает «эффект присутствия» в повседневной жизни носителей иного языка, помогая тем самым погрузиться в иную языковую среду и культуру общения.

Как уже было отмечено, по мнению большинства исследователей и режиссеров, картинка всегда сильнее слова. Соответственно, основным достоинством видеофильма является то, что его применение помогает реализовать один из важнейших дидактических принципов обучения иностранному языку – принцип наглядности. Ценность наглядности состоит в том, что она помогает избежать формализма. Так, при обучении иностранным языкам изучаемые явления чаще всего не фигурируют в учебном процессе, а лишь словесно описываются, в кино же то или иное явление в полной мере иллюстрируется на экране [10]. Так, например, во время просмотра одной из серий китайского семейного телесериала «家有儿女» («Дома с детьми», 2005), студенты могут наглядно ознакомиться с церемонией 拜年 (новогодний визит к родственникам, друзьям, соседям и т.д.), закрепить выражения, которыми она сопровождается, изучить блюда на столе главных героев и усвоить прочие лингвокультурологические сведения.

Следует также отметить, что работа с кинодискурсом страны изучаемого языка представляется нам особенно важной для обучения студентов-лингвистов китайского отделения [11, 12]. Дело в том, что, в отличие от европейских, и особенно американских фильмов, которые ежедневно демонстрируются на российском телевидении, китайские фильмы можно увидеть не так часто. Массовая коммерциализация мирового кинематографа привела к тому, что большинство кинолент, поступающих на мировые экраны из Китая, ориентированы на кассовый сбор и представляют собой фильмы с обилием боевых искусств. Таким

образом, у студентов, изучающих китайский язык, наблюдаются отсутствие представлений о повседневной жизни современных китайцев, а также ярко выраженная нехватка базовых лингвострановедческих знаний.

Являясь бесценным источником страноведческой информации, иноязычный кинодискурс дает уникальную возможность для межкультурного сравнения и позволяет увидеть то, что составляет специфику чужой культуры. Увидеть отличия в поведении представителей чужой культуры – значит научиться с ними общаться. Роль преподавателя в этом процессе – направить внимание студента на национальные особенности и объяснить исторические причины тех или иных явлений, воспитывая тем самым толерантность [13. С. 103].

Например, в начале работы с учебным видеокурсом «家有儿女» («Дома с детьми»), необходимо обратить внимание студентов на одежду главных героев и школьную форму детей, которая, по сути, представляет собой широкий спортивный костюм. Далее преподаватель проводит беседу о культуре внешнего вида современных китайцев и особенностях мышления китайского народа, которые способствуют появлению подобного отношения к одежде. Здесь же следует акцентировать внимание на некоторых поведенческих особенностях главных героев, например на отличной от присущей нам манере речи, мимике и жестах, с которыми традиционно произносятся те или иные выражения. Также заслуживает внимания наличие в речи персонажей огромного количества крылатых выражений и цитат произведений древних поэтов. Акцентируя внимание на упомянутых отличиях, преподаватель проводит беседу о влиянии поэзии на китайское общество, о различных подходах к стихотворным произведениям в России и Китае и о специфике древнекитайского стихосложения.

Таким образом, анализ кинодискурса страны изучаемого языка, как ни один другой вид упражнений, способствует формированию социокультурной, лингвокультурологической, языковой, коммуникативной и других компетенций, необходимых для переводчика, и кроме того, помогает воспитывать толерантную личность субъекта межкультурной коммуникации.

Модель обучения аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса

Вслед за Р.А. Матасовым представляется целесообразным сформулировать ключевые цели курса аудиовизуального перевода следующим образом:

– обучение учащихся системному предпереводческому анализу кинотекста и грамотной предварительной ориентировке;

– вырабатывание и развитие у учащихся операционных навыков в каждом из трех видов аудиовизуального перевода (субтитровании, дубляже, синхронном закадровом переводе);

– обучение учащихся анализу целевой аудитории с последующим выбором релевантной переводческой стратегии [5. С. 156].

Вышеупомянутый учебный курс, рассчитанный на шесть учебных семестров, предполагает разделение процесса обучения на два этапа – пропедевтический и операционный. На пропедевтическом этапе студенты приобретают базовые знания, связанные с историей кинематографии, специфическими особенностями кинотекста, теоретическими основами киноперевода. Второй этап предлагается разделить на три модуля – субтитрование, дубляж и синхронный закадровый перевод. При этом работа по переводу целых полнометражных художественных кинофильмов предусмотрена только в пятом и шестом семестрах.

Если же обучение аудиовизуальному переводу проводится в рамках курса «Теория и практика перевода» и ограничивается одним учебным семестром, целесообразным представляется разработка «сжатой» модели обучения, позволяющей за короткий период приобрести набор базовых знаний и навыков. Такая модель обучения аудиовизуальному переводу основывается на непрерывной работе с иноязычным кинодискурсом, а именно с аутентичными полнометражными художественными фильмами.

Начальный этап обучения предлагается посвятить истории китайского кинематографа, теоретическим основам аудиовизуального перевода, обзору различных вариантов переводческих стратегий аудиовизуальных текстов, а также технологической структуре разных видов аудиовизуального перевода – субтитрования, дубляжа и закадрового озвучивания.

Следующим шагом обучения становится работа с полнометражными аутентичными художественными фильмами. Критерии отбора фильмов, на наш взгляд, сводятся к следующему:

- фильм должен быть значимым для лингвокультурного сообщества;
- фильм должен представлять собой определенную художественную ценность, иметь положительные отзывы кинокритиков;
- для формирования социокультурной компетенции предпочтительнее выглядит работа с современными кинолентами, так как именно они помогают учащимся разобраться в современном иноязычном социуме; работа с историческими картинами, описывающими глубокую древность, на наш взгляд, не целесообразна;
- фильм должен быть интересным, поскольку интерес повышает эффективность обучения.

Процесс анализа кинодискурса целесообразно разделить на три этапа: допросмотровый, просмотрový и послепросмотровый. *Допро-*

смотровый этап является важной частью занятия, он направлен на подготовку к восприятию кинотекста. Здесь стоит заранее обговорить тему фильма, эпоху, в которой происходит действие, социальную среду и т.д. Во время *просмотрового* этапа преподаватель должен обращать внимание студентов на особо важные моменты фильма, сюда относятся поведенческие особенности персонажей, характерные предметы материальной культуры, архитектура, уникальные социальные явления. На *послепросмотровом* этапе выполняется непосредственно перевод просмотренного киноматериала. Перед тем как приступить к переводу фильма, необходимо осуществить его детальный анализ. На этом этапе важно коллективное обсуждение таких вопросов, как главная тема и идея фильма, замысел и творческий почерк режиссера, целевая аудитория, языковые особенности фильма и т.д.

Процесс перевода полнометражного художественного фильма осуществляется следующим образом: студенты распределяют оригинальный материал между собой, каждый из них письменно фиксирует тексты кинодиалогов своей части, далее все части собираются в единое целое, после чего каждый студент готовит свой вариант перевода. На последнем этапе совместными усилиями осуществляются сверка и вычитка переводного текста, после чего следует озвучивание.

Особое внимание должно уделяться проблемным моментам кинодиалогов, содержащим, как правило, обращения, имена собственные, языковые реалии, фразеологические обороты, игру слов и т.д. Так, не следует забывать, что из-за необходимости «попадания в губы», т.е. соотношения длины звучания фразы ИЯ и ПЯ, такой способ перевода, как описательный перевод не может быть использован при передаче текста кинодиалога, а чрезмерное использование транскрибирования может сделать текст чересчур нагруженным иноязычной лексикой и непонятным для реципиента. Кроме того, из-за необходимости учитывать движения губ актеров невозможны такие грамматические трансформации как членение и объединение предложений, применяющиеся в случае смысловой перегрузки или недооформленности одной из переводимых частей, так как иноязычная фонограмма фильма не может звучать непрерывно, в то время как актер делает паузы в своей речи, и наоборот.

Выводы

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса страны изучаемого языка продуктивно как с точки зрения формирования у будущих переводчиков социокультурной, лингвокультурологической и языковой компетенций, так и для формирования компетенций, позволяющих осуществлять грамотный перевод аудиовизуальных произведений.

Приведенная модель обучения вызвала живой интерес студентов-лингвистов китайского отделения, в то время как детальный анализ аутентичных художественных фильмов способствовал приобретению огромного багажа новых знаний в области истории и культуры Китая.

В целом перевод аудиовизуальных произведений посредством анализа иноязычного кинодискурса способствует формированию главного компонента межкультурного общения – толерантности, а кроме того, помогает студентам осознать художественную ценность кино как вида искусства.

Литература

1. **Козуляев А.В.** Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности. Обучение данному виду перевода. URL: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod> (дата обращения: 05.02.2016).
2. **Лотман Ю.М.** Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллинн : Ээсти раамат, 1973. 140 с.
3. **Тынянов Ю.Н.** Поэтика. История литературы. Кино. Об основах кино. М. : Наука, 1977. 576 с.
4. **Козуляев А.В.** Обучение динамически эквивалентному переводу аудиовизуальных произведений: опыт разработки и освоения инновационных методик в рамках школы аудиовизуального перевода // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 13. С. 3–24.
5. **Матасов Р.А.** Методические аспекты преподавания кино/видеоперевода // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 94. С. 155–166.
6. **Гураль С.К.** Обучение иноязычному дискурсу как сверхсложной саморазвивающейся системе (языковой вуз) : автореф. ... дис. д-ра пед. наук. Томск, 2009. 46 с.
7. **Гураль С.К.** Язык и мышление. Феномен «сложного» мышления // Язык и культура. 2008. № 3. С. 5–12.
8. **Гураль С.К.** Язык как процесс и как саморазвивающаяся система // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 278. С. 32–35.
9. **Слышкин Г.Г., Ефремова М.А.** Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М. : Водолей Publishers, 2004. 153 с.
10. **Михалёва Л.В.** Видеофильм как средство формирования социолингвистической компетенции при обучении иностранному языку // Вестник Томского государственного университета. 2004. № 282. С. 261–265.
11. **Тихонова Е.В.** Обучение будущих лингвистов устному последовательному переводу на основе анализа дискурса аудио- и видеоматериалов (китайский язык; профиль «Перевод и переводоведение») : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2014. 27 с.
12. **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.
13. **Ляхотюк Л.А.** Формирование социокультурной компетенции через видеокурсы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2 (9). С. 101–105.

Поступила в редакцию 24 января 2016 г.

Сведения об авторах:

Привороцкая Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры китайского языка факультета иностранных языков Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: kutikova_t@mail.ru

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

TEACHING AUDIOVISUAL TRANSLATION BY ANALYZING FILM DISCOURSE

Privorotskaya T.V., Senior Lecturer, Department of Chinese Language, Foreign Languages Department, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: kutikova_t@mail.ru

Gural S.K., Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the English Philology Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Tomsk State University (Tomsk, Russia).

E-mail: gural.svetlana@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/14

Abstract. This article deals with history and basic features of audiovisual translation, general characteristics of audiovisual works. Besides, the article notes the importance of discourse centric approach to the translation of audio-visual texts, as well as the special role of the discursive analysis of the film material when working with authentic feature films. Analysis of the film discourse is considered as means of formation of general and professional interpreter competence. The author of the article offers to consider the model of teaching audiovisual translation by analyzing the film discourse of the country which language is spoken.

Keywords: audiovisual translation; foreign language film discourse; translation; teaching model.

References

1. Kozulyaev A.V. *Audiovizual'nyy polisemanticheskiy perevod kak osobaya forma perevodcheskoy deyatel'nosti. Obuchenie dannomu vidu perevoda* [Audiovisual polysemantic translation as special form of translation activity. Training in this type of the translation]. *Russkiy zhurnal – Russian Journal*. [Online]. Available from: <http://www.russian-translators.ru/about/editorial/audiovizualnyperevod>.
2. Lotman Yu.M. (1973) *Semiotika kino i problemy kinoestetiki*. [Semiotics of cinema and problem of a film esthetics]. Tallinn: Eesti raamat.
3. Tynyanov Yu.N. (1977) *Poetika. Istoriya literatury. Kino. Ob osnovakh kino*. [The poetics. History of literature. Cinema. About bases of cinema.]. Moscow: Nauka.
4. Kozulyaev A.V. (2015) Teaching the dynamically equivalent translation of audiovisual discourses: innovative approaches of the school of audiovisual translation. *Vestnik PNIPU. Ser. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki – Perm National Research Polytechnic University Journal. Series “Problems of linguistics and pedagogics”*. 13. pp. 3–24. (In Russian).
5. Matasov R.A. (2009) Methodical aspects of audiovisual translation teaching. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena. Ser. Pedagogicheskie nauki. – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science. Series “Pedagogy studies”*. 94. pp. 155–166. (In Russian).
6. Gural' S.K. (2009) *Obuchenie inoyazychnomu diskursu kak sverkhoslozhnoy samorazvivayushchey sistema (yazykovoy vuz)* [Learning foreign language discourse as overcomplicated self-developing system]. Abstract of Doctoral Diss. Tomsk.
7. Gural' S.K. (2008) *Yazyk i myshlenie. Fenomen «slozhnogo» myshleniya* [Language and thinking. Phenomenon of "difficult" thinking]. *Yazyk i kul'tura. Ser. Lingvistika – Language and culture. Series “Linguistics”* 3. pp. 5–12.

8. Gural' S.K. (2007) Yazyk kak protsess i kak samorazvivayushchayasya sistema [Language as process and as self-developing system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 278. pp. 32–35.
9. Slyshkin G.G., Efremova M.A. (2004) *Kinotekst (opyt lingvokul'turologicheskogo analiza)*. [Film text (experience of the linguocultural analysis)]. Moscow: Vodoley.
10. Mikhaleva L.V. (2004) Videofil'm kak sredstvo formirovaniya sotsiolingvisticheskoy kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku. [The video as means of formation of sociolinguistic competence in a process of teaching of foreign language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 282. pp. 261–265.
11. Tikhonova E.V. (2014) *Obuchenie budushchikh lingvistov ustnomu posledovatel'nomu perevodu na osnove analiza diskursa audio- i videomaterialov (kitayskiy yazyk; profil' «Perevod i perevodovedenie»)* [Teaching of future linguists consecutive interpretation, based on the analysis of audio and video discourse (Chinese, profile "Translation and Translation")]. Abstract of Philosophy Cand. Diss. Tomsk.
12. Tikhonova E.V., Tereshkova N.S. (2014) *Information and Communication Technologies in the Teaching of Interpreting*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 154. p. 534–538.
13. Lakhotyuk L.A. (2011) Social-cultural competence formation through video courses. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki - Philological Sciences. Issues of Theory and Practice* 2 (9). pp. 101–105. (In Russian).

Received 24 January 2016

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

М.Ю. Сметанина

Аннотация. Основные усилия системы профессионального образования в России сегодня направлены на подготовку квалифицированных работников, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Поэтому в числе важнейших направлений следует назвать работу с учителями в процессе повышения квалификации. В соответствии с новыми требованиями разработана и внедрена программа подготовки учителей иностранного языка к использованию инновационных технологий обучения, выступающая средством реализации современных подходов обучения, основанная на андрагогических принципах и ориентированная на наиболее перспективные направления при проектировке образовательных программ. Кроме того, выявлены организационно-педагогические условия, способствующие совершенствованию подготовки учителей иностранного языка по использованию современных технологий обучения, такие как интеграция теоретической, методической, предметной и психолого-педагогической подготовки; широкое использование механизмов рефлексии и целенаправленное применение активных методов обучения в соответствии с проблемно-деятельностным подходом. Наш опыт по внедрению разработанной программы доказывает, что эффективность подготовки учителей к использованию новых подходов к обучению иностранному языку повышается при внедрении программы с включением в учебный план спецкурса «Совершенствование профессиональных компетенций учителей английского языка в условиях современной образовательной практики». Исследование подтвердило, что предложенные методы, принципы, формы и средства могут быть широко использованы с целью повышения эффективности работы учреждений дополнительного образования.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей; иностранный язык; образовательные программы; компетентностный подход; рефлексия; технологии обучения.

Введение

Глобальные процессы трансформации и модернизации мирового сообщества придали проблеме распространения инновационного педагогического опыта новое звучание и приобрели особую актуальность. Именно поэтому в концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., наряду со значимостью стимулирования инновационной деятельности дей-

ствующих предприятий, содействия созданию новых инновационных компаний, подчеркивается важность поддержки инновационной направленности сектора науки и образования [1].

При этом основной целью постдипломного образования России сегодня является подготовка квалифицированного работника, владеющего всеми видами профессиональных компетенций и готового сочетать фундаментальность профессиональных знаний с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем, а также к социальной и профессиональной мобильности.

В соответствии с поставленными задачами возникает необходимость в качественно иной подготовке педагогов. Следовательно, в числе важнейших направлений деятельности всей системы образования можно выделить работу с педагогами в процессе повышения квалификации (ПК), так как именно повышение квалификации позволяет учителям углубить, систематизировать, обновить профессиональные знания, способствует развитию практических умений в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения новых способов решения профессиональных проблем.

Методология

Теоретико-методологическую основу исследования представляют труды российских ученых.

Основные положения исследования соотнесены с идеями о «непрерывном образовании», методологическое обоснование которого дано в работах Б.Г. Ананьева, Т.Г. Браже, В.С. Гершунского и других ученых, а также с ведущими положениями дидактики дополнительного профессионального образования, сформулированными в трудах С.Г. Вершловского, Э.М. Никитина, Т.И. Шамовой и др.

На общенаучном уровне базу нашего исследования составляют труды П.А. Юцявичене (основы модульного обучения); идеи андрагогического подхода в образовании (Б.Г. Ананьев, С.Г. Вершловский, С.И. Змеёв и др.). Основы педагогической инноватики получили методологическое и теоретическое обоснование в трудах В.А. Сластёнина, В.И. Загвязинского, А.В. Хуторского, Н.Р. Юсуфбековой, М.В. Кларина и др. Этими авторами предпринят анализ инновационных поисков современной педагогики на разных уровнях обучения, а также большое внимание уделено природе инновационных процессов.

Проблемой совершенствования системы преподавания на основе современных технологий обучения занимались многие исследователи и методисты. Этой теме посвящены труды Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, Р.П. Мильруд, Г.К. Селевко и др. В данных

исследованиях авторам удалось классифицировать научные разработки, раскрыв внедренческие механизмы и сформулировав условия оптимальной реализации той или иной образовательной технологии.

Значительный интерес для нас также представляет опыт исследований коммуникативной компетенции (В.В. Сафонова), развитие которой является залогом успешной профессиональной деятельности учителя иностранного языка [2]. Анализируя различные аспекты формирования профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, В.В. Сафонова и Е.Н. Соловова уделяют особое внимание развитию рефлексивного мышления и его роли в создании психологической готовности учителя к решению профессиональных проблем. Авторы размышляют о взаимосвязи рефлексии, проектной и исследовательской деятельности учителя иностранного языка и подчеркивают важность использования инновационных подходов к обучению.

Кроме того, большую значимость для нашего исследования приобретают труды И.Л. Бим, И.А. Зимней, Е.И. Пассова, в которых раскрываются теоретические концепции и методические подходы к обучению учителей иностранного языка в системе повышения квалификации, рассматриваются интенсивные технологии обучения на основе коммуникативного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также исследования В.С. Лазарева и М.М. Поташника, в которых раскрыты методологические аспекты управленческой деятельности в учебном заведении.

Основное содержание

Характеризуя последние тенденции в работе учреждений повышения квалификации Российской Федерации, необходимо отметить, что процесс обучения педагогов имеет особые качества, такие как направленность средств обучения на актуализацию практики учебных заведений посредством реализации рефлексивных процессов, осуществление постоянной самооценки собственных результатов и достижений и вариативность индивидуальных программ обучения.

Составителями образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и управленческих кадров подчеркивается, что возможность выбора образовательных программ дополнительного образования, также как и принцип конкурсности, способствует созданию антимонопольной ситуации в сфере повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников системы образования и расширяет образовательное пространство [3]. Поэтому сегодня ощущается необходимость разработки таких образовательных программ, которые дают возможность быстро изменять тематическую направленность и гибко перестраивать и со-

держание материала с учетом уровневой подготовки педагогов, их профессиональных интересов, а также исходя из количества часов и возможностей контроля и качества.

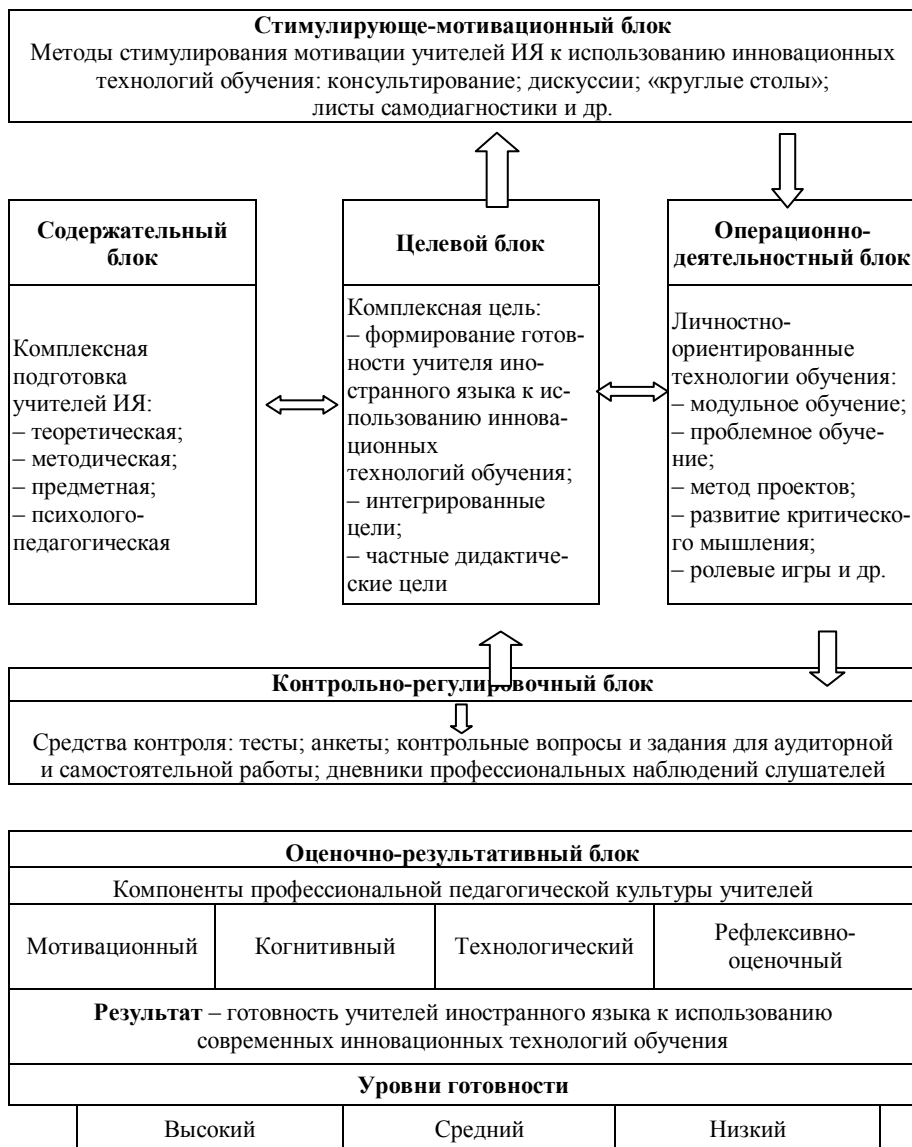


Рис. 1. Структура программы подготовки учителей иностранного языка к использованию современных инновационных технологий обучения

При разработке программ обучения важно учитывать, что «программы как особые средства обеспечения целенаправленности и инте-

грированности усилий многих людей» должны обладать определенными качествами, к которым В.С. Лазарев и М.М. Поташник относят: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость и чувствительность к сбоям [4. С. 193–194].

В соответствии с данными требованиями мы разработали программу подготовки учителей иностранного языка (в системе ПК) к использованию современных инновационных технологий обучения, ориентированную на наиболее актуальные направления при проектировке образовательных программ: компетентностный подход и модульную структуризацию, основанную на андрагогических принципах обучения и включающую цель, задачи, этапы и структурные элементы.

Таким образом, основными структурными элементами программы, необходимыми для организации процесса комплексной подготовки учителей выступают (в соответствии со структурой обучения по Ю.К. Бабанскому): целевой; стимулирующе-мотивационный; содержательный; операционно-деятельностный; контрольно-регулирующий; оценочно-результативный компоненты [5] (рис. 1).

При разработке и последующем внедрении программы мы учитывали, чтобы организационно-методические условия ее реализации отражали принципы рефлексивности на разных этапах решения учебных задач: начиная с анализа собственной практики изучения и преподавания английского языка и опыта коллег и заканчивая моделированием и анализом новых учебных ситуаций; чтобы все коммуникативные задания, предлагаемые для выполнения слушателям, отражали принципы проблемно-деятельностного подхода, а их тематика соответствовала профессионально-методическим интересам учителей иностранного языка.

Мы считаем, что программа может быть успешно реализована, если при подготовке учебно-методического материала будут реализована взаимосвязь модульной и других технологий личностно-ориентированного обучения (проектной технологии, технологии проблемного обучения, развития критического мышления и др.) и разработана система тестовых и практических заданий с критериями их выполнения для слушателей курсов повышения квалификации.

Компоненты программы подготовки учителей иностранного языка к использованию современных инновационных технологий обучения

Далее рассмотрим каждый блок в более развернутом виде.

Целевой блок представлен комплексной целью – формирование готовности учителя иностранного языка к использованию инновационных технологий обучения.

Для ее достижения необходимо решить интегрированные цели модулей (в соответствии с модульной структуризацией содержания обучения). Такими целями являются:

- расширение представлений об инновационных процессах в системе российского образования и за рубежом;
- развитие практических навыков и проектировочных умений использования современных технологий и методов обучения английскому языку;
- совершенствование уровня профессиональной речевой культуры учителей иностранного языка (профессионально направленной коммуникативной компетенции) и расширение их культурологического кругозора;
- развитие критического мышления педагогов;
- выработка навыков по преодолению психолого-дидактических затруднений и проблем, возникающих при освоении и использовании новых образовательных технологий в практике преподавания иностранного языка;
- взаимообогащение опыта преподавания иностранного языка между коллегами.

Перечислим частные дидактические цели, соответствующие содержанию отдельных модулей:

- формирование системы знаний о целях, содержании, принципах обучения иностранным языкам в условиях инновационной образовательной практики;
- овладение методическими приемами использования технологий проблемного подхода, развития критического мышления, проектного обучения и др. при обучении всем видам речевой деятельности;
- обогащение методических знаний, необходимых для организации процесса обучения в инновационном режиме (организация пространства, времени; возможности использования интонации и т.д.);
- выработка навыков решения проблем, связанных с организацией процесса обучения: разноуровневой подготовки учащихся, нехватки языковых средств у учащихся, дисциплины, создания мотивации и т.д.

Стимулирующе-мотивационный блок программы предназначен для активизации слушателей в выборе форм, методов обучения и самообразовательной деятельности. Для стимулирования положительной мотивации слушателей рекомендуется использовать такие формы работы, как консультирование, организационно-деятельностные игры, дискуссии, «круглые столы». Заполнение листов самодиагностики способствует активизации самообразовательной деятельности и помогает установить индивидуальный темп усвоения материала. Использование активных методов обучения также стимулирует педагогов к работе по освоению новых технологий и методов. Развитию положительной мотивации способствует и сама организация учебного процесса, направ-

ленная на взаимообогащение педагогического опыта через общение с коллегами и служащая решению психологических проблем, связанных с использованием новых форм работы. С этой целью в процессе обучения широко используются групповые формы работы.

Содержательный блок представляет собой совокупность теоретической, методической, предметной и психолого-педагогической подготовки, в основе которой лежит изучение экспериментального спецкурса «Совершенствование профессиональных компетенций учителей английского языка в условиях современной образовательной практики».

Актуальность изучения спецкурса определяется необходимостью содействовать развитию профессиональной компетентности педагога – его способности решать профессиональные задачи, обусловленные модернизацией постдипломного образования.

В этой связи отличительной особенностью проектирования программы данного спецкурса являются опора на компетентностный и практико-ориентированный подходы и использование интерактивных форм обучения, которые предполагают взаимодействие коллег между собой и преподавателем.

Следует отметить, что ориентация на данные подходы обусловлена необходимостью подготовки учителей к широкому использованию деятельностного подхода и интерактивных технологий обучения, так как исследователей и практиков образования беспокоит то, что сегодня можно говорить о явном преобладании на уроках иностранного языка приемов бланкового тестирования лексики и грамматики, а также чтения и слушания над методическими приемами обучения естественной коммуникации. В связи с этим, по их мнению, оказалась забытой проблема аутентичности обучения речи – организации учебных заданий по аналогии с функционированием устного языка в реальных жизненных обстоятельствах [6].

Таким образом, целью изучения спецкурса является развитие профессионально-значимых компетенций учителей иностранного языка в процессе освоения ими научных основ и практических умений использования современных технологий обучения.

Проводимые в рамках разработанного спецкурса занятия освещают следующие актуальные для учителей иностранного языка темы:

1. Инновационные процессы в российском образовании.
2. Цели, содержание, принципы обучения иностранным языкам на основе инновационных подходов.
3. Современные подходы к обучению английскому языку.
4. Новые технологии и методы обучения видам речевой деятельности.
5. Организация процесса обучения с использованием современных подходов и технологий.

6. Решение проблем, возникающих при использовании современных подходов и технологий обучения английскому языку.

Мы разделяем мнение о том, что при реализации личностно-ориентированного и компетентностного подходов в обучении иностранным языкам образовательная программа должна быть ориентирована на потребности как профессиональные, так и общекультурные, социально значимые для развития личности. Таким образом, можно говорить об индивидуализации процесса иноязычного образования, о мобильности и адаптивной возможности образовательной программы и учебного процесса, имеющего целью наиболее полное удовлетворение потребностей субъекта образовательной деятельности [7]. Поэтому при разработке тематики занятий, проводимых в рамках спецкурса, мы постарались в полной мере удовлетворить профессиональные потребности и интересы педагогов, направленные на работу в инновационном режиме.

Несомненно, что процесс совершенствования профессиональной подготовки учителей иностранного языка должен соответствовать определенным педагогическим, психологическим и дидактическим условиям. В соответствии с разработанной программой к педагогическим условиям мы относим:

- подготовку в рамках интеграции теоретической, методической и психолого-педагогической подготовки;

- направленность всего процесса курсового обучения на развитие методической компетенции через совершенствование коммуникативной;

- учет профессиональных интересов учителей английского языка.

Психологическими условиями для нас являются:

- учет психологических особенностей обучения взрослой аудитории;

- стимулирование мотивационной сферы учителей иностранного языка к использованию современных технологий обучения посредством обсуждения актуальных проблем с коллегами, актуализации полученных знаний в процессе курсового обучения и др.;

- насыщение процесса подготовки учителей иностранного языка заданиями, предполагающими задействование механизмов рефлексии;

- направленность процесса курсового обучения на преодоление психолого-дидактических затруднений, возникающих при использовании новых технологий обучения.

И наконец, дидактические условия:

- активное использование современных подходов и технологий обучения (проблемного подхода, метода проектов, развития критического мышления, игровых технологий и др.);

- организация коллективных форм работы, способствующих интерактивной направленности курсового обучения;

– выполнение заданий коммуникативного блока на английском языке [8].

Организация и структурирование содержания обучения предполагают, что весь программный материал подразделяется на модули, учебные элементы, при этом появляется возможность изъятия и замены устаревших элементов содержания обучения; программа обучения быстрее и легче обновляется; можно создавать различные варианты программ для слушателей с разным уровнем профессиональной подготовки, интересов и потребностей. Программа спецкурса представляет собой набор из инвариантных и вариативных блоков модулей, объединенных общей целью, взаимосвязанных по содержанию, дополняющих и расширяющих друг друга.

При структурировании содержания спецкурса мы учли, что при повышении квалификации, когда сроки обучения малы, в качестве единицы для структурирования учебной информации на модули могут выступать профессиональная функция или отдельная операция, а также типы решаемых задач или ситуаций профессиональной деятельности [9].

Учебно-методические блоки модулей варьируются в зависимости от контингента слушателей, уровня их профессиональной подготовки, методических задач, типов образовательных учреждений и других факторов.

Каждый тематический блок модуля имеет единую структуру и включает практические задания:

- на усвоение теоретических знаний по изучаемым проблемам;
- развитие профессионально-речевых умений (коммуникативной компетенции учителей иностранного языка);
- преодоление проблем и затруднений, возникающих при использовании современных технологий обучения в практической деятельности;
- развитие критического мышления;
- проблемно-поисковую деятельность педагогов в целях систематизации учебно-методического материала т.д.

Особенностью заданий коммуникативного блока является их интерактивная направленность, выражающаяся в преимущественно парной и групповой работе слушателей.

При составлении большинства заданий учитываются принципы проблемного подхода и используются соответствующие приемы для создания проблемных ситуаций. Вот некоторые из них:

- преподаватель подводит педагогов к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос, цитирует противоречивые высказывания (афоризмы) по поводу обсуждаемых проблем и предлагает их прокомментировать;

- предлагает рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает аудиторию делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения);
- формулирует проблемные задачи (например: с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения и др.).

Применяя данные методы в практике, мы соглашаемся с Г.К. Селевко [10], который считает, что для успешной реализации проблемного подхода в практике преподавания необходимы:

- оптимальная система проблемных ситуаций и средств их создания (устного и письменного слова, мультимедиа средств);
- отбор и использование самых актуальных, сущностных задач (проблем);
- учет особенностей проблемных ситуаций в различных видах учебной работы.

Выполняя такие задания, слушатели высказывают свою точку зрения, мотивируя согласие или несогласие с коллегами, учатся воспринимать и понимать чужую позицию, аргументировать свой выбор, лаконично излагать собственную мысль; находить варианты решения проблемы.

Необходимо подчеркнуть, что большинство заданий коммуникативного блока выполняются на английском языке, что приводит к совершенствованию всех составляющих коммуникативной компетенции учителя и развивает необходимый уровень профессиональной речевой культуры – готовности и способности обсуждать профессиональные вопросы на иностранном языке, используя профессиональную терминологию, понимать и использовать англоязычную методическую литературу в рамках тематики курса.

В основе всех предлагаемых заданий и упражнений лежит использование различных уровней рефлексии, выделенных Е.Н. Солововой [11], в ходе которых происходит:

- анализ действий учителя и ученика;
- определение характера трудностей и анализ возможных причин их проявления;
- выделение существенных и второстепенных факторов, влияющих на развитие данной ситуации;
- поиск альтернативных решений в сложившейся ситуации;
- моделирование новой учебной ситуации;
- применение метода анализа / самоанализа и др.

Данная организация занятий спецкурса позволяет нам придерживаться следующих принципов: модульности; структуризации содержа-

ния обучения на обособленные элементы; динамичности; метода деятельности; гибкости; осознанной перспективы [12].

Таким образом, суть авторской концепции заключается в широком использовании методов проблемного подхода и развития критического мышления в сочетании с рефлексивным подходом на всех этапах обучения, что приводит к совершенствованию методической и коммуникативной компетенций одновременно.

Так, осваивая инновационные технологии обучения, слушатели курсов ПК постоянно обращаются к своему опыту преподавания, чему способствует тематика практических заданий, освещающая актуальные для преподавателей проблемы повседневной практики. Например, выполняя задания на отработку методических навыков, они решают проблемы, возникающие в реальных ситуациях общения с учащимися и коллегами. Описанная организация занятий позволяет учителям, осваивая новые технологии и методики обучения, одновременно совершенствовать коммуникативную компетенцию и пополнять свои знания в методике и психологии преподавания английского языка.

Следующий блок нашей программы – **операционно-деятельностный** представляет собой синтез личностно-ориентированных технологий: проблемного обучения; метода проектов; развития критического мышления; игровых технологий; создания портфолио и др.

В целом под технологией обучения нами понимается «технологически интегрированная система форм, методов и средств обучения» [13. С. 312], а под методами обучения – «способы организации учебно-познавательной деятельности с заранее определенными задачами, уровнями познавательной активности, заранее запланированными результатами и учебными действиями». Методика обучения, в свою очередь, является «набором правил, принципов, методов и средств, позволяющих проводить обучение в рамках определенной педагогической системы» [Там же. С. 222]. Анализируя вышеназванные понятия, мы приходим к выводу, что они отражают содержательную сторону учебного процесса. Характеризуя понятие «форма организации обучения / организационная форма обучения», следует подчеркнуть, что оно обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса и описывает взаимосвязь участников педагогического процесса. Организационных форм обучения множество, и они выделены в отдельные группы: способы обучения; формы учебной деятельности и формы организации текущей учебной работы. Наконец, средствами обучения мы считаем «все объекты и процессы, которые служат источником учебной информации и инструментами для усвоения содержания учебного материала» [13. С. 276].

Учитывая сущность данных понятий, мы организовали профессиональную подготовку, процесс которой носит динамичный характер

и протекает в целенаправленно моделируемой профессиональной среде на протяжении всего периода обучения на факультете ПК.

В разработанной программе подчеркивается, что модульная технология может быть эффективно реализована в случае активного использования соответствующих технологий личностно-ориентированного обучения:

- проектная технология предполагает, что слушатели курсов в процессе обучения выполняют систему творческих заданий (непосредственно связанных с решением профессиональных задач), извлекая новую информацию из отечественной и зарубежной методической литературы, включая иностранный язык в различные виды профессиональной деятельности, что ведет к получению коллективного результата и переживанию ситуации успеха в совместно выполняемой с коллегами деятельности;

- применение технологии развития критического мышления достаточно продуктивно при работе над текстами профессиональной направленности на русском и иностранном языках и при обсуждении актуальных проблем. Выполняя задания, построенные в соответствии с принципами данной технологии (при соблюдении трех стадий данной технологии – вызова, осмысления содержания и рефлексии), слушателям удастся активно воспринимать информацию и рассматривать проблемы с разных точек зрения и решать их, сотрудничая с коллегами. Все это позволяет им применять свои навыки и знания в различных ситуациях;

- стратегия «создания портфолио» предполагает, что слушатели на всем протяжении обучения формируют индивидуальный портфолио, в состав которого входят разнообразные дидактические, методические и организационные материалы, связанные с реальной педагогической деятельностью.

Наряду с перечисленными технологиями в процессе обучения практикуется проведение лекций проблемного характера. Такие лекции организуются в соответствии с требованиями технологии развития критического мышления и включают следующие этапы: вызова, реализации смысла и рефлексии. Ключевой задачей лекций становится не передача учебной информации преподавателем, а организация активной самостоятельной работы слушателей над систематизацией, структурированием, обобщением, классификацией полученной информации.

На всех этапах учебного процесса успешно и активно используются групповые формы работы (работа в парах, больших и малых группах). Их широкое применение позволяет более продуктивно планировать время учебных занятий, учитывая сжатые временные рамки обучения в системе ПК. Кроме того, это обусловлено необходимостью общения между коллегами с целью обмена своим профессиональным опытом, а также для совместного решения задач оценивания и корректировки работ.

Мы используем разные технологии проведения заключительных занятий, где есть задача подведения итогов и предъявления «отчетного продукта». Это технология микроисследований, которые слушатели осуществляют в процессе обучения на курсах, технология проектирования, где конечным продуктом является собственно проект разрешения наиболее актуальных проблем. Для получения итоговых оценок слушателям также предлагается выполнить тестовые задания, заполнить таблицы и анкеты.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии обучения (проектная, проблемного обучения, развития критического мышления и др.) и организации групповой работы становятся средством организации самостоятельной деятельности слушателей и подготовки реальных педагогических продуктов в процессе обучения.

Контрольно-регулирующий блок представлен наборами тестов, анкет, контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы. Информацию о состоянии системы знаний, умений и навыков слушателей преподаватель получает по результатам «входных» тестов. Применяются «текущие» / «промежуточные» тесты и «итоговый» тест. Средствами оценивания готовности учителей в рамках разработанной программы выступает также заполнение дневника профессиональных наблюдений слушателей с целью актуализации знаний, умений, выявления уровня профессионального мастерства. При этом происходит рефлексия своего практического опыта и результатов обучения.

В ходе такой учебно-познавательной деятельности реализуется новая роль преподавателя: он выступает не столько носителем и передатчиком информации, сколько тренером, консультантом, менеджером, помогающим обучающимся эффективно организовать самостоятельную работу в процессе обучения.

Оценочно-результативный блок отражает результаты совершенствования подготовки учителей ИЯ по использованию современных технологий обучения по уровням готовности: высокий, средний, низкий.

Изучая педагогическую литературу, можно выделить множество точек зрения относительно проблемы профессиональной готовности и подготовки учителя. Объединяя различные трактовки данных понятий, мы рассматриваем подготовку учителя как определенную предварительную работу для осуществления какой-либо деятельности или процесс обучения, в ходе которого происходит формирование целостной системы психологических, педагогических, социальных и методических знаний и умений. А профессиональная готовность, в свою очередь, является закономерным результатом профессиональной подготовки, итогом профессионального образования и самообразования, профессионального воспи-

тания и самовоспитания. В.А. Сластенин, рассматривая готовность в рамках понятия «профессиональная компетенция», делит это явление на два вида: теоретическую и практическую. Содержанием теоретической готовности, с его точки зрения, являются совокупность психолого-педагогических и специальных знаний и умение педагогически мыслить, проявляющееся в наличии у педагога аналитических, прогностических, проективных и рефлексивных умений. В содержание практической готовности ученый относит организаторские и коммуникативные умения [14].

В структуру педагогической готовности исследователи включают множество компонентов, в зависимости от аспектов профессиональной деятельности [15]. В рамках данного исследования мы понимаем **готовность учителя к работе в инновационном режиме**, как систему личностных свойств и профессиональных качеств, отражающую устойчивость интересов к проблемам разработки и внедрения новых технологий обучения, сознательную ориентацию на использование их в своей практической деятельности, наличие теоретических знаний по проблемам инновационной образовательной практики, а также умений и навыков практического использования новых технологий обучения. Исходя из существующих представлений о готовности к различным аспектам профессиональной деятельности, нам представляется возможным определить структуру готовности учителя к использованию современных технологий обучения, в которую включены компоненты профессиональной педагогической культуры учителей: **мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивно-оценочный**.

Уровни развития данных компонентов представляются нам определяющими и констатирующими способность к профессионально-личностной самореализации в условиях инновационной образовательной практики, а потому необходимыми и достаточными для характеристики результатов профессионального развития учителей.

Выводы

Таким образом, рассмотрев структуру программы подготовки учителей иностранного языка к использованию современных инновационных технологий обучения по компонентам, мы подчеркиваем, что успешная реализация разработанной программы позволяет решить следующие задачи:

- выработать умения и навыки использования современных технологий обучения у слушателей ПК (учителей английского языка);
- развить критическое мышление педагогов через выполнение заданий проблемного характера на английском языке и рефлекссию своего профессионального опыта и опыта коллег;

– выявить и реализовать на практике систему методов активного обучения, обеспечивающих развитие рефлексивного мышления и актуализацию полученных знаний.

При этом программа носит полифункциональный характер, выполняя образовательную, диагностическую, организационную, мотивационную, координирующую и корректирующую функции, что обеспечивает ее целостность и функционирование.

Наш опыт по внедрению экспериментальной программы обучения учителей иностранного языка в Алтайском краевом институте повышения квалификации работников образования и Институте повышения квалификации работников образования Республики Алтай доказывает, что эффективность подготовки учителей иностранного языка к использованию современных подходов и технологий обучения повышается при внедрении разработанной программы с включением в учебный план спецкурса «Совершенствование профессиональных компетенций учителей английского языка в условиях современной образовательной практики».

Литература

1. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года / Министерство экономического развития Российской Федерации. URL: <http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategicPlanning/concept>, свободный.
2. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004. 236 с.
3. **Алтайский** краевой институт повышения квалификации работников образования. URL: <http://www.akipkro.ru/index.php>, свободный.
4. **Управление** развитием школы : пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М. : Новая школа, 1995. 464 с.
5. **Педагогика** : учеб. пособие для студентов педагогических институтов / под ред. Ю.К. Бабанского. М. : Просвещение, 1983. 308 с.
6. **Мильруд Р.П.** Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104–121.
7. **Минакова Л.Ю., Пилюкова А.В.** Модернизация образовательной программы по иностранному языку для студентов неязыковых направлений подготовки // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 157–165.
8. **Сметанина М.Ю.** Формирование профессиональной готовности учителей иностранного языка к использованию инновационных технологий обучения в процессе повышения квалификации. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. 130 с.
9. **Методологические** основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей // Сайт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. URL: <http://www.msu.ru>, свободный.
10. **Селевко Г.К.** Проблемное обучение // Школьные технологии. 2006. № 2. С. 61–65.
11. **Соловова Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам. Практикум к базовому курсу : учеб. пособие для вузов. М. : АСТ, Астрель, 2008. 192 с.

12. **Юцявичене П.А.** Методы модульного обучения : учеб. пособие. Вильнюс : ИПКРР и СХН, 1988. 55 с.
13. **Смирнов С.Д.** Педагогика : теория, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / под ред. С.А. Смирнова. 6-е изд., перераб. М. : Академия, 2008. 512 с.
14. **Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.** Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. ред. В.А. Сластёнина. 9-е изд., стереотип. М. : Академия, 2009. 576 с.
15. **Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Царькова В.Б.** Учитель иностранного языка: Мастерство и личность. М. : Просвещение, 1993. 159 с.

Статья представлена в редакцию 18 января 2016 г.

Сметанина Марина Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков экономического и юридического профилей Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета (Барнаул, Томск). E-mail: smtmarina@mail.ru

ENGLISH LANGUAGE TEACHERS TRAINING IN THE USE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Smetanina M.Yu., Ph.D., Associate Professor, Department of Foreign Languages Economic and Legal Profiles, the International Institute of Economics, Management and Information Systems, Altai State University (Barnaul, Tomsk). E-mail: smtmarina@mail.ru

DOI 10.17223/19996195/33/15

Abstract. Today the major purpose of the system of professional education in Russia is to train highly qualified professionals, able to work efficiently in their fields up to the latest world standards, capable of permanent professional development, social and professional mobility. That's why training teachers at Re-training and Qualification Improvement Centres is of most importance. Speaking about the latest tendencies in the work of the establishments of Additional Professional Education it should be noted that the training process is characterised by the following qualities: actualization of school practice; realization of reflexive processes; carrying out self-evaluation of the personal achievements and variability of the individualized education programmes. Therefore there is the need for the development of education programs which allow to change and reorganize the curriculum content taking into consideration the background level of teachers, their professional interests and the possibility of quality control. The programme aimed at training English Language teachers to use modern educational technologies was elaborated and implemented in compliance with these requirements. It is orientated at the most perspective tendencies of developing education programmes today (competency-based approach and modular structuring), based on androgogical principles. It includes the purposes, stages and considered as a complex system with its own structure including the target, contents, used technologies, methods for motivation and stimulation, the means of control and regulation, assessment and results units. The programme is of multifunctional character carrying out educational, diagnostic, managerial, motivational, coordinative and corrective functions. Besides, we have defined managerial and pedagogical conditions for raising the level of teachers' proficiency in the use of innovative educational technologies such as integration of theoretical, methodical, special and psycho-pedagogical training, extensive use of reflexive mechanisms and the purposeful use of active methods of education in accordance with the problem solving and active approaches. Our experience in implementation of the developed programme at the Re-training and Qualification Improvement Centres of Altai territory and Republic Altai

shows that the effectiveness of training in the use of innovative educational technologies rises when applying the programme which includes the special course on «The improvement of professional competences of English language teachers under new educational experience». The research has also proved that the proposed methods, principles, forms and facilities can be widely used with the purpose of improvement of effectiveness of work at the establishments of Additional Professional Education.

Keywords: raising the level of teacher's proficiency; foreign language; educational programmes; the competence approach; reflection; educational technologies.

References

1. Russian Federation. The Ministry of Economic Development. (2016) *Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda* [The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period until 2020]. [Online]. Available from: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategiePlanning/concept>.
2. Safonova V.V. (2004) *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevomu opisanuyu v metodicheskikh tselyakh*. [Communicative competence: modern approaches to the description in the multi-level teaching purposes.]. Moscow: Evroshkola.
3. Russian Federation. Altayskiy kraevoy institut povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya. [Altai Regional Institute of Teacher Training.]. (2016) *Front page*. [Online]. Available from: <http://www.akipkro.ru/index.php>.
4. Anon. (1995) *Upravlenie razvitiem shkoly : posobie dlya rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [School Development Management: A guide for heads of educational institutions]. In: Potashnik M.M. Lazarev V.S. (eds) Moscow: Novaya shkola.
5. Anon (1983) *Pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov pedagogicheskikh institutov* [Pedagogy: A manual for students of pedagogical institutes]. In: Babanskiy Yu.K. (ed.) Moscow: Prosveshchenie.
6. Mil'rud R.P. (2015) Techniques and technologies of teaching oral communication. *Yazyk i kul'tura. Ser. Pedagogika – Language and culture. Series “Pedagogy”* 1 (29). pp. 104–121. (In Russian).
7. Minakova L.Yu., Pilyukova A.V. (2014) Modification of foreign language learning educational programme for the students of non-linguistic specialties. *Yazyk i kul'tura. Ser. Pedagogika – Language and culture. Series “Pedagogy”* 3 (27). pp. 157–165. (In Russian).
8. Smetanina M.Yu. (2014) *Formirovanie professional'noy gotovnosti uchiteley inostrannogo yazyka k ispol'zovaniyu innovatsionnykh tekhnologiy obucheniya v protsesse povysheniya kvalifikatsii*. [Formation of professional readiness of the foreign language teachers to use innovative learning technologies in the process of teachers' training.]. Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta.
9. Russian Federation. Lomonosov Moscow State University. (2016) *Metodologicheskie osnovy sistemy modul'nogo formirovaniya soderzhaniya obrazovatel'nykh programm i sovmestimoy s mezhdunarodnoy sistemoy klassifikatsii uchebnykh moduley* [Methodological bases of formation of the maintenance system of modular educational programs and compatible with the international system of training modules classification]. [Online]. Available from: <http://www.msu.ru>.
10. Selevko G.K. (2006) Problemnoe obuchenie [Problem based teaching]. *Shkol'nye tekhnologii - School technologies* 2. pp. 61–65.
11. Solovova E.N. (2008) *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Praktikum k bazovomu kursu : ucheb. posobie dlya vuzov*. [Methods of teaching foreign languages. Workshop on the main course: manual for schools.]. Moscow: AST, Astrel'.
12. Yutsyavichene P.A. (1988) *Metody modul'nogo obucheniya : ucheb. posobie*. [Modular training methods: the manual.]. Vilnius: IPKRR i SKhN.

13. Smirnov S.D. (2008) *Pedagogika : teoriya, sistemy, tekhnologii : ucheb. dlya stud. vyssh. i sred. ucheb. zavedeniy* [Pedagogy: theory, systems, technologies: a textbook for students of higher and secondary educational institutions]. In: Smirnov S.A. (ed.) Moscow: Akademiya.
14. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyanov E.N. (2009) *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* [Pedagogy: a textbook for university students]. In: Slastenin V.A. (ed.) Moscow: Akademiya.
15. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Tsar'kova V.B. (1993) *Uchitel' inostrannogo yazyka: Masterstvo i lichnost'*. [A teacher of a foreign language: Skill and personality.]. Moscow: Prosveshchenie.

Received 18 January 2016

ИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ

Г.Н. Старикова

Аннотация. Статья представляет авторский опыт обучения иностранных студентов основам речеведения и создания текстов по заданным параметрам: в соответствии с определенным стилем, жанром, типом речи. Данная преподавательская деятельность обусловлена практическими нуждами организации работы спецсеминара «Искусство на уроках русского языка как иностранного», требующей от его участников не только навыков конспектирования, реферирования научно-методической литературы по проблемам исследования, написания выпускных квалификационных проектов, но и разработки ими уроков широкой тематики для иностранной аудитории с привлечением материалов русской живописи и литературы. В статье отражен текстовый подход к обучению иностранцев речевой деятельности, включающий несколько этапов. Так, начальный из них предполагает систематизацию и обобщение лексико-грамматического материала темы в разного рода предтекстовых упражнениях обобщающего, системного характера. На следующем этапе формируются навыки текстообразования: выявление логико-смысловых связей между отдельными предложениями и абзацами цельного текста, а также языковых средств выражения этих связей. Следующий шаг в этой деятельности представлен работой по созданию студентами собственных текстов по требуемым параметрам.

Ключевые слова: русский как иностранный язык; методика; текст-биография.

Введение

Письмо и говорение представляют собой основные типы речевой деятельности, связанные с порождением текстов, устных и письменных. Необходимость целенаправленного, систематического обучения инофонов данным видам речи уже на начальном этапе освоения языка очевидна: разные формы и условия общения требуют умения строить связный текст, будь то монолог, диалог или полилог. Так, Госстандарт предъявляет серьезные требования к минимуму содержания и уровню подготовки иностранных граждан, поступающих в высшие учебные заведения Российской Федерации: они должны уметь «оперировать предметной, общественно-научной и социально-экономической терминологией; распознавать причинно-следственные связи фактов, событий, процессов; анализировать факты и явления с позиции логического суждения» [1. П. 2.2.2.1]. В частности, к моменту обучения в наших вузах будущим студентам следует иметь навыки записи прослушанного или

прочитанного текста, продуцирования собственных развернутых высказываний на заданную тему или по обозначенной проблеме с выражением авторской и личной позиции и ее аргументации [2. С. 9].

Осознание педагогическим сообществом значимости этой деятельности выражается исследованиями, посвященными как общим вопросам организации письма и работе с различными текстами на уроках РКИ [3, 4], так и частным проблемам обучения письменной речи [5–8]. Методическая целесообразность также диктует включение соответствующих разделов в учебники, посвященные проблемам преподавания неродного языка [9. С. 145–157; 10. С. 277–282; 11. С. 93–101]. В соответствии с жанром вузовского пособия, в них дается характеристика этому виду деятельности, его психологической обусловленности, речевым механизмам письма, уровням письменной речи, подходам к преподаванию и др. Само обучение письму представлено в виде рекомендаций по формированию графических (обучение технике письма – каллиграфии) и правописательных навыков (орфографии, сокращению слов и словосочетаний), а под формированием умений письменной речи понимается обучение конспектированию, реферированию, аннотированию текстов – чаще в самом общем виде [10. С. 281–282; 11. С. 98–100].

Более детально этот раздел прописан в практических методиках, где коммуникативный подход к преподаванию РКИ делает речевую деятельность ведущим компонентом учебного процесса [12. С. 338–397]. В отличие от указанных выше учебников, здесь приводятся также материалы по обучению письму и письменной речи, даются конкретные рекомендации по работе с разножанровыми *научными* текстами. Как правило, рамками научного стиля ограничиваются и практикумами по обучению иностранцев письму [13, 14], что мотивировано профессиональным модулем вузовской программы подготовки будущих специалистов.

Несмотря на имеющиеся исследования и учебную литературу по данной проблематике, конкретные условия преподавания неродного языка (так называемого второго языка – Я2) постоянно требуют новых наработок в этой области методики. Особую актуальность данная деятельность приобретает в связи с включением иностранцев в исследовательскую работу, предполагающую сформированность у них навыков усвоения и переработки научно-методической информации, умения излагать собственное мнение по заявленной проблеме, строить текст в соответствии с формально-стилевыми требованиями его жанра и нормами русского языка.

Как представляется, оптимизации обучения инофонов письму служит максимально полный учет элементов содержания учебного процесса [6], прежде всего – профессиональных интересов студентов [15, 16], что обязывает преподавателя сосредоточить учебную деятель-

ность на текстовых образцах с проблематикой их будущей специальности. Поскольку наш научный семинар посвящен методическим проблемам использования живописи и литературы как дидактических материалов в преподавании неродного для учащихся языка, содержание обучающих текстов связано с искусствоведческой тематикой (миром прекрасного), требующее в условиях занятий научно-популярного стиля изложения.

О работе по усвоению лексико-грамматического материала темы

Обучение инофонов речевой деятельности предполагает формирование у них навыков построения предложений (от простых к сложным с разными видами связи) и практически одновременно – текстов (от элементарных до сложной структуры). Совершенствование умений навыков первого рода выражается систематической преподавательской работой по обогащению общего и профессионального словаря студентов, усвоению особенностей синтагматики лексических единиц, отработке грамматических тем, определяющих структуру высказываний. Будучи в своем большинстве вполне традиционными по форме (подстановочные, трансформационные, имитативные), предлагаемые участникам семинара упражнения отличаются обобщающей направленностью, поскольку включают структурно и / или семантически сближенные лексемы. Это могут быть паронимы, синонимы, антонимы, слова одной структурной модели или однокоренные образования.

Например, мы посчитали необходимым уделить особое внимание слову *характер* и его дериватам, востребованным в речевых жанрах биографии и художественной рецензии. Соответствующее задание предлагает прочитать предложения, обратив внимание на лексемы с данным корнем, уточнив при необходимости значения этих слов по словарю:

Черты лица и характер персонажа изображены поразительно ярко и талантливо. Характер пейзажа резко меняется с каждым сезоном. Характеристика героя включает не только описание его внешних черт, но и внутреннего мира. В характеристике этого образа в тексте преобладают отрицательные эпитеты. Самое характерное в его внешности – всепонимающий взгляд мудрого человека. Для творчества Левитана характерны осенние пейзажи, наполненные грустью. Характеризуя натюрморт, надо обязательно выявить символику изображенных предметов. Его картины характеризуются как образцы бытового жанра.

Ознакомительный (для кого-то просто «напоминательный») этап сменяется аналитическим, когда студенты уясняют для себя семантику и грамматику ближайшего окружения однокоренных слов, а затем обобщают эту информацию в виде правила их синтагматики типа:

(какой) ХАРАКТЕР (у кого) / (кто?) имеет (какой?) ХАРАКТЕР
ХАРАКТЕР (чего? /кого?)

ХАРАКТЕРНОЕ (в чем? – в ком?) / (для кого? – для чего?)

ХАРАКТЕРИЗОВАТЬ (кого? – что? / как?)

(кто? – что?) ХАРАКТЕРИЗУЕТСЯ (как? / кем? – чем?)

А.Н. Щукин называет этот этап формирования речевых навыков «стандартизирующим», а заключительный, предполагающий «автоматизацию речевого действия в результате его переноса в различные ситуации общения», – *варьирующим* [17. С. 130], когда учащиеся демонстрируют свободное владение материалом.

Аналогичным образом строится работа с паронимами (*искусный – искусственный, цветочный – цветной – цветовой, образы – образа*), синонимами (*писать – рисовать, полный – толстый, художник – живописец*), антонимами (*идейный – безыдейный, естественный – искусственный, художественный – антихудожественный*) и др., с востребованными в письменной деятельности словообразовательными типами. Например, внимания требуют модели отглагольных существительных с семантикой действия (*творение, открытие, оценка*), регулярно развивающие полисемию на основе метонимического переноса. Особо оговаривается нульсуффиксальный способ образования, мало знакомый студентам как по этому типу (*обзор, вид, раскол, встреча*), так и по группе слов с семантикой абстрактного качества (*даль, ширь, глушь, синь, зелень*), актуальных для пейзажных описаний.

Опыт показал, что именно последовательная деривационная работа на занятиях реально не только расширяет лексикон учащихся, но и формирует у них представление о системном характере языка. Так, студентам предлагалось дополнить следующие ряды по образцу *с карими глазами – кареглазый*: *с длинным носом – ..., с широкими плечами – ..., с толстой шеей – ..., с большим брюхом – ..., ... – темнобровый, ... – краснощекий, ... – длиннорукий* и др. Другое упражнение требовало образовывать слова по модели *борода – борода – бородища* от соматической лексики (*рука, рот, живот* и др.), также частотной в портретных описаниях. Анализ образований позволяет учащимся сделать выводы о типе основ образуемых прилагательных (о выборе -ЫЙ или -ИЙ), о зависимости формы диминутивов от рода производящего слова (ср. *ручища* и *животище*).

Характер деривационных заданий определяется методической целесообразностью и зависит от текста, комментированием которого мы со студентами занимаемся на занятии, решая те или иные научно-методические задачи. Например, в короткой биографии Григория Сороки встретились четыре прилагательных с приставкой БЕЗ- / БЕС-: *бесспорный, беспорывный, безнадежный, беззащитный*. Это дало основа-

ние предложить студентам определить их значение, сформулировать правило правописания этого префикса в словах. Далее последовало: образуйте прилагательные, соответствующие данному словообразовательному типу, от следующих лексем: *покой, радость, смерть, воля, дар, плата, грех, дом, конец, связь, звезды, деньги, снег, контроль, люди, помощь, работа, смысл, ум, успех, шум, срок*.

Для его успешного выполнения внимание студентов было обращено на закономерности чередования согласных на морфемных швах:

боГ > безбоЖный
страХ > бесстраШный
звук > беззвучный
конеЦ > бесконеЧный

Поскольку данный словообразовательный тип весьма частотен в речевой практике, для его закрепления предлагалось уточнить значения прилагательных по словарю и подобрать к ним существительные по образцу: *безграничная печаль, беззвездное небо, бесконечная даль, бесснежная зима* и т.д. Возможна и дальнейшая работа с этой моделью, предполагающая ее сопоставление с прилагательными типа *безбровый, безногий, безрукавый*, а также *неспокойный, незвучный, нелюдный*. Студенты при этом не только получают новые лингвистические знания и связывают их с изученными темами, но и учатся организации учебной деятельности, исходя из конкретных условий преподавания, что важно для их будущей специальности.

В рамках научного семинара возможно также усложнение и обобщение собственно грамматического материала. Так, если на начальном этапе обучения акцент делается на образовании деепричастий (*делая, улыбаясь, сделав, улыбнувшись*) и их значении по отношению к основному действию, выражаемому сказуемым, то более высокий уровень знания Я2 позволяет сосредоточить внимание на структуре предложения с деепричастным оборотом. Наблюдение за правильно построенными предложениями дают основание обобщить информацию в виде грамматико-стилистического правила: оба действия, основное и дополнительное, должен выполнять один и тот же субъект предложения – реальный или предполагаемый в безличном предложении. Закреплению материала может послужить упражнение, в котором следует выбрать грамматически верное продолжение предложения, например:

Рисуя море,

- 1) *мне чудилось, что я на юге;*
- 2) *тревога моя постепенно улеглась;*
- 3) *художник тщательно выбирал краски;*
- 4) *работа захватила художника.*

Или: *Рассматривая рисунок,*

- 1) *создается впечатление, что птица живая;*

- 2) мне вспомнилось лето;
- 3) неожиданно погас свет;
- 4) обратите внимание на краски.

Усвоив образцы продолжения высказываний с деепричастным оборотом, студенты находят ошибки в построении предложений, подобных приведенным ниже, и исправляют их:

1. *Мечтая о будущем России, художником по-новому рисуются военные победы страны.*

2. *Сравнив раннее и зрелое творчество живописца, критиками отмечался его явный прогресс.*

3. *Выбирая сюжеты для своих картин, большое значение для художника имел субъективный фактор.*

Список упражнений, развивающих языковые компетенции инофонов, можно продолжать еще долго. Отметим лишь в заключение, что, хотя на руководителя научного семинара напрямую не возлагаются обязанности по развитию речи его участников, он заинтересован в этом не менее участников учебного процесса и потому должен постоянно отводить в организации научно-исследовательской работы студентов место и лексико-грамматическим темам.

О подготовительной работе по порождению связного текста

Знание языка предполагает, что иностранцы не только владеют достаточным словарным запасом, основными грамматическими правилами, необходимыми для построения предложений различной структуры, но и могут «взять» цельные тексты, отвечающие условиям коммуникации. Для этого недостаточно уметь понимать и конструировать предложения – необходимо знать еще и основные закономерности построения текста.

Будучи людьми взрослыми, наши студенты, конечно же, осознают, что текст не есть механический набор предложений, но на практике плохо справляются с организацией собственного текста на русском языке. Это доказывают устные ответы иностранных студентов, где отсроченный контроль допускает более лояльное отношение преподавателей к ошибкам подопечных, и особенно – письменные работы, требующие оценок всех уровней текста: композиции, стилистики, лексического наполнения, грамматики и правописания. Как показал опыт, формированию навыков построения связных речевых произведений способствует работа с текстовыми образцами.

Работа над данной темой была начата с задания: *Дайте определение тексту*. Его уточнению послужили предъявленные студентам небольшие отрывки, после знакомства с которыми им следовало определить, можно ли последние считать текстами.

1. *Искусство – это важная часть культуры народа. С помощью живописи учащимся легче воспринимать и запоминать новые знания, приобретать новые навыки. На уроках РКИ учащиеся должны развивать в себе коммуникативные умения, и поэтому для нас важна коммуникативная функция искусства.*

2. *Отец Ф.М. Достоевского был врачом. Многие врачи учились в Петербурге, а Петербург был основан в 1703 году [18. С. 142].*

3. *Портрет – один из важнейших жанров живописи: он предполагает не только передачу внешности, но и выражение характера, души человека, его личности. В руках художника-портретиста всегда есть средства выразить свое отношение к изображаемому персонажу. И задача зрителя – правильно прочесть картину, увидеть в ней все заложенные автором мысли, что делает его привлекательным для работы в учебной аудитории.*

Так, в первом мини-тексте каждое из предложений построено в соответствии с правилами русского языка, все они связаны единой темой – актуальность привлечения произведений искусства к преподаванию РКИ. При этом между первым и вторым предложениями отсутствует логический «мостик» от искусства вообще к живописи в частности, а третье ближе по смыслу к первому, чем к своему непосредственному предшественнику, поскольку указывает на одну из общих функций искусства, что не согласуется с содержанием среднего предложения. Во втором наличествуют лексико-грамматические связи между предложениями, но нет общей темы, отсутствует логика развития мысли, что превращает его в бессмысленный набор предложений по принципу «в огороде лебеда, а в Киеве дядька». И только третий соответствует критериям текста: наличие смысловой и грамматической связности, цельности и относительной законченности.

Для закрепления данной информации учащимся предлагается закончить предложение, выбрав один из вариантов ответа: *Текст (от лат. *textum* – ткань; связь, соединение) – это несколько предложений или абзацев, объединенных в целое:*

- 1) *лексически и грамматически;*
- 2) *темой и основной мыслью;*
- 3) *общим смыслом и лексико-грамматическими средствами.*

Логическим продолжением занятия мог быть совместный поиск логико-смысловых цепочек от предложения к предложению и лексико-грамматических средств связи между ними (союзов, синонимов, личных местоимений и проч.). Здесь хорошо работают задания, включаемые в разные годы в варианты ЕГЭ у российских школьников. Так, одно из них требовало установить порядок следования предложений, чтобы получился текст, при этом правильный ответ следовало выбрать из четырех приведенных дистракторов, например:

А) Метет багряная лиственная метель по его дорожкам.

Б) Замечательно красив в конце сентября осенний парк.

В) Но лучшие всех чувствуют себя здесь молодые клены и дубы, которые расстилают под собой мягкие ковры и украшают их своими листьями.

Г) Уходят вдаль эти осенние дорожки, словно вытканые опавшими листьями осин, кленов и берез.

Варианты ответов: 1) Б, А, Г, В; 2) В, Б, Г, А; 3) Б, Г, А, Б; 4) А, В, Б, Г.

Или:

А) Много в своей жизни я слышал разных мнений и непрекращающихся споров о счастье.

Б) Но ведь настоящего счастья за деньги не купишь.

В) А по-моему, счастлив тот, кто заботится о счастье не только для себя, но не забывает и о других людях.

Г) Говорят, счастье – это богатство, деньги.

Варианты ответов: 1) Г, А, Б, В; 2) В, Б, Г, А; 3) В, Г, А, Б; 4) А, Г, Б, В.

В усложненном варианте задания студентам предлагалось дать свободный ответ, т.е. сформулировать его самим, например:

А) Он не мог налюбоваться тем, как осень снимала с полей, со всей природы густые цвета, смывала дождями зелень, меняла темные краски лета на золото, пурпур и серебро.

Б) А ведь запечатлены на этих картинах знакомые с детства вещи: одинокие золотые березы, похожее на тонкий лед небо, косматые серые дожди, маленькие реки, черные от сырости стога сена.

В) Левитан, подобно Пушкину, Тютчеву, Есенину, с нетерпением ждал осени, как самого мимолетного и дорогого времени года.

Г) Именно такую осень и воспевают богатейшая палитра художника, показывая печаль прощальных дней.

Или:

А) Но храм удивительно красив не только снаружи, но и внутри.

Б) Соборы и храмы Москвы пользуются заслуженной славой и известны всему миру.

В) Этот собор поражает оригинальностью и цветовым и архитектурным решением, которое с необыкновенной полнотой выражает чувство огромной радости, восхищение жизнью.

Г) Среди всех этих прекрасных творений русских зодчих выделяется удивительный по красоте Покровский собор, или храм Василия Блаженного.

Навыкам текстообразования учат и другие задания. В частности, студентам предлагалось порассуждать, можно ли с того или иного предложения начать текст; если да, то в какой ситуации это возможно и

как он должен строиться при этом (отчасти данное задание было навеяно методикой прерванного чтения, когда слушатели прогнозируют развитие сюжета на основе порции озвученной информации). Рассуждения студентов покажем на примере следующих трех предложений: *1) В 1880-е годы Репин создал ряд картин, которые были посвящены злободневной теме – судьбе революционера-народника; 2) Он оставил потомкам замечательные произведения, читать которые – большое удовольствие; 3) Те, кто любовался портретами Крамского, поражались глубине раскрытия человеческого характера.*

Студенты, приученные начинать учебные тексты с формулировок, характеристики того или иного факта, явления, решительно отвергли возможность второго предложения выступить в этой функции, поскольку субъект его не очевиден. С помощью наводящих вопросов признали, что оно может быть зачином, например, для текста-загадки на эрудицию, когда каждое последующее предложение уточняет факты биографии литератора, а последнее резюмирует их (*Это...*). В отношении первого предложения отмечали, что это должен быть текст об общественно-политических взглядах художника, о его отношении к народничеству, третьего – что это разговор о художественной манере письма И.Н. Крамского и, может быть, о выборе им объектов портретирования.

Из этой работы вытекала другая – определение предложения, которое должно занять позицию начала абзаца, и пропущенного на границе предложений языкового (оно же – логико-смысловое) средства связи (аналогичные задания также были в вариантах ЕГЭ). Например, дан следующий отрывок: *(1) ... (2) Он постепенно овладевал звуком, цветом, широким и широкоформатным экраном, а также вырабатывал систему выразительных и изобразительных средств, что помогло ему перерасти в разветвленную и вполне самостоятельную отрасль культуры. (3) ...кино пользуется выразительно-изобразительными средствами других искусств, что свидетельствует о синтетичности этого вида искусства. (4) Наиболее прочными и многообразными являются его связи с литературой, и это находит свое прямое подтверждение в возросшем значении сценария, который является основой картины. (5) А сценарий есть прежде всего явление литературное. (6) В нем достигается естественный сплав драматического действия с элементами эпического повествования.* На выбор предлагались такие варианты: *1) Эстетически воздействует на человека только высокохудожественное произведение; 2) Кинематограф возник в конце XIX века; 3) Фильм «Остров» произвел сильное впечатление на зрителей; 4) Говоря о недостатках фильма, мы обращаемся к исходным параметрам киноискусства: драматургии и режиссуре.* Пропуск в третьем предложении нужно было заполнить одним из следующих языковых средств: *1) наоборот; 2) во-первых; 3) к примеру; 4) однако.*

Следующим этапом в этой деятельности должна стать работа по созданию текстов по заданным параметрам – соответствующих определенному стилю, типу речи и жанру.

Обучение повествованию на материале речевого жанра биографии

Текстовый подход к обучению письменной речи предполагает обучение связному тексту на речевых образцах, соответствующих заданным параметрам не только тематически, но и структурно-стилистически. Не приходится сомневаться, что «в рамках профессионально ориентированного подхода при изучении РКИ особенно эффективным является обучение студентов актуальным, профессионально значимым речевым жанрам» [16. С. 104]. При этом в последний термин (речевой жанр) вкладывается вполне традиционное содержание – относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний (текстов). Различное целеполагание предполагает выделение императивных, этикетных и прочих жанров, тяготеющих к исполнению в том или ином функциональном стиле.

К числу востребованных в филологической учебной аудитории жанров относится биография: продукт творчества всегда отражает личность его создателя. В частности, отражение художника в его произведении может быть буквальным, когда живописец становится персонажем картины (В.В. Пукирев – «Неравный брак», К.П. Брюллов – «Последний день Помпеи», А.А. Иванов – «Явление Христа народу», В.И. Суриков – «Боярыня Морозова» и др.), и обязательно – опосредованным, через ее сюжет, трактовку образов. Как советует Т.Л. Жаркова, «прежде чем учащиеся начнут размышлять и строить свои догадки относительно того или иного произведения искусства, не мешало бы заинтересовать их самой личностью художника <...> Это может быть все, что может удивить, начиная с любопытного и даже шокирующего факта биографии мастера и кончая какими-нибудь удивительными высказываниями, раскрывающими его взгляды на искусство» [19. С. 169–170].

Данный жанр относится к числу информативных, что доказывается такими его специфическими маркерами, как даты, онимы (антропонимы, топонимы, идеонимы и др.). Он включает изображение событий или явлений из жизни того или иного человека, совершающихся последовательно, часто обуславливающих друг друга, что предполагает исполнение его средствами такого типа речи, как повествование (с элементами рассуждения и описания). Учебные цели диктуют популярную форму изложения информации, совмещающую различные функционально-стилевые особенности письменного изложения: фактографичность и точность, с одной стороны, оценочность и образность – с другой. Из сказанного следует, что специфика речевого жанра будет определять и принципы порождения текста.

Работа над биографией складывается из ряда этапов. Так, ее началом служит знакомство с фактами жизни создателя художественных полотен, работа над которыми запланирована на занятиях. Материал учебного текста предполагает его совместное прочтение с комментариями преподавателя, разъясняющего неизвестные студентам слова и выражения. Послетекстовые вопросы помогают им уяснить основную информацию и служат планом пересказа прочитанного сообщения. Усложнение этого вида работы заключается в самостоятельном выделении микротема в каждом абзаце нового текста-биографии, составление его вопросного или назывного плана, написание изложения с опорой на зрительное, а позже и слуховое восприятие текста. Так формируется представление о необходимых смысловых частях биографии и языковых средствах их воплощения, вариантах структурного плана текста этого жанра.

При всем многообразии вариантов творческих судеб, их исключительности жизнеописание художника включает следующие содержательные части:

1) общие сведения: *Григорий Васильевич Сорока (1823–1864) – живописец, ученик знаменитого художника А.Г. Венецианова, один из самых талантливых и любимых; В.Д. Поленов принадлежит к числу самых значительных явлений в русской культуре второй половины XIX века: живописец и театральный художник, архитектор и музыкант, ставший новатором во всех сферах искусства;*

2) происхождение: семья, место рождения: *В.И. Суриков родился в Красноярске в бедной семье губернского регистратора; Г. Сорока из крепостных крестьян, родился и вырос в Тверской губернии; Василий Дмитриевич Поленов родился в Петербурге в 1844 году в культурной дворянской семье. Его отец – Дмитрий Васильевич Поленов – был известным археологом и библиографом. Мать будущего художника, Мария Алексеевна, писала книги для детей и занималась живописью;*

3) о его таланте: как он проявился, кто это заметил и стал развивать: *с детских лет мальчик любил рисование, а в начале 1840-х годов случилось важнейшее событие в его жизни – встреча с приятелем и соседом Милюкова, замечательным художником и человеком Алексеем Гавриловичем Венециановым. Заметив способности Григория, Венецианов забрал его в свое имение Сафонково. Здесь за короткое время дарование юноши расцвело; Карл Брюллов с раннего детства был приучен к владению кистью и карандашом своим отцом – художником-миниатюристом. В 10 лет он поступил в Академию, где очень скоро завоевал первенствующее положение среди однокурсников.*

Биография содержит также такие разделы: первые успехи, выбор творческого пути (жанровая специализация) – темы, сюжеты картин, самые знаменитые произведения, значимые этапы творческой жизни, ее

второстепенную информацию, следить за логикой развития мысли и средствами связи предложений в цельный текст. Условиями успешности подобной деятельности являются не только ее регулярность и систематичность, но и четкое осознание педагогом ее цели – формирование навыков построения связных текстов по заданным параметрам, попутно – отработка частотных конструкций письменной речи и востребованных в коммуникации лексических средств.

Литература

1. **Приказ** Минобразования РФ от 08.05.1997 № 866 «О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации». URL: <http://www.lawmix.ru/prof/19113>, режим доступа свободный.
2. **Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение** / Н.П. Андрияшина и др. М. ; СПб. : Златоуст, 1999. 36 с.
3. **Бабайлова А.Э.** Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: социопсихологический и лингвистический аспекты. Саратов : Саратов. ун-т, 1987. 152 с.
4. **Гужова Н.В.** Методика обучения иностранных граждан продуктивной письменной речи на начальном этапе обучения (на материале сочинения с элементами рассуждения) : автореф. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2002. 23 с.
5. **Орлова Е.В.** Обучение иностранных студентов-нефилологов основного этапа письменному рассуждению : автореф. ... канд. пед. наук. Л., 1989. 22 с.
6. **Лятти С.Э.** Обучение письменному художественному высказыванию с опорой на картинную наглядность (монгольские студенты старших курсов технических вузов) : автореф. ... канд. пед. наук. Л., 1988. 21 с.
7. **Чан Куанг Бинь.** Пути оптимизации обучения письменной речи вьетнамских студентов-филологов на базисном этапе : автореф. ... канд. пед. наук. М., 1993. 24 с.
8. **Житкова Е.В.** Использование потенциала креативного письма при обучении взрослых иностранному языку // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 100–105.
9. **Балыхина Т.М.** Методика преподавания русского языка как неродного, нового. М. : РУДН, 2007. 185 с.
10. **Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.** Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. Минск, 2011. 309 с.
11. **Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку** : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И.П. Лысаковой. М. : ВЛАДОС, 2004. 270 с.
12. **Крючкова Л.С., Моцинская Н.В.** Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. М., 2009. 480 с.
13. **Богатырева И.В., Голованова Л.З., Лобаикова И.М.** Пособие по научному стилю речи для подготовительных факультетов вузов СССР. Филологический профиль. 2-е изд., перераб. М. : Рус. яз., 1986. 196 с.
14. **Сиротина Т.Б.** Русский язык как иностранный. Научный стиль речи: Практикум для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (филологический профиль) : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА: Наука, 2003. 240 с.
15. **Жидкова Г.Ф.** Обучение научной речи на материале текстов по культурологии. М., 2006. 85 с.
16. **Орлова Е.В.** Актуальные речевые жанры в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов-медиков // Русский язык за рубежом. 2014. № 5. С. 104–109.

17. **Шукин А.Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 2003. 334 с.
18. **Калиткина Г.В.** Русский язык и культура речи : учеб. пособие для студентов нефилологических факультетов. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. 156 с.
19. **Жаркова Т.Л.** Урок по развитию речи (произведения искусства в обучении РКИ) // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / сост. Н.В. Кулибина. М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2010. С. 168–182.

Поступила в редакцию 12 января 2016 г.

Старикова Галина Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка филологического факультета Томского государственного университета (Томск, Россия).
E-mail: gstarikova@yandex.ru

ABOUT THE EXPERIENCE OF THE TEXT FORMATION TEACHING FOR FOREIGN STUDENTS

Starikova G.N., Ph.D., Associate Professor; Department of Russian Language, Faculty of Philology, Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: gstarikova@yandex.ru

DOI 10.17223/19996195/33/16

Abstract. This article is based on the author's experience of foreign students' teaching of the basic characteristics of the text creation with the given parameters according to the determined style, genre and type of speech. This kind of teaching activity has been needed for the practical purposes of the special seminar «Art at the lessons of Russian as a foreign language». The members of this seminar have not only to take notes, to summarize the science methodological literature on the problem, to write the qualification projects, but also to work out the lessons on the themes of Russian literature and painting for foreign audience. The text approach to the speech teaching of foreigners is shown in the article. This text approach includes several stages. Thus, the first one consists of the systematization and summarizing of the lexico-grammatical material on the theme in some different exercises before the text. The second stage is the text formation skill: the revealing of the logical meaning connections between separate sentences and paragraphs of the whole text and the linguistic means for the expressing of these connections. The last step of this work is the creation of their own texts with the given characteristics by the students themselves.

Keywords: Russian as a foreign language; methods; text-biography.

References

1. Russian Federation. The Ministry of Education. *Prikaz Minobrazovaniya RF ot 08.05.1997 № 866 «O merakh po sovershenstvovaniyu predvuzovskoy podgotovki inostrannykh grazhdan, prinyaemykh na obuchenie v gosudarstvennye uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii»*. [The order of the Ministry of Education of 08.05.1997 number 866 "On measures on improvement of pre-university training of foreign nationals received training in state institutions of higher education of the Russian Federation."]. Moscow. [Online]. Available from: <http://www.lawmix.ru/prof/19113>.
2. Andryushina N.P. (1999) *Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyy uroven'. Obshchee vladenie*. [State educational standards for Russian as a foreign language. First level. Tenancy in common]. St. Petersburg: Zlatoust.
3. Babaylova A.E. (1987) *Tekst kak produkt, sredstvo i ob"ekt kommunikatsii pri obuchenii nerodnomu yazyku: sotsiopsikhologicheskiy i lingvisticheskiy aspekty*. [The text as the product, tool, and the object of communication in teaching a second language: a linguistic and socio-psychological aspects]. Saratov: Saratov. un-t.
4. Guzhova N.V. (2002) *Metodika obucheniya inostrannykh grazhdan produktivnoy pis'mennoy rechi na nachal'nom etape obucheniya (na materiale sochineniya s elementami rassuzhdeniya)* [The technique of teaching foreign nationals of productive written speech at

- the initial stage of teaching (on the works of the material with elements of reasoning)]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Novgorod.
5. Orlova E.V. (1989) *Obuchenie inostrannykh studentov-nefilologov osnovnogo etapa pis'mennomu rassuzhdeniyu* [Teaching the written reasoning of foreign students-unphilologists of the main stage]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. St. Petersburg.
 6. Lyatti S.E. (1988) *Obuchenie pis'mennomu khudozhestvennomu vyskazyvaniyu s oporoy na kartinnuyu naglyadnost' (mongol'skie studenty starshikh kursov tekhnicheskikh vuzov)* [Teaching the written artistic storytelling based on the visibility of the image (Mongolian senior students of technical colleges)]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. St. Petersburg.
 7. Chan Kuang Bin'. (1993) *Puti optimizatsii obucheniya pis'mennoy rechi v'etnamskikh studentov-filologov na bazisnom etape* [Ways of optimization of written language teaching Vietnamese students-philologists at the base stage]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
 8. Zhitkova E.V. (2015) Using the potential of creative writing at training foreign language for adult. *Yazyk i kul'tura. – Language and culture.* 3 (31). pp. 100–105. (In Russian).
 9. Balykhina T.M. (2007) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo.* [Methods of teaching Russian as a second language, new.]. Moscow: RUDN.
 10. Lebedinskiy S.I., Gerbik L.F. (2011) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posobie.* [Methods of teaching Russian as a foreign language: a tutorial.]. Minsk.
 11. Lysakova I.P. (2004) *Russkiy yazyk kak inostranny. Metodika obucheniya russkomu yazyku : ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy* [Russian as a foreign language. Methods of teaching Russian language: textbook for higher educational institutions]. In: Lysakova I.P. (ed.). Moscow: VLADOS.
 12. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. (2009) *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie.* [Practical methods of teaching Russian as a foreign language: a tutorial.]. Moscow.
 13. Bogatyreva I.V., Golovanova L.Z., Lobashkova I.M. (1986) *Posobie po nauchnomu stilyu rechi dlya podgotovitel'nykh fakul'tetov vuzov SSSR. Filologicheskii profil'. 2-e izd., pererab.* [Manual on scientific style of speech for preparatory departments of universities of the USSR. Philological profile. 2nd edition, revised]. Moscow: Rus. yaz.
 14. Sirotina T.B. (2003) *Russkiy yazyk kak inostranny. Nauchnyy stil' rechi: Praktikum dlya studentov-inostrantsev podgotovitel'nykh fakul'tetov vuzov (filologicheskii profil') : ucheb. posobie.* [Russian as a foreign language. Scientific style of speech: Workshop for foreign students of preparatory faculties (Philology profile): a tutorial.]. Moscow: FLINTA: Nauka.
 15. Zhidkova G.F. (2006) *Obuchenie nauchnoy rechi na materiale tekstov po kul'turologii.* [The teaching of scientific speech on the material of cultural texts.]. Moscow.
 16. Orlova E.V. (2014) Actual speech genres within the professionally oriented teaching Russian medical students. *Russkiy yazyk za rubezhom - Russian language abroad* 5 (246). pp. 104–109. (In Russian).
 17. Shchukin A.N. (2003) *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posobie dlya vuzov.* [Methods of teaching Russian as a foreign language: a textbook for high schools.]. Moscow: Vyssh. shk.
 18. Kalitkina G.V. (2006) *Russkiy yazyk i kul'tura rechi : ucheb. posobie dlya studentov nefilologicheskikh fakul'tetov.* [Russian language and culture of speech: a textbook for students of no philological faculties.]. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta.
 19. Zharkova T.L. (2010) Urok po razvitiyu rechi (proizvedeniya iskusstva v obuchenii RKI) ["A lesson on speech development" (art in teaching of RCTs)]. In: Kulibin N.V. (ed.). *Sbornik nauchno-obrazovatel'nykh materialov dlya uchiteley russkogo yazyka moskovskikh shkol* [Collection of scientific and educational materials for teachers of Russian language schools in Moscow]. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina. pp. 168–182.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П.В. Сысоев

Аннотация. В настоящее время российскими вузами абитуриентам предлагаются три языковых направления подготовки: «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), «Лингвистика» и «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). Однако какое из них в полной мере готовит обучающихся к педагогической деятельности в области иностранных языков? В данной работе автор приводит анализ ситуации в отечественной системе образования на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры и предлагает траекторию непрерывного образования по цепочке «бакалавриат – магистратура – аспирантура» для подготовки учителей и преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: непрерывное образование; методическая подготовка; подготовка учителей иностранного языка; трехуровневая модель подготовки специалистов.

Актуальность

На современном рынке образовательных услуг высшие учебные заведения предлагают целый ряд направлений подготовки разного уровня (бакалавриат, магистратура, аспирантура), связанных с обучением иностранному языку как специальности («Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование»), используя при этом всевозможные аргументы для привлечения абитуриентов. Более того, переход на двух- или трехуровневую модель подготовки кадров (бакалавриат – магистратура и аспирантура) создает *de jure* условия для реализации системы непрерывного образования по индивидуальной траектории, позволяющей в полной мере учитывать индивидуальные профессиональные интересы и потребности обучающихся.

Так, получив квалификацию бакалавра по одному направлению подготовки, можно сразу или через некоторое время продолжить обучение в магистратуре по этому же направлению или выбрать другое направление подготовки, в полной мере отвечающее запросам и потребностям абитуриента. Однако как разобраться, какая цепочка «бакалавриат – магистратура – аспирантура» наиболее полно отвечает потребностям абитуриентов, желающих стать учителями и преподавателями иностранного языка в учреждениях среднего и высшего образования?

Целью данной статьи является попытка автора разобраться во множестве вариантов получения языкового¹ педагогического образова-

ния в российских вузах и определить ту цепочку непрерывного образования, которая бы в наиболее полной мере отвечала социальному заказу на подготовку педагогических кадров по иностранному языку.

История вопроса

В СССР подготовка учителей иностранных языков велась в педагогических институтах или университетах, педагогических училищах и колледжах. В учреждениях высшего образования нормативный срок обучения по специальности «Иностранный язык» составлял 5 лет. По окончании обучения студенты получали квалификацию «Учитель иностранного языка» или «Учитель иностранных языков». Данная квалификация позволяла выпускникам трудоустроиваться в первую очередь учителями иностранного языка в средних общеобразовательных школах, учреждениях среднего специального и профессионального образования, высших учебных заведениях. Кроме того, научно-теоретическая и практическая подготовка позволяла выпускникам реализовывать себя и в переводческой деятельности, хотя для подготовки переводчиков существовали специализированные учреждения высшего образования. Вместе с тем следует особо подчеркнуть, что в СССР основная потребность в специалистах, владеющих иностранными языками, была преимущественно в сфере образования. Именно поэтому основной акцент в языковом образовании в стране в целом был оправданно сделан на подготовке *педагогических кадров* в области иностранных языков. В результате в большинстве регионов страны существовали педагогические институты или университеты с факультетами иностранных языков для удовлетворения потребности каждого региона в учителях. Кроме того, в СССР и России существовала целая сеть педагогических училищ, которые постепенно или сливались с университетами, или же преобразовались в педагогические колледжи. В них слушатели получали среднее специальное образование, позволяющее работать учителями иностранного языка в младших классах и учреждениях среднего профессионального и специального образования.

Середина 1990-х гг. XX в. характеризуется глобальными изменениями в российской системе высшего образования. Создание в большинстве регионов РФ классических университетов путем слияния педагогических институтов с другими учреждениями высшего образования (например, институтами культуры и т.п.), привело к постепенному переходу от «педагогических» к «классическим» специальностям. В частности, вместо подготовки учителей иностранных языков многие вузы перешли на подготовку филологов, владеющих иностранными языками. При этом изменения коснулись не только номинальных названий специальностей, но, главное, содержания обучения. Из обра-

зовательных программ и учебных планов специальности «Филология» во многих вузах (а затем уже направления подготовки «Филология» профиль «Зарубежная филология») исчезли такие важные для педагогической деятельности дисциплины, как «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Дидактика», «Теория обучения», «Учебник по иностранному языку», «Методика обучения иностранному языку», хотя последняя осталась единственной педагогической дисциплиной учебного плана во многих вузах страны (направление подготовки «Филология»). Им на смену пришли новые теоретические курсы, включая и авторские, многие из которых по своему содержанию представляли региональные филологические научные школы и не были напрямую направлены на интенсификацию и модернизацию подготовки студентов именно в *педагогической деятельности*². Вместе с тем основным местом трудоустройства выпускников языковых специальностей в большинстве регионов страны были и продолжают оставаться средние общеобразовательные школы и другие учебные заведения. Тем самым можно констатировать, что в ряде регионов страны руководство вузов, имея потребность населения в подготовке *педагогических кадров*, владеющих методиками обучения иностранному языку на разных этапах, целенаправленно игнорировали социальный заказ в угоду сложившемуся тренду того времени.

И лишь некоторые классические университеты страны сохранили педагогические специальности и развивали одновременно и филологическое / лингвистическое, и педагогическое образование в области иностранных языков. Ради справедливости необходимо отметить, что большой вклад в сохранение специальности по подготовке учителей иностранных языков внесли Московский государственный лингвистический университет, инициировав появление специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (1996 г.). В 2010 г. Московский педагогический государственный университет и Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена открыли новое направление подготовки «Педагогическое образование», в рамках которого в настоящее время ведется подготовка учителей иностранных языков.

С переходом на двухуровневую систему подготовки кадров (бакалавриат – магистратура) с 2011 г. многие *специальности*, включая и языковые, перешли в *направления подготовки*. В соответствии со стандартами (ФГОС ВПО, 2011) в рамках многих направлений подготовки выделялись отдельные профили обучения, определяющие сферу будущей профессиональной деятельности выпускника [2–7]. В частности, в рамках направления подготовки «Филология» ведется подготовка как в области русского языка, так и в области иностранного. Для изучающих иностранный язык как специальность вузами самостоятельно определял-

ся профиль «Зарубежная филология» (в стандарте выделение данного профиля не предусматривается). В рамках направления подготовки «Лингвистика» выделяются профили «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур», «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации», «Теоретическая и прикладная лингвистика», а в рамках «Педагогического образования» – профиль «Иностранный язык». Кроме того, «Педагогическое образование» предусматривает возможность обучения по двум профилям подготовки (двух-профильный бакалавриат), например «Иностранный язык и История», или «Иностранный язык и Иностранный язык» (второй иностранный язык) и т.п. При таком богатстве выбора обывателю нередко трудно определить, какие из этих языковых направлений подготовки в полной мере готовят учителей и преподавателей иностранного языка.

Рассмотрим федеральные нормативные документы и примерные учебные планы по этим направлениям подготовки для бакалавриата, магистратуры и аспирантуры для дальнейшего обсуждения актуальных и спорных вопросов методической подготовки преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.

Подготовка к педагогической деятельности выпускников в нормативных документах высшего образования бакалавриата

С переходом на двухуровневую модель образования «бакалавриат – магистратура» в дипломах бакалавра перестала указываться квалификация «Учитель» или «Преподаватель». Вместо нее в современном дипломе об окончании бакалавриата указываются квалификация «Бакалавр», направление подготовки и направленность (профиль) образовательной программы. Это обстоятельство дает дополнительные возможности для манипуляции абитуриентами, не понимающими всех тонкостей системы высшего образования в РФ.

ФГОС ВО регламентирует виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие образовательную программу бакалавриата. Готовность к каждому из видов профессиональной деятельности определяется сформированностью ряда составляющих профессиональных компетенций, которые в стандарте представлены по видам профессиональной деятельности. Отмечу, что возможность подготовки студентов к *педагогической деятельности* заложена в современных ФГОС ВО по *всем трем* направлениям подготовки (уровень бакалавриата). Кроме того, *лингводидактическая подготовка*, обозначенная во ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика», позволяет студентам овладеть *теоретическими вопросами обучения иностранному языку* (содержание обучения, цели, задачи, принципы, методы, средства, процесс обучения языку, методы исследования,

методологические основы обучения языку). В этой связи Н.Д. Гальскова оправданно называет лингводидактику «методологической основой обучения иностранным языкам» [8. С. 81]. Лингводидактическая подготовка позволит выпускникам не только грамотно моделировать педагогический процесс обучения иностранному языку на разных этапах, но и *определять политику языкового образования в учебном заведении*. Однако сложность и неоднозначная трактовка *качества* методической подготовки педагогических кадров связаны с возможностью в рамках каждого направления подготовки с целью узкопрофильной специализации по конкретным видам профессиональной деятельности выделения **профилей обучения**.

В идеале **выбор конкретного профиля обучения должен регламентировать и ограничивать виды профессиональной деятельности студентов**, освоивших основную профессиональную образовательную программу (ОПОП). В частности, подготовку учителей целесообразнее вести в рамках профиля «Прикладная филология» (направление подготовки «Филология») (при условии методического содержания программы) или «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (направление подготовки «Лингвистика»), а **не искусственно добавлять педагогическую сферу деятельности в профили, первоначально не разработанные для подготовки учителей и преподавателей** (например, к профилям «Зарубежная филология» (Филология) или «Перевод и переводоведение» (Лингвистика)). Иначе **полностью разрушается смысл выделения профилей обучения в рамках направлений подготовки!** К тому же в ФГОС ВО не регламентирован минимальный объем трудоемкости, необходимый для формирования группы компетенций (в частности, связанных с педагогической деятельностью). В стандарте лишь представлено требование к объему дисциплин базовой и вариативной частей. При этом количество дисциплин и их трудоемкость, необходимые для подготовки студентов к конкретному виду профессиональной деятельности, в стандарте не оговариваются. Подобный **пробел в нормативной базе позволяет авторам и разработчикам ОПОП в конкретных учебных заведениях заявлять о подготовке учителей и преподавателей иностранного языка, включая лишь 1–3 незначительные по трудоемкости учебные дисциплины психолого-педагогической и методической направленности в учебные планы**. В этой связи, в сложившемся нормативно-правовом поле ФГОС ВО для более точной ориентации абитуриентов во множестве рекламируемых языковых направлений подготовки можно только **рекомендовать изучить основные профессиональные образовательные программы и учебные планы по предлагаемым профилям обучения и определить, какой из них в большей степени создает дидактические условия для подготовки к будущей**

профессиональной деятельности в сфере преподавания иностранного языка. Для иллюстрации рассмотрим наличие дисциплин психолого-педагогической направленности, некоторых учебных планах по трем профилям трех направлений подготовки (таблица).

Дисциплины психолого-педагогической направленности в учебных планах профилей по направлениям подготовки бакалавриата

Направление подготовки и профиль	Направление подготовки «Филология», профиль «Зарубежная филология»	Направление подготовки «Лингвистика», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»	Направление подготовки «Педагогическое образование», профиль «Иностранные языки»
Дисциплины учебного плана	– психология и педагогика; – методика преподавания иностранного языка в школе; – педагогическая практика	– психология; – педагогика; – теория обучения; – методика преподавания иностранного языка и культуры на разных этапах обучения; – информационные технологии в обучении иностранному языку; – современный учебно-методический комплекс по иностранному языку; – педагогическая практика	– общая психология; – возрастная психология; – педагогическая психология; – общая педагогика; – история педагогики и образования; – современные образовательные технологии; – методика преподавания иностранного языка и культуры на разных этапах обучения; – информационные и коммуникационные технологии в лингвистике; – теория обучения; – педагогическая практика

Анализ учебных планов на предмет наличия дисциплин психолого-педагогической направленности свидетельствует о том, что подготовка учителей и преподавателей иностранных языков в полной мере может вестись по направлениям подготовки «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») и «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»). Безусловно, в разных учебных заведениях по всей стране количество дисциплин психолого-педагогического характера и их трудоемкость могут отличаться как в сторону увеличения, так и уменьшения. В данной работе мы целенаправленно не указываем учебные заведения, чьи учеб-

ные планы были использованы при составлении таблицы, так как подобная ситуация может наблюдаться в различных регионах страны. Мы лишь обращаем внимание педагогической общественности на сложившуюся тенденцию *несоответствия между заявленной целью подготовки студентов к педагогической деятельности при обучении на конкретном профиле и количеством дисциплин психолого-педагогической направленности и их трудоемкости в учебных планах по выбранному профилю обучения*. Можно ли в полной мере подготовить студентов к работе в средней школе при наличии лишь двух курсов по педагогике и психологии и методике преподавания иностранного языка в учебном плане? (Объем данных курсов останется за рамками данной статьи). Вместе с тем наша критика не относится к учебным планам по «Филологии», включающим перечень дисциплин психолого-педагогического направления, подобным учебным планам по «Лингвистике» и «Педагогическому образованию».

В качестве новаторского опыта следует упомянуть опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, где в учебных планах по педагогическому образованию (профиль «Иностранный язык») присутствуют дисциплины, одновременно направленные на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и методической компетенции обучающихся. Например, в ходе курса «Использование средств аудиовизуализации обучения языку и культуре» студенты смотрят и обсуждают на изучаемом языке иностранные фильмы, а также с методической стороны проводят анализ и разрабатывают свои методики обучения иностранному языку и культуре на основе видеофильмов.

Особого внимания заслуживает модель подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», реализуемая некоторыми вузами, когда независимо от профиля обучения на первых двух курсах студенты различных профилей обучения («Иностранный язык», «История», «Дошкольное образование», «Начальное образование» и т.п.) изучают один и тот же спектр дисциплин психолого-педагогической направленности («Детская психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Возрастная анатомия и физиология», «Развивающая подготовка ребенка к школе», «Методика обучения и воспитания дошкольников», «Методика обучения и воспитания младших школьников» и т.п.). Тем самым студенты получают уникальную широкопрофильную подготовку в рамках педагогической деятельности и будут квалифицированы обучать своему предмету на разных уровнях образования. Особую актуальность данная модель приобретает в регионах, где возможности трудоустройства по специальности значительно ограничены по сравнению с мегаполисами.

Подготовка учителей и преподавателей иностранного языка в магистратуре и аспирантуре

Одной же из положительных сторон двухуровневой системы образования является возможность продолжить обучение в магистратуре по другому профилю или направлению подготовки. В отличие от бакалавриата, где обучение носит в целом массовый характер, магистратура и аспирантура ориентированы на меньшее число слушателей, которые более осознанно и целенаправленно выбирают *конкретное* направление подготовки и *конкретную* образовательную программу. Учитывая возможность точечного выбора программы в соответствии с конкретными потребностями региона, на уровне магистратуры отсутствуют профили обучения. Вместо них в идеале под несколько определенных видов профессиональной деятельности абитуриентам предлагается конкретная образовательная программа. Сопоставление ФГОС ВО (бакалавриат, магистратура и аспирантура) свидетельствует о наличии преемственности в нормативных документах между уровнями образования. На всех уровнях и направлениях подготовки присутствует возможность подготовки студентов к педагогической деятельности. В магистратуре и особенно аспирантуре акцент делается на научно-исследовательской работе, что вполне закономерно. Выступая третьим уровнем образования, аспирантура готовит педагогические кадры для высших учебных заведений.

Как и в бакалавриате, готовность к каждому из видов профессиональной деятельности в магистратуре определяется сформированностью ряда составляющих профессиональных компетенций, которые в стандарте представлены по видам профессиональной деятельности. Однако в отличие от бакалавриата, который имеет более широкую направленность по видам профессиональной деятельности будущих выпускников, **руководители магистратуры и аспирантуры имеют немного больше свободы для определения видов деятельности, к которым будет готовить основная профессиональная образовательная программа.**

Программа магистратуры разрабатывается с ориентацией на научно-исследовательский и / или педагогический вид профессиональной деятельности. В соответствии с видами профессиональной деятельности **наиболее оптимальные условия для подготовки педагогических кадров в области преподавания иностранного языка создают магистерские программы по прикладной филологии, лингвистике и педагогическому образованию, включающие дисциплины, направленные как на формирование иноязычной коммуникативной компетенции (уровни C1-C2), так и компетентности в области методики преподавания иностранного языка и культуры.** Автор

программы магистратуры имеет свободу в выборе названия своей программы, которое в идеале должно отвечать ее содержанию. На практике же нередко выпускникам бакалавриата предлагаются программы, не отвечающие требованиям к уровню подготовки выпускников магистратуры и неспособные подготовить к педагогической деятельности в области иностранного языка.

Во-первых, некоторые учебные планы не содержат или содержат минимальную трудоемкость на дальнейшее изучение иностранного языка. Этим разработчики программ игнорируют тот факт, что именно в *магистратуре* по иноязычному направлению подготовки студенты должны достичь уровня C1-C2 владения иностранным языком. Переход же от уровня B2/C1 к C1/C2 требует около 200 академических часов. *Во-вторых*, учебный план в магистратуре должен содержать достаточно большой объем дисциплин психолого-педагогической направленности, многие из которых должны отражать специфику высшей школы (например, «Методика обучения иностранному языку в высшей школе»). В этой связи, выбирая магистерскую программу, абитуриент должен понимать, что его интересам соответствует лишь та программа, которая содержит большой объем иностранного языка и большой объем дисциплин психолого-педагогической направленности. Поступающим в магистратуру абитуриентам можно также посоветовать изучить описание образовательной программы на наличие педагогической деятельности и изучить учебные планы на предмет наличия дисциплин языковой и психолого-педагогической направленности.

Педагогическая деятельность в аспирантуре носит узкопрофильный характер. В аспирантуре по филологическим наукам – это обучение дисциплинам филологической и лингвистической направленности, по педагогическим наукам – методика обучения иностранному языку на разных этапах. В соответствии с направленностью программы каждый университет самостоятельно формулирует перечень профессиональных компетенций, формируемых в результате изучения конкретного цикла дисциплин. В нашей стране уже сложились традиции по подготовке кандидатов филологических наук (теория языка, германские языки, романские языки и т.п.) и педагогических наук (Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)). В этой связи особый интерес могут представлять программы аспирантуры, включающие **междисциплинарные модули**, реализуемые одновременно по нескольким направлениям подготовки.

В частности, в своей работе В.В. Сафонова [9] представила описание инновационного опыта факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова по разработке такого междисциплинарного модуля по методике обучения иностранному языку для аспирантов, обучающихся по направлениям «Языкознание и литерату-

рование» и «Образование и педагогические науки». Отмечу, что практика создания таких модулей возможна лишь в педагогических коллективах, заинтересованных в повышении качества образования и конкурентоспособности выпускников, а не в «перетягивании одеяла на себя». В большинстве же вузов страны, где одновременно студентам предлагаются «Филология», «Лингвистика» и «Педагогическое образование», по субъективным причинам разработка и внедрение междисциплинарных модулей невозможны.

Таким образом, в России *de facto* создана и действует система непрерывного лингвистического образования. Однако из всего спектра направлений подготовки и профилей обучения в данной работе делается акцент лишь на тех, которые, на мой взгляд, в силу некоторых представленных выше причин, создают самые оптимальные условия для подготовки именно педагогических кадров в области иностранных языков (рис. 1).

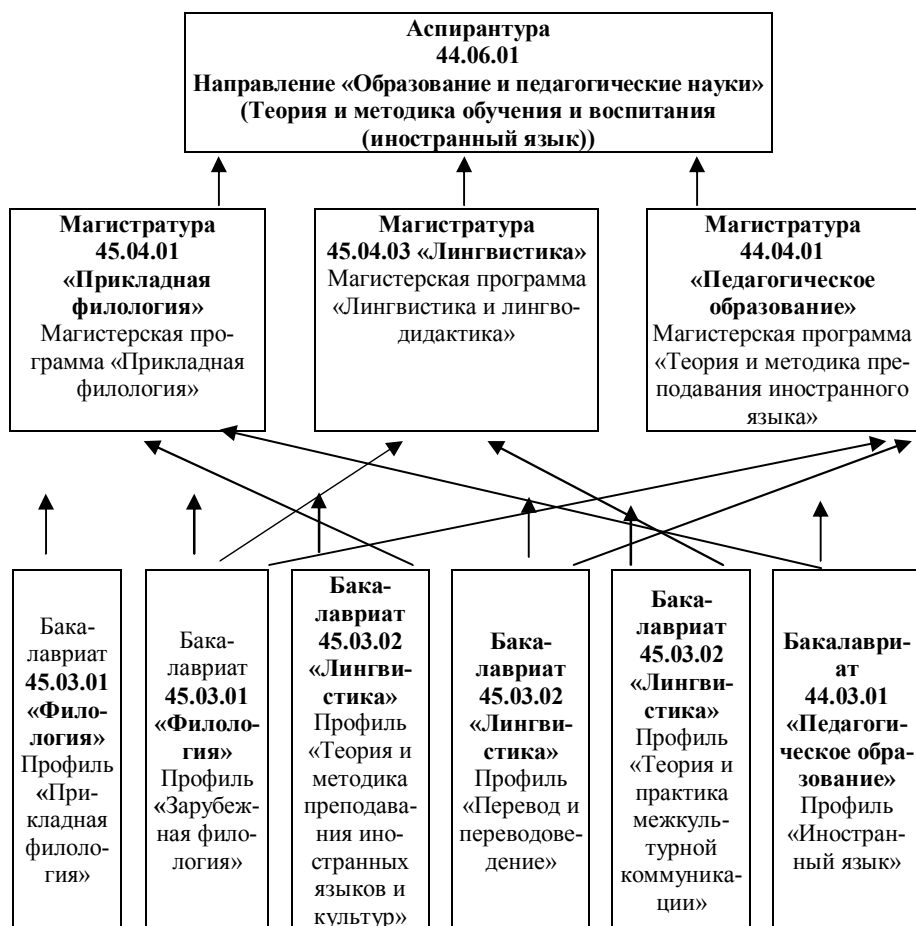


Рис. 1. Модель непрерывной методической подготовки учителей

Трехуровневая модель образования создает условия для определенной академической мобильности обучающихся при выборе направления подготовки и программы более высокого уровня. Тем самым каждый сможет сам выбирать ту образовательную траекторию, которая в большей степени позволит ему быть востребованным специалистом на современном рынке труда. Что же касается педагогической деятельности в области иностранных языков, возможно несколько вариантов, которые обусловлены двумя главными причинами.

Во-первых, все три рассматриваемые в данной работе языковых направления подготовки на уровне бакалавриата обеспечивают студентам формирование иноязычной коммуникативной компетенции до уровня В2/С1. Во-вторых, в нашей стране отсутствует нормативная база, ограничивающая набор в магистратуру с непрофильным бакалавриатом (не имеющий отношения по своей профессиональной направленности к магистратуре по филологии, лингвистике или педагогическому образованию).

Выводы

Исходя из видов профессиональной деятельности, обозначенных во ФГОС ВО, и содержания обучения в рамках ОПОП, идеальными образовательными траекториями для подготовки учителей и преподавания иностранного языка являются: а) бакалавриат по направлению подготовки «Лингвистика» (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»), магистратура по направлению подготовки «Лингвистика», программа «Лингвистика и лингводидактика», аспирантура по направлению «Образование и педагогические науки» (профиль «Теория и методика обучения и воспитания»); б) бакалавриат по направлению подготовки «Филология» (профиль «Прикладная филология»), магистратура по направлению подготовки «Филология» (программа «Прикладная филология»), аспирантура по направлению «Образование и педагогические науки» (профиль «Теория и методика обучения и воспитания»); в) бакалавриат «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»), магистратура «Педагогическое образование» (программа «Теория и методика преподавания иностранного языка»), аспирантура по направлению «Образование и педагогические науки» (профиль «Теория и методика обучения и воспитания»). Кроме того, возможны и перекрестные варианты перехода из бакалавриата в магистратуру (из прикладной филологии в лингвистику (теорию и методику) и т.п.) в зависимости от того, какие направления подготовки и соответствующие магистерские программы разработаны и прошли аккредитацию в конкретном вузе. Любые комбинации из вышеупомянутых трех языковых направлений подготовки (программ)

создают наиболее оптимальные условия для подготовки учителей и преподавания иностранного языка, так как в бакалавриате студенты получают общую психолого-педагогическую и методическую подготовку в основном применительно к средней общеобразовательной школе. В магистратуре же спектр изучаемых вопросов расширяется до методики преподавания иностранного языка в вузе.

Те студенты, которые закончили программу бакалавриата по другим профилям языковых направлений подготовки («Филология» (профиль «Зарубежная филология»), «Лингвистика» (профили «Перевод и переводоведение», «Теория и практика межкультурной коммуникации»)), и неязыковых направлений подготовки (например, юриспруденция, экономика, международные отношения (при условии, что уровень владения иностранным языком у них соответствует уровням B2/C1)) могут также продолжить обучение по одной из методических магистерских программ. Хотя при этом им необходимо будет наверстать и восполнить тот объем психолого-педагогической подготовки, которые они не получили в ходе бакалавриата, однако который служит базисом магистерской программы по теории и методике преподавания иностранного языка.

Представляя цепочку реализации непрерывного педагогического образования в области иностранных языков «бакалавриат – магистратура – аспирантура», мы вовсе не утверждаем, что это единственная и универсальная модель, заключающая в себе несколько вариантов. В данной работе для обсуждения представлены авторские мысли относительно наиболее оптимальной траектории подготовки учителей и преподавателей иностранных языков, исходя из спорных моментов отечественного законодательства и личностных факторов разработчиков образовательных программ на местах.

Примечания

¹ В данной работе мы придерживаемся определения термина «языковое образование», предложенного Б.С. Гершунским, для которого языковое образование – это «ценность, процесс, результат и система обучения иностранному языку» (как специальности) [1. С. 38].

² Замечу, что я ничуть не умаляю значение многих филологических дисциплин. Я лишь констатирую тот факт, что их включение в учебные планы довольно часто происходило в ущерб дисциплинам психолого-педагогической направленности.

Литература

1. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1997.
2. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.01 «Филология» (уровень бакалавриата). М., 2014.

3. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата). М., 2014.
4. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). М., 2016.
5. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.01 «Филология» (уровень магистратуры). М., 2015.
6. ФГОС ВО по направлению подготовки 45.04.03 «Фундаментальная и прикладная лингвистика» (уровень магистратуры). М., 2015.
7. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры). М., 2015.
8. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М. : Академия, 2009.
9. *Сафонова В.В.* Актуальные проблемы методической подготовки аспирантов в контексте межкультурной парадигмы языкового образования (языковой вуз / языковые факультеты) // Иностранные языки в школе. 2016. № 3.

Поступила в редакцию 18 января 2016 г.

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

FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUING EDUCATION

Sysoyev P.V., Ph.D., Doctor., Professor at Foreign Language Department at Moscow Pedagogical State University, Professor, Head of ELT Department, Tambov State University (Moscow, Tambov, Russia). E-mail: psysoyev@yandex.ru

DOI 10.17223/19996195/33/17

Abstract. At present the Russian universities offer applicants three language areas of training: «Philology» (profile «Foreign Philology»), «Linguistics» and «Teacher Education» (profile «Foreign Language»). However, which of these three fully prepares students to become teachers of foreign languages. In this paper, the author gives an analysis of the situation in the national education system in the undergraduate, graduate and post-graduate continuing education and offers a individual education path «bachelor – master – graduate school» for training foreign language teachers.

Keywords: continuing education; methodical preparation; the preparation of teachers of foreign languages; a three-level model of training specialists.

References

1. Gershunskiy B.S. (1997) *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel'nykh kontseptsiy)*. [Philosophy of Education for the XXI century (in the search for practical-oriented educational concepts)]. Moscow.
2. Russian Federation. The Ministry of Education. (2014) FGOS VO po napravleniyu podgotovki 45.03.01 «Filologiya» (uroven' bakalavriata). [Federal state educational standards of higher education in the field of study 45.03.01 "Philology" (bachelor's level).]. Moscow.
3. Russian Federation. The Ministry of Education. (2014) FGOS VO po napravleniyu podgotovki 45.03.02 «Lingvistika» (uroven' bakalavriata). [Federal state educational standards of higher education in the field of study 45.03.02 "Linguistics" (bachelor's level).]. Moscow.

4. Russian Federation. The Ministry of Education. (2016) FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (uroven' bakalavriata). [Federal state educational standards of higher education in the field of study 44.03.01 "Teacher Education" (bachelor's level).]. Moscow.
5. Russian Federation. The Ministry of Education. (2015) FGOS VO po napravleniyu podgotovki 45.04.01 «Filologiya» (uroven' magistratury). [Federal state educational standards of higher education in the field of study 45.04.01 "Philology" (magistracy's level).]. Moscow.
6. Russian Federation. The Ministry of Education. (2015) FGOS VO po napravleniyu podgotovki 45.04.03 «Fundamental'naya i prikladnaya lingvistika» (uroven' magistratury). [Federal state educational standards of higher education in the field of study 45.04.03 "Fundamental and Applied Linguistics" (magistracy's level).]. Moscow.
7. Russian Federation. The Ministry of Education. (2015) FGOS VO po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie» (uroven' magistratury). [Federal state educational standards of higher education in the field of study 44.04.01 "Teacher Education" (magistracy's level).]. Moscow.
8. Gal'skova N.D., Gez N.I. (2009) *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. [The theory of teaching foreign languages. Didactics and methodology]. Moscow: Akademiya.
9. Safonova V.V. (2016) Aktual'nye problemy metodicheskoy podgotovki aspirantov v kontekste mezhekul'turnoy paradigmy yazykovogo obrazovaniya (yazykovoy vuz / yazykovye fakul'tety) [Actual problems of methodological training of graduate students in the context of intercultural language education paradigm (language high school / language faculties)]. *Inostrannye yazyki v shkole - Foreign languages at school* 3.

Received 18 January 2016

Научный периодический журнал

Язык и культура

№ 1 (33) 2016

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

Подписано в печать 15.03.2016 г. Формат 70х108¹/₁₆.
Усл. печ. л. 19,9. Гарнитура Times.
Тираж 500 экз. Заказ № 1695.

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