

**Ленинградский государственный университет  
имени А.С. Пушкина**

# **Вестник**

**Ленинградского государственного  
университета имени А.С. Пушкина**

*Научный журнал*

**№ 4 (18)**

**Санкт-Петербург  
2008**

**Вестник  
Ленинградского государственного университета  
имени А.С. Пушкина**

*Научный журнал*

№ 4 (18)  
**серия филология**  
Основан в 2006 году

---

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

*Редакционная коллегия:*

В.Н. Скворцов (главный редактор),  
Е.С. Нарышкина (зам. главного редактора),  
Н.В. Поздеева (отв. секретарь),  
Л.Л. Букин, Т.В. Мальцева, Г.П. Чепуренко

*Редакционный совет:*

Т.Я. Гринфельд-Зингурс, доктор филологических наук, профессор;  
Е.И. Колесникова, кандидат филологических наук, доцент;  
А.В. Скворцова, кандидат филологических наук;  
И.Б. Смирнов, кандидат педагогических наук, доцент (отв. за выпуск)  
Л.И. Харченкова, доктор педагогических наук, профессор;  
С.С. Шимберг, кандидат филологических наук, доцент;  
В.А. Ямшанова, доктор филологических наук, профессор.

Отв. редактор А.А. Беляева  
Редактор В.Л. Фурштатова  
Технический редактор Е.В. Дворецкая

**ЖУРНАЛ ВХОДИТ В ПЕРЕЧЕНЬ ВЕДУЩИХ РЕЦЕНЗИРУЕМЫХ  
ЖУРНАЛОВ И ИЗДАНИЙ, РЕКОМЕНДОВАННЫХ ВАК РФ ДЛЯ  
ПУБЛИКАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ДОКТОРСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Адрес редакции:  
196605, Россия, Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, д.10  
тел./факс: (812) 476-90-34

© Ленинградский государственный  
университет (ЛГУ)  
имени А.С. Пушкина, 2008

# СОДЕРЖАНИЕ

## **ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА**

*В.А. Андреева*

Аспекты литературности ..... 7

## **КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА**

*Ю.Е. Балабаева*

Средства выражения категории эвиденциальности в немецком научном тексте (к проблеме исследования)..... 20

*Ф.Н. Гукетлова*

Зооморфизмы-компаративы как один из способов номинации частно-оценочной характеристики человека: хитрость..... 39

*Ю.В. Сергаева*

Лингвокогнитивные механизмы творческого поиска (на материале черновиков Дж. Джойса) ..... 50

*А.В. Скворцова*

Концептуализация представлений о профессиональных отношениях и особенности их актуализации в современном английском языке ..... 60

## **ГРАММАТИКА**

*А.С. Вахрамеева*

Экспликации и импликации общего суждения в гендерно-ориентированных высказываниях (на материале современного английского и русского языков)..... 75

*Ю.И. Смородинова*

Сопоставительный анализ глагольного словообразования в английском, немецком и русском языках ..... 86

## **СОЦИОЛИНГВИСТИКА**

*Д.М. Польская*

Язык молодежи в работах немецких германистов: миф или реальное явление? ..... 99

## **ПРАГМАЛИНГВИСТИКА**

*А.В. Голоднов*

Персуазивная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе ..... 113

## **ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ**

*С.М. Глушецкая*

Диахроническая плюсемия национально-культурных номинаций (на примере немецкой этнореалии *karpe*) ..... 126

<i>О.О. Попова, С.С. Шимберг</i>	
Отражение американской лингвокультуры в фильме «Forrest Gump»: переводческий аспект .....	140
<i>М.В. Семенихина</i>	
Передача особенностей лексики древнерусского переводного текста средствами французского языка в издании-билингве «Истории Иудейской войны» В.М. Истрина и П. Паскаля (La Prise de Jérusalem de Josèphe le Juif).....	156
<b>ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b>	
<i>Н.М. Андронкина</i>	
Формирование интерактивных умений интерактивного общения в языковой группе .....	170
<i>И.Л. Колесникова</i>	
Трудности овладения коммуникативной компетенцией в чтении студентами, изучающими английский язык в качестве второго иностранного.....	185
<i>Е.В. Кузнецова</i>	
Проблема создания критериально-ориентированных тестов по английскому языку.....	206
<i>С.Н. Рубина</i>	
Учебный словарь русских пословиц и поговорок в гипертекстовом виде для китайских учащихся: проблемы и перспективы .....	218
<i>Б.Д. Эльканова</i>	
Модель формирования лингвистической инфокоммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования .....	231
<b>НАШИ АВТОРЫ .....</b>	<b>245</b>
<b>УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2008 г. ....</b>	<b>247</b>

# CONTENTS

## **TEXT LINGUISTICS**

*V.A. Andreeva*

Aspects of literarity ..... 7

## **COGNITIVE LINGUISTICS**

*Y.E. Balabaeva*

The means of expression of the category of evidentiality  
in the German scientific literature (some introductory facts on the  
problem of research) ..... 20

*F.N. Guketlova*

Zoomorphism-comparatives as one of the partial-assessment  
descriptive nomination means applied to man: cunning ..... 39

*Y.V. Sergaeva*

Linguistic and cognitive models of J. Joycs's creativity ..... 50

*A.V. Skvortsova*

Conceptualisation of employment relations and verbalisation of the  
corresponding concept in modern English ..... 60

## **GRAMMAR**

*A.S. Vakhrameeva*

Explications and Implications of Universal Proposition  
in Gender-Oriented Statements (on the Material of Modern  
English and Russian Languages) ..... 75

*Y.I. Smorodinova*

Comparative analyses of verbal word-formation in English,  
German and Russian ..... 86

## **SOCIOLINGUISTICS**

*D.M. Polskaya*

The language of the young in works of German linguists:  
myth or real phenomenon? ..... 99

## **PRAGMALINGUISTICS**

*A.V. Golodnov*

The persuasive strategy in text-formation in the rhetorical  
discourse ..... 113

## **THEORY OF TRANSLATION**

*S.M. Glushetskaya*

Diachronic polysemy of national-cultural nominations  
(on the example of German ethnoreality *kappe*) ..... 126

<i>O.O. Popova, S.S. Shimberg</i> Reflection of the American linguoculture in the film «Forrest Gump»: the aspect of translation .....	140
<i>M.V. Semenikhina</i> Rendering of some lexical peculiarities of an old Russian translated text by means of the French language in the «La Prise de Jérusalem de Joséphe le Juif» by V. Istrin and P. Pascal.....	156

**THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN  
LANGUAGES**

<i>N.M. Andronkina</i> Formation or interactive skills in the foreign language commmunication .....	170
<i>I.L. Kolesnikova</i> Troubles in mastering the communicative reading competence met by the students learning English as a second foreign language.....	185
<i>E.V. Kuznetsova</i> The problem of creating English domain-referenced tests.....	206
<i>S.N. Rubina</i> Learning dictionary of Russian proverbs and sayings in a hypertexts for Chinese students .....	218
<i>B.D. Elkanova</i> The model of building-up higher school learners linguistic infocommunicative competence.....	231

# ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА

УДК 81'42

ББК 83.002.2

**В.А. Андреева\***

## АСПЕКТЫ ЛИТЕРАТУРНОСТИ

Ключевые слова: *дискурс, литература, литературность, текст; discourse, literature, literarity, text*

*Статья посвящена анализу понятия «литературность». Автор разграничивает конститутивно-типологический и кондиционально-аксиологический аспекты литературности и исследует ее содержательные и формальные критерии.*

*The article studies the concept of literarity. The author distinguishes between constitutive (typological) and conditional (axiological) aspects of literarity and analyses its conceptual and formal criteria.*

**Литературность** представляет собой признак (или свойство) высказывания (текста), относящий это высказывание (текст) к литературному дискурсу или, если использовать традиционный термин, литературе. Это утверждение, однако, требует уточнений, поскольку само понятие «литература» является чрезвычайно размытым, несмотря на свою популярность, а, может быть, и по причине своей популярности.

Литература в широком смысле противопоставляется как «самоценная фиксированная речь» устной речи, в отличие от которой она обладает: «1) независимостью от случайных бытовых условий произнесения» и 2) закрепленной неизменностью текста» [6: 23]. Такое понимание литературы исходит из этимологии слова (*literatura* в переводе с латинского означает «буквенное письмо») и вмещает письменные высказывания (тексты) любого рода, что

---

\* **Андреева Валерия Анатольевна**, кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

делает его слишком гетерогенным, «всепоглощающим», а потому малопродуктивным для внятного описания стратегий порождения «литературных» текстов.

Литература в узком смысле включает так называемую художественную литературу, или беллетристику, которая создается с очевидной художественной целью как эстетический объект, но становится таковым только при определенных условиях. Высшей формой литературы является поэзия (нем. *Dichtung*) (ср. [15: 519]). В узком понимании литературность оказывается, таким образом, синонимом художественности и, как было сказано выше, при определенных условиях эстетичности (или поэтичности).

Это значит, что литературность имеет, по крайней мере, два аспекта – типологический и аксиологически-нормативный [7: 3]. Ж. Женетт называет их соответственно конститутивным и кондициональным режимами литературности [3: 342].

В типологическом аспекте (конститутивном режиме, по Ж. Женетту) литературность характеризует те или иные речевые высказывания (тексты) как частные манифестации литературного дискурса с его специфическими (на данном историческом этапе) особенностями, неким общим фондом свойств, форм организации и приемов членения. Традиционно типологический аспект составляет предмет интереса так называемых эссенциалистских поэтик.

В аксиологически-нормативном аспекте (кондициональном режиме, по Ж. Женетту) литературность предстает в виде определенной, исторически изменчивой системы эстетических оценок или критериев. Аксиологически-нормативный аспект относится к области литературной эстетики и литературной критики, занимающихся исследованием причин, по которым тот или иной литературный текст становится эстетическим объектом или, наоборот, перестает быть таковым.

Если встать на конститутивно-типологическую позицию, то тогда литературным следует признать любое высказывание (текст) пусть даже в самом скверном исполнении, но ориентированное не на сугубо утилитарные цели, т.е. просто информирования или установления контакта, агитирования и т.п., а на создание эстетического объекта, и в той или иной степени соответствующее по своему содержанию и по форме критериям литературности.

Однако, с аксиологически-нормативной (кондициональной) точки зрения далеко не все высказывания (тексты), созданные с художественной целью, могут быть оценены как художественные или поэтические (эстетические).

Итак, одной из проблем адекватного научного описания литературного дискурса является разграничение конститутивно-типологического и аксиологически-нормативного аспектов литературности. Оба аспекта, безусловно, теснейшим образом связаны друг с другом, но, тем не менее, нуждаются в размежевании. Их смешение ведет к путанице понятий.

Прежде всего, необходимо четко представлять себе, что каждый из аспектов (режимов) литературности оперирует своими критериями, которые затрагивают как содержательную, так и формальную сторону литературного текста, в связи с чем Ж. Женетт предлагает различать *тематические* (то есть относящиеся к содержанию) и *рематические* (то есть характеризующие форму) критерии. Представляется, однако, что это больше, чем только тематические или только формальные признаки литературно-художественного текста, поскольку они характеризуют не столько особенности его *содержания* или *формальной организации*, сколько особенности *дискурсивных* отношений между его адресантом и адресатом, а также особенности взаимодействия текстов в общелитературном (культурном) дискурсе, что, так или иначе,

сказывается на интерпретационной программе или системе средств прагматического фокусирования, проявляющей себя на уровне текста, – том единственном уровне литературной коммуникации, который доступен эмпирическому наблюдению.

Тематические и рематические критерии образуют *систему*. Описание этой системы – задача, которую еще только предстоит решить, поскольку до сих пор литературность в том или ином ее аспекте (режиме), как правило, связывается с одним или несколькими критериями.

### ***1. Конститутивно-типологические критерии литературности***

Литературность часто отождествляется с фикциональностью текста, характеризующей его содержание как экстенционально неопределенное: «В литературе мы можем наметить два обширных класса произведений. Первый класс, к которому принадлежат научные трактаты, публицистические произведения и т.д., обладает всегда явной, безусловной, объективной целью высказывания, лежащей вне чисто литературной деятельности человека. <...> Эта область литературы именуется *прозой* в широком смысле этого слова. Но существует литература, не обладающая этой объективной, на поверхности лежащей, явной целью. Типичной чертой этой литературы является трактовка предметов вымышленных и условных. <...> В то время как в прозаической литературе объект непосредственного интереса всегда лежит вне произведения, в этой, второй области интерес направлен на самое произведение. Эта область литературы именуется *поэзией* (в широком смысле). <...> Интерес, пробуждаемый в нас поэзией, <...> является эстетическим, или художественным. Поэтому поэзия именуется также *художественной литературой* в

противоположность прозе – *нехудожественной литературе*» [6: 24].

Традиция отождествления творчества с вымыслом (подражанием или «мимесисом») имеет долгую историю, восходящую к «Поэтике» Аристотеля [11: 1447а, 5]. Она до сих пор продолжает жить в многочисленных теориях фикциональности. Однако признак фикциональности, по справедливому замечанию В. Шмида, присущ и текстам нехудожественной коммуникации, например, рекламным роликам, дидактическим текстам, текстовым задачам в учебниках по математике и т.п. (примеры В. Шмида [10: 36 ]). Кроме того, сведение литературности к критерию фикциональности, характерное для многих нарратологических концепций (ср. [12], [13] и др.), выводит за рамки литературы в узком смысле тексты, содержание которых не является результатом вымысла (например, автобиографии, письма, дневники, мемуары и т.п.), но которые, тем не менее, выполняют эстетическую функцию, т.е. созданы с установкой на эстетическое восприятие или воспринимаются как эстетические объекты. И наконец, теория фикциональности не объясняет в полной мере природу постмодернистской игры с ее мистификациями, когда текст с вымышленным содержанием выдается за повествование о реальных событиях, а так называемые *Ready-mades* (т.е. «готовые» тексты, созданные для выполнения внеэстетических или практических задач) включаются как часть в тексты художественные или как целое в сборники художественных текстов. Достаточно вспомнить «подлинную» биографию «современника» Гете английского аристократа сэра Марбо – героя одноименного биографического романа В. Хидьдесхаймера или стихотворение П. Хандке «Die Aufstellung des I. FC Nürnberg vom 27.1.1968», которое, действительно, представляет собой список отнюдь не мифического

первого состава футбольного клуба Нюрнберга и которое писатель включает в свой поэтический сборник.

Нет сомнений, что фикциональность входит в понятие «литературность», поскольку вымышленные вербальные произведения «почти неизбежно (независимо от оценки их качества) функционируют как литературные» [3: 342], но вымысел как основа литературного (художественного) текста не исчерпывает его специфики как литературного и, тем более, эстетического объекта. Фикциональность является лишь *одним* из критериев литературности – *тематическим* критерием конститутивного режима литературности, по Ж. Женетту [там же].

К тематическому критерию литературности можно также отнести *автобиографическую реконструкцию*, составляющую основу содержания автобиографического топика, так как повествование в автобиографии апеллирует к индивидуальному опыту ее автора, поэтому не нуждается в верификации, в отличие, например, от биографического топика, который может быть дополнен, подтвержден или опровергнут разнообразными документальными источниками и свидетельствами очевидцев.

В качестве тематического критерия литературности можно рассматривать также *интертекстуальность* в узком смысле или *манифест интертекстуальности* (термин дискурс-анализа, заключающийся в том, что «одни тексты явно основываются на других текстах, например, в том, что цитируют их» [8: 118]), т.е. речь идет о намеренной, скрытой или явной, цитации.

Вероятно, следует говорить о целом *комплексе* тематических критериев, конституирующих литературный дискурс. Фикциональность, автобиографическая реконструкция, интертекстуальность – лишь части этого комплекса.

Другим проявлением редукционизма в описании литературности является сведение ее к какому-то одному формальному («рематическому», по Ж. Женетту) критерию, например, особенностям языкового стиля: «Литературность – особое художественно-эстетическое качество текста, отклоняющееся от «нулевого уровня письма» (Р. Барт), от простого информативного пересказа и обретающего тем самым стилистическую окрашенность» [2: 224].

Под «нулевым уровнем» (*degré zéro*) здесь понимается использование языка в «практических» целях, т.е. естественная коммуникация. «Отклоняющееся» от обиходного «поэтическое» использование языка характеризуется «целым рядом специальных лингвистических приемов и особенно отклонениями от привычных словоупотреблений, что в результате приводит к дефамилизации (остранению)» [4: 224].

Абсолютизация критерия «отклонений» от нормативного словоупотребления, ведущих к деавтоматизации восприятия, его фокусированию на форме, которая благодаря использованию приема «остранения» сама становится содержательной, восходит к идеям школы русского формализма (ОПОЯЗ). Суть использования языка «в его эстетической функции» заключается в переносе «принципа эквивалентности с оси селекции на ось комбинации» [9: 204], устанавливающего в тексте дополнительные, формальные связи (структурные изотопии), например, через звуковые, лексические, морфологические и иные повторы, благодаря которым возникают новые смыслы. Разумеется, что речь идет не о любых, а о *функционально мотивированных* отклонениях. В противном случае, «поэтическими» следует считать и неосознаваемые говорящим («спонтанные») структурные изотопии, типа *horrible Harry* (пример Р. Якобсона). Кроме того, следует иметь в виду не

только внутритекстовые, но и внетекстовые функции отклонений от «нулевого уровня письма», иначе за пределами рассмотрения окажутся интертекстуальные явления (пародии, сатиры, аллюзии) [14: 43], т.е. все то, что Б. Томашевский называет «обнажением чужого приема» [6: 205-206].

Нет сомнений, что структурные изотопии характерны для литературных текстов, однако, их «удельный вес» и функциональная значимость в традиционной и авангардистской литературе будут различны. Принцип эквивалентности важен, например, для понимания постмодернистского дискурса, в котором нашла отражение постструктуралистская концепция языка, согласно которой языковое употребление («письмо») представляет собой не зависящую от воли говорящего субъекта игру в «означивание», когда «случайное» сцепление сигнификантов порождает новые сигнификаты. Однако наличие структурных изотопий в тексте нельзя признать единственным и достаточным критерием литературности.

Рематические критерии конститутивного режима литературности связываются также с *формами организации и принципами членения* текста, специфика которых во многом зависит от взаимодействия литературного дискурса с иными дискурсами, например, с нарративным дискурсом. Речь идет, прежде всего, о *жанровой организации и композиционном построении (члении)* литературно-повествовательного текста. Необходимо подчеркнуть, что чисто формальными эти критерии не являются, так как оказывают существенное влияние на отбор, объем, аранжировку и способы презентации нарративной информации. Ср. в связи с этим высказывание В.Я. Проппа: «Специфика жанра состоит в том, *какая* действительность в нем отражена, каково отношение к ней и как это отношение выражено» [5: 36].

## **2. Кондиционально-аксиологический аспект**

### **литературности**

Кондициональный режим литературности, или ее аксиологически-нормативный аспект, ориентирован на обоснование причин, по которым то или иное высказывание (текст) как экземплификация литературного дискурса становится (или перестает быть) эстетическим объектом (или художественным произведением).

Часто полагают, что художественность – это индивидуальное, сугубо субъективное отношение реципиента к тексту, не требующее никаких объяснений и никаких извинений, – отношение, основывающееся на принципе: «Этот роман (рассказ, повесть, новелла и т.п.) – не литература (или плохая литература), потому что он мне не нравится» (ср.: [3: 359]).

Р. Барт в статье «Удовольствие от текста» пишет:

«Эстетическое вовсе не является одной из *составляющих* текста, элементом, бесхитростно выпадающим в осадок; оно не подчиняется ни логике разума, ни логике чувства; удовольствие – это сдвиг, дрейф, нечто революционное и в то же время асоциальное; право на него не может быть закреплено ни за одним коллективом, ни за одним типом ментальности, ни за одним идиолектом» [1: 479].

И дальше: «Об удовольствии от текста нельзя написать никакой «диссертации»: удовольствие допускает лишь мгновенный (интроспективный) взгляд на себя» [1: 489].

Автор также подчеркивает:

«Любой из нас может подтвердить, что удовольствие от текста переменчиво: нет никакой гарантии, что тот же самый текст сможет доставить нам удовольствие во второй раз; удовольствие мимолетно, зависит от настроения, от привычек, от обстоятельств;

оно зыбко <...>; отсюда – невозможность рассуждать о подобном тексте с точки зрения позитивной науки (он находится под юрисдикцией науки критической: удовольствие как основополагающий принцип критики)» [1: 505].

Как видим, Р. Барт связывает эстетическое переживание литературно-художественного произведения не с его текстом, «фетишизируемым» лингвистикой (*эстетическое не является одной из составляющих текста*), а с особенностями его восприятия (*удовольствие от текста переменчиво, зыбко*), которое зависит от многих факторов (*настроения, привычек реципиента, обстоятельств, в которых он находится, и т.п.*) и потому не поддается объективному (*позитивному*) научному обоснованию (*об удовольствии от текста нельзя написать никакой «диссертации»*): удовольствие от текста является объектом литературной критики. Из сказанного следует, что кондициональный режим литературности не располагает объективными критериями: критерии эстетического зависят от субъективных эстетических оценок критика. А что это, как не отказ от обоснования специфики литературы как вербального искусства? Ср.: «Итак, придется распрощаться с мыслью, будто наука о литературе сможет научить нас находить тот единственно верный смысл, который следует придавать произведению» [1: 360].

Но «субъективные» эстетические оценки все же имеют, во-первых, «объективный», одновременно и устойчивый, и меняющийся контекст, определяемый как *культура* и влияющий во многом на эстетические пристрастия индивида. Во-вторых, «объективным» фактором, влияющим на формирование эстетической оценки является особый код – *язык*, способный благодаря своей «глубине» функционировать и как средство естественной, и как средство художественной коммуникации: «Ни

одной из культурных областей, кроме поэзии, язык весь не нужен: познанию совершенно не нужно сложное своеобразие звуковой стороны слова в ее качественной и количественной стороне, не нужно многообразие возможных интонаций. Только в поэзии язык раскрывает все свои возможности, ибо требования к нему здесь максимальные. Поэзия как бы выжимает все соки из языка, и язык превосходит здесь себя самого» (Бахтин, цит. по: [2: 574]).

Эти два обстоятельства и являются решающими в поисках ответа на вопрос, когда и как литературное произведение становится (или перестает быть) эстетическим (художественным) объектом. Высказанную мысль подтверждают рассуждения Ю.С. Степанова по поводу феномена «красоты текста». Исследователь видит возможность построения «некоторой типологии представлений о красоте текста» на основе соотношения двух непреходящих, хотя и исторически изменчивых параметров текста – *абстрактного строя и конкретного исполнения*, для которых использует термины из генеративной грамматики – *competence* и *performance* [16: 509].

Классическое античное понимание «красоты» как гармонии замысла и исполнения (*competence* и *performance*) оказывало влияние на европейскую литературу вплоть до периода модерна и символизма, с постепенным сдвигом в сторону абстрактного (виртуального, символа, идеи): «Теперь красота текста заключена в *competence* – в его строении, исключая случайности индивидуального исполнения» [16: 510]. Однако существенным для культуры оказывается затем и другое направление, делающее акцент на *performance*, а именно: на «динамике и случайностях исполнения» [там же]. Следующим этапом красоты текста стала «красота абстракции», на смену которой, по мнению ученого, придет «красота абсурда» [16: 512].

При всей схематичности типологии эстетических оценок «красоты текста» на разных этапах истории культуры в статье Ю.С. Степанова заложена принципиально важная мысль о *возможности обоснования* художественности как меры эстетической ценности произведения искусства, степени его красоты на фоне историко-культурного контекста.

Если **художественность** искусства вообще есть своеобразие **мышления**, или **специфическая ментальность** [7: 4], то специфика литературы, отличающая ее от других видов искусства, заключается в том, **как** эта специфическая ментальность **преобразует** естественный язык (при всей нерасторжимости языка и мышления) в поэтический, «*который ни в чем не противоречит первому*, но, в отличие от него, исполнен неопределенности» [1: 326]. Зоной, где эта неопределенность «снимается», является дискурс, понимаемый одновременно и как надличностный, и как межличностный фактор.

Лингвистические методы изучения текста, являющегося центральным звеном дискурса, позволяет делать выводы о конститутивном режиме литературности, т.е. дать ответ на вопрос: Является ли данный текст литературным? Однако исследование текста только лингвистическими методами, не в силах ответить на вопрос, **как** литературный текст становится художественным произведением, или эстетическим объектом. Кондициональный режим литературности может быть обоснован лишь усилиями многих научных дисциплин – лингвистики, литературной эстетики, психологии искусства, социологии, культурологии. Принципиально важным является осознание несводимости «художественности» (= поэтичности, эстетичности) к «литературности» и разграничение их критериев.

### Список литературы

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – М., 1994.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов. – М., 2003.
3. Женетт Ж. Вымысел и слог (*Fictio et dictio*) // Женетт Ж. Фигуры. Т.2. – М., 1998.
4. Кожин В.В. Художественная речь как форма искусства слова // Теория литературы: в 3 т.т.– М., 1965.
5. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. – М., 1976.
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М., 1996.
7. Тюпа В.И. Художественность литературного произведения. Вопросы типологии. – Красноярск, 1987.
8. Филлипс Л., Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. – Харьков, 2004.
9. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм «за» и «против». – М., 1975.
10. Шмид В. Нарратология. – М., 2003.
11. Aristoteles. Poetik: Griechisch / Deutsch. – Stuttgart, 2001.
12. Martinez M., Scheffel M. Einführung in die Erzähltheorie. – München, 2002.
13. Petersen J.H. Erzählsysteme: eine Poetik epischer Texte. – Stuttgart; Weimar, 1993.
14. Rühling L. Fiktionalität und Poetizität // Grundzüge der Literaturwissenschaft. – München, 2001.
15. Wilpert G. von. Sachwörterbuch der Literatur. –Stuttgart: Kröner, 1989.
16. Степанов Ю.С. О красоте текста // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура. – М., 2004.

# КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 811.112.2'23

ББК 81.432.4

**Ю.Е. Балабаева\***

## СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭВИДЕНЦИАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ НАУЧНОМ ТЕКСТЕ

Ключевые слова: категория эвиденциальности, прямая / косвенная эвиденциальность, средства выражения категории эвиденциальности, функционально-семантическое поле категории эвиденциальности, эвиденциальность; *category of evidentiality, direct / indirect evidentiality, means of expression of category of evidentiality, functional-semantic field of category of evidentiality, evidentiality*

*В статье рассматриваются подходы к трактовке категории эвиденциальности (КЭ) и намечается в общих чертах полевая структура средств выражения данной функционально-семантической категории на материале немецкой научной литературы, с разграничением микрополей прямой и косвенной эвиденциальности.*

*The article is devoted to the examination of category of evidentiality (CE) as well as to the mark of the field structure of means of expression of this functional-semantic category in the German scientific literature with dividing into micro fields of direct and indirect evidentiality.*

Категория эвиденциальности (далее – КЭ) является относительно новым понятием в лингвистике и требует своего всестороннего исследования на материале языков различного строя. Интерес к средствам выражения эвиденциальности (далее – Э) и сам этот термин относятся к 1981 году, когда по инициативе У. Чейфа и Дж. Николса была проведена конференция в Беркли, посвященная данной проблеме.

Вместе с тем некоторые аспекты, относящиеся к семантическому пространству КЭ, давно привлекали внимание

---

\* **Балабаева Юлия Евгеньевна**, Белгородский государственный университет.

ученых и рассматривались под различными углами зрения в рамках исследования таких категорий, как категория модальности, категория наклонения косвенной речи, категория засвидетельствованности, категория таксиса, категория перфектности, категория адмиративности и т.п.

Импульсом к специальному рассмотрению КЭ и выделению ее из состава других категорий (либо к выявлению специфики эвиденциального семантического компонента в составе категорий модальности, адмиративности и т.п.) послужили, прежде всего, исследования грамматической системы языков неиндоевропейского ареала (америндейских, грузинского, азербайджанского, турецкого, финно-угорских, африканских и некоторых др.), а также индоевропейских балканских языков (болгарского, македонского, албанского и др.).

Внимание исследователей привлекло наличие целостных глагольных парадигм, призванных отразить источник, из которого говорящий (далее – Г) черпает сообщаемую адресату информацию, сопровождаемую нередко специфической субъективной оценкой в плане уверенности, сомнения, возможности, удивления по поводу только что обретенной информации (т.е. различными оттенками эпистемической модальности) [3; 4; 1].

Так, Р. Ницолова, отмечая наличие специфических грамматических форм Э в болгарском языке, останавливается на анализе грамматической КЭ, включающая 4 граммы: индикатив, конклюдив, ренарратив и дубитатив. Отмечая взаимосвязь Э-форм с модальными, она трактует Э как «когнитивное состояние Г, связанное с получением информации из определенного источника», включая в понятие Э также оценку данной информации и трактуя типы Э-структур в терминах модальной логики (ассертив, дубитатив, нарратив, ренарратив и т.п.), при этом в качестве носителя Э-

информации рассматриваются как «третьи лица» (информация с чужих слов), так и сам Г (информация на основе непосредственного прагматического опыта либо умозаключения) [4: 27-28]. Разграничивая категории Э и модальности как две разные грамматические категории (в качестве модальных форм рассматриваются наклонения и гипернаклонения), Р. Ницолова не может не признать, что Э-формы балканских языков в различной степени модализованы, что отмечают и другие исследователи (В.А. Гулыга, Ф. Де Хаан, А. Айхенвальд) [4: 28]. Таким образом, в болгарском языке (и других языках с парадигмой эвиденциальных глагольных форм) любое выказывание уже содержит указание на источник информации и отношение Г к этой информации.

Иначе обстоит ситуация в западно- и восточноевропейских языках (немецком, английском, французском, русском и др.), в которых отсутствует система грамматикализованных средств маркирования значения Э: они манифестируют источник информации посредством разноуровневых средств – лексических, морфологических, синтаксических. В немецком языке более или менее строго развита система презентных форм конъюнктива (Konjunktiv I) для передачи «чужой речи», информации со слов «третьих лиц» [5: 1, 3-4], в французском языке и в других языках романской группы определённые грамматические формы глагола также способны выполнять функцию Э, однако основной особенностью КЭ в европейских языках является «разнооформленность» данной категории, способность выражаться средствами различной уровневой принадлежности [3: 94; 2: 92], поскольку КЭ в этих языках является функциональной [5: 1], или коммуникативной [2: 92] категорией, «категорией текста» [4: 27].

В ориентации на разноструктурные языки, обнаруживающие различные средства выражения значения Э и их своеобразные

межкатегориальные семантические связи, Э как универсальная категория в настоящее время трактуется в плане «отсылки к источнику информации, передаваемой Г» [3: 92], как «любой способ экспликации источника информации с помощью специальных маркеров» (У. Чейф, Дж. Николс, Дж. Байби, О.А. Кобрина и др. [2: 87]).

Характер категориальной оппозиции также трактуется неоднозначно:

1. В языках, обладающих глагольной парадигмой форм Э, по мнению исследователей, для коммуникантов является существенной установка на разграничение простой констатации некоторого факта (процесса) реальной действительности и сообщение о факте действительности в опоре на чьи-то слова, некоторое мнение, вследствие чего основу КЭ составляет оппозиция Э (+) : Э (-). Таким образом, в рамках высказываний, на основе семантики глагольных форм, актуализируется противопоставление признаков «наличие / отсутствие указания на источник информации», «очевидность / неочевидность» (Н.В. Влодавская, А.Л. Мальчуков, Р. Ницолова и др.).

2. Аналогичный подход имеет место в рамках типологических исследований, посвященных сопоставительному анализу разноструктурных языков, либо имеющих морфологическую парадигму глагольных форм Э, либо располагающих функционально-семантическим полем (ФСП) средств выражения Э. В данном случае Э понимается как понятийная (универсальная) категория (С.И. Буглак, О.А. Кобрина, Н.А. Козинцева и др.).

3. В языках, не имеющих специфических парадигм Э, данная категория трактуется более узко и рассматривается лишь применительно к высказываниям, в которых содержится эксплицитное (посредством Э-маркеров) или имплицитное указание

на источник информации, и применительно к так понимаемой КЭ констатируется оппозиция признаков «прямая / косвенная Э», «прямая / косвенная засвидетельствованность» (Б. Ханзен, Т.П. Мордасова и др.)

«Прямая Э» констатируется, прежде всего, для высказываний, содержащих информацию, исходящую от самого Г и являющуюся либо результатом его наблюдений, чувственных восприятий (сенсорная Э), либо итогом собственных практических действий (прагматическая Э). «Косвенная Э» констатируется для высказываний, в которых Г передает информацию со слов «третьих лиц» (реферативная Э, в терминологии Р. Ницоловой – «ренарративная Э») либо сообщает итоги собственной ментальной деятельности: выводы, умозаключения, сомнения, догадки и т.п. (инференциальная Э).

Трактуемая таким образом КЭ не включает в свою дефиницию в качестве обязательного признака компонент эпистемической модальности: субъективная оценка информации является дополнительным семантическим признаком, наслаивающимся на значение Э, и подобные конструкции с позиций ФСП (Э) должны рассматриваться как зона «пересечения, наложения» (Ueberlappung) категории Э и модальности [5: 1].

В плане учета фактора «пересекаемости» категорий Э и эпистемической модальности (ориентированной на параметр истинности / ложности, достоверности / недостоверности) нередко рассматривается оппозиция модально-эвиденциальных признаков: «уверенность в достоверности / недостоверности» – «сомнение в достоверности / истинности» – «дистанцированность (нейтральность)» либо «уверенность – сомнение – возможность» [4: 28-29; 1: 4].

В синтагматическом аспекте средства выражения КЭ предполагают «базисную» пропозитивную часть (сообщение информации) и Э-маркер (в терминологии Н.А. Козинцевой – «рамочная часть EV» [3: 94]).

К области рамочных значений в лингвистике второй половины 20-го века обычно принято относить те структуры полипредикативных высказываний либо те элементы монопредикативных структур, которые несут дополнительную информацию по отношению к содержанию основной пропозиции; иными словами рамкой являются менее значимые части семантической структуры высказывания, которые выполняют роль модуса по отношению к основной части высказывания, т.е. диктуму (Р.О. Якобсон, Т. Уилетт, Н.А. Козинцева) [1: 16].

Рассмотрение всего комплекса разноуровневых средств выражения КЭ в европейских языках только начинается; в настоящее время имеются исследования, в основном, посвященные анализу наиболее значимых (часто специализированных) средств репрезентации КЭ, либо работы, излагающие общие проблемы и отмечающие необходимость многоаспектного подхода к исследованию «разноформальных» средств выражения КЭ, т.е. намечается перспектива ее исследования с позиций ФСП.

Предметом нашего исследования являются средства индицирования КЭ в немецкой научной литературе, однако в рамках данной работы – в силу ограниченности объема – мы считаем возможным лишь наметить в основных чертах средства выражения КЭ и обосновать ее функционально-семантический характер в немецком языке.

В научном тексте, исходя из специфики научного стиля, всегда присутствует много цитат и ссылок: автор статьи, монографии или диссертации, излагая ту или иную проблему, информирует читателя

о точках зрения других исследователей, используя, таким образом, различные формы Э, призванные отграничить его мнение от мнения авторов реферируемых работ. Э-рамка может носить пре-, интер- или постпозитивный характер.

Согласно нашим наблюдениям, в научной литературе микрополе косвенной Э занимает большее пространство, чем микрополе прямой Э.

I. К наиболее специализированным средствам выражения **косвенной Э** в научном тексте относятся:

1. Глаголы речи / говорения (*sagen, sprechen, erzahlen, berichten, konstatieren, diskutieren, formulieren, eroeffnen* и т.д.), которые чаще всего употребляются в рамках косвенной речи; с их помощью автор передает чужое мнение, указывая на источник информации. Глаголы речи и мнения (см. также ниже, п. 2-3) неизменно сопрягаются с презентными формами конъюнктива, являющимися в немецком языке специализированным средством нейтральной передачи «чужих» слов и мнений (в данном случае говорящий / пишущий воздерживается от выражения собственного мнения: согласия / несогласия и т.п.). Общеизвестные истины, объективные факторы репрезентируются обычно посредством форм индикатива. В предложениях подобного рода носитель информации зачастую является известным, определенным лицом (Т.В. Строева, Б. Ханзен, Л.Б. Волкова и др.). Преобладающей формой высказывания при этом является сложно-подчиненное предложение (СПП). Пропозитивная часть Э-формы (сообщаемая информация) содержится в придаточном предложении, Э-рамка (указание на источник информации) располагается в препозиции, т.е. в главном предложении:

*Singlair (vgl. 1991) spricht sogar davon, dass bei der Sprachverarbeitung die formelhafte Vorgehensweise*

*vorherrschend sei und dass nur selten von dem kreativen Potenzial, welches von den Generativisten als so zentral erachtet wurde, Gebrauch gemacht wird [12: 9];*

*Neuland (2002) formuliert dies aehnlich:... [13: 397]; /Был проведен опрос среди учащихся. Автор передает слова одного из школьников/*

*Er berichtet, dass es ihm in der Schule nicht gut gehe, dass seine Lehrer und Mitschueler groeβtenteils gegen ihn seien [6: 63].*

2. Глаголы аргументации / доказательства (*zeigen, betrachten, erklaren, aufstellen, begruenden, unterstreichen, betonen, feststellen, unterscheiden* и т.д.), которые встречаются как в простых осложненных, так и в СПП с придаточным дополнительным:

*G. Helbig nimmt konsequent dialektisch-materialistische Positionen ein bei der grundlegenden Bestimmung der Bedingungen und Triebkraefte der Wissenschaftsentwicklung... So zeigt er, wie Anforderungen der Gesellschaft auf die Entwicklung der Sprachwissenschaft einwirken... [9: 249];*

*Ellis (1997) erklart in einem Modell, dass explizites L2-Wissen den Erwerb impliziten Wissens ermoeeglichen kann [13: 396];*

*Portmann-Tselikas (2003) betrachtet in seinem Aufsatz ueber die Rolle des gesteuerten auf der Grammatik basierenden Unterrichts das explizite Wissen als «ein zusaetzlich verfuegbares Instrument der Steuerung und Kontrolle von Verstehens- und Aeueβerungsprozessen»... [там же];*

*I. Koester begruendet die Wichtigkeit von «Sprachvariation als Gegenstand der (auβeruniversitaeren)*

*Sprachvermittlung» und bringt Beispiele aus der Deutschlehrerfortbildung im Ausland [12: 53].*

В высказываниях данного типа также преобладают определенные субъекты в функции носителя информации.

3. Глаголы ментальной сферы (*meinen, glauben, denken, behaupten* и т.д.) как компоненты Э-рамки встречаются как в СПП, так и в простых предложениях:

*Auf diese Frage gehen auch Wilmots / Moonen ein. Sie meinen, die Anwendung setze Vertrautheit mit der situationellen Frage voraus [12: 22];*

*Epileptische Anfaelle und Epilepsien sind haeufiger, als die meisten Menschen denken [14: 20];*

*Leys (1995) kritisiert die im vorigen Abschnitt besprochenen Dichotomien... Er behauptet, dass eine bestimmte, im Zusammenhang mit der in-Gruppe... formulierte Kasusregel einen groeßeren Geltungsbereich aufweist, als bisher angenommen wurde... [12: 24].*

4. Вставные конструкции, предложные сочетания, в которые входят элементы других частей речи, выражающие Э-значения (*so X, Nach X, X zufolge, Fuer X bedeutet es...* и т.д.). Структура Э-рамки может быть пре-, интер- или постпозитивной:

*...«Die Flut des Tourismus bedeute», so Hans Magnus Enzensberger in seiner Theorie des Tourismus von 1958, «eine einzige Fluchtbewegung aus der Wirklichkeit, mit der unsere Gesellschaftsverfassung uns umstellt» [13: 406];*

*Nach Demougin/Dumont kann groß zwischen zwei Typen unterschieden werden... [13: 407];*

*Leys (1995) kritisiert die im vorigen Abschnitt besprochenen Dichotomien... Ihm zufolge ist Kasusvermengung bei Praepositionen mit exklusiver Rektion*

*und Doppelrektion nicht durch einen historischen Zufall entstanden, sondern durch «umfassendere Prinzipien» [12: 24];*

*Fuer Wolfgang Fehr und Juergen Fritz bedeuten Videospiele eine medienpaedagogische Herausforderung [6: 9].*

Высказывания данного типа зачастую содержат фрагменты цитат или полные цитаты.

5. Конструкции с неопределенно-личным местоимением *man*, в которых местоимение *man* в обобщенном виде репрезентирует некий «коллективный», «собираТЕЛЬный» субъект, который в условиях научного дискурса легко осознается адресатом (читателем) как группа ученых, представляющих ту или иную точку зрения и не конкретизируемых автором речи из соображений этики или по каким-либо другим причинам (несущественность имени автора для данных условий дискурса, типичность точки зрения, требующей перечисления многих имен и т.п.). В данных высказываниях основное внимание концентрируется на базовой пропозиции. В Э-рамке используются глаголы и существительные, относящиеся прежде всего к сфере мнения (инференциальная Э):

*Frueher bezeichnete man Epilepsien auch als «Morbus sacer» oder «Heilige Krankheit» und gab ihnen damit eine Sonderstellung, die sie manchmal auch heute noch haben [14: 17];*

*Man ist heute der Ueberzeugung, dass beide Faehigkeiten, Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit, insbesondere auf der Spracherfahrung basieren [13: 396];*

*Im Europaeischen Referenzrahmen findet man unter den Linguistischen Kompetenzen auch nur eine halbseitige Beschreibung der Phonologischen Kompetenz, bei der es um «Kenntnisse und Fertigkeiten der Wahrnehmung und der Produktion» geht [13: 401];*

*Man geht davon aus, dass Deutschkenntnisse in der Wissenschaft, in der Wirtschaft und vor allem auf der europaeischen Ebene auf jeden Fall nuetzlich, bisweilen notwendig sind oder gar fuer die Karriere foerderlich* [13: 410].

В качестве синонима конструкции *man + vf* нередко выступают безличные обороты (см. выше: *es geht um A.*).

6. Конструкции с глаголами речи / говорения, аргументации / доказательства и ментальной сферы, которые стоят в Э-рамке в форме процессуального или безличного пассива: *werden / sein + Partizip II* (личные и безличные конструкции). При этом источник информации чаще всего не упоминается (по тем же причинам, которые обуславливают употребление конструкции *man + vf*), однако – в случае необходимости – источник информации репрезентируется посредством предложно-падежных сочетаний *von + D, bei + D, durch + A* и др.:

*Oft wird auch von Temporallappenanfaellen gesprachen* [14: 50];

*Mit Sprachbewusstsein ist vor allem das bewusste, explizite, deklarative Sprachwissen gemeint* [13: 395];

*In einer Umfrage bei Menschen mit Epilepsie wurden die nachfolgenden 5 Gedaechnisstoeerungen am haeufigsten genannt* [14: 168];

*Dass eine Bewegung innerhalb eines Raumes den Dativ fordert, wird durch Latours Dichotomie mithin nicht korrekt erfasst* [12: 23].

В рецензиях на статьи и монографии выбор пассивной конструкции без агентивного дополнения обусловлен тем, что нам известен носитель информации. В журнале Info DaF группа итальянских ученых представляет новые методы преподавания немецкого языка:

*Natuerlich kann man nicht von einem Automatismus ausgegangen werden, doch wurde festgestellt, dass die Foerderung der metasprachlichen Bewusstheit durchaus sprachlernfoerdernde Effekte hat [13: 397].*

7. В безличных предложениях с придаточными дополнительными Э-рамка представлена в главном предложении, а базовая пропозитивная информация содержится в придаточном предложении. Источник информации может получать косвенную эксплицитную репрезентацию:

*Auch in dieser Studie bestaetigte sich, dass das Bildungsniveau mit dem Anspruchslevel der Computernutzung korreliert [6: 31].*

8. Субъектно-предикатные конструкции с отглагольным существительным, репрезентирующим результат исследований:

*Letztendlich haben neuste Forschungsergebnisse wie das DiGS-Projekt bestaetigt, was Input-Hypothese (Krashen), «neutral seqrner» und Identitaet-Hypothese, Interlanguage-Hypothese und Kontrastivitaet schon vor mehr als 20 Jahren erkannt haben... [11: 16];*

*Die Erfahrungen aus studienbegleitenden Lernberatungen (vgl. Mehlhorn 2004) zeigen, dass einige Studierende ihre wahrgenommenen Aussprachedefizite als Hauptgrund dafuer angeben, dass sie keine Kontakte zu deutschen Kommilitonen knuepfen... [11: 228].*

Источник информации в приведенных примерах либо не упоминается, либо дается косвенно-включенными конструкциями (wie das DiGS-Projekt), посредством ссылки, оформленной в соответствии с требованиями, предъявляемыми к научным изданиям.

II. Относительно средств выражения **прямой Э** следует, прежде всего, отметить, что к наиболее специализированным средствам относятся глаголы, устойчивые обороты и речевые клише ментальной сферы, глаголы речи / говорения, которые, как и в случае с косвенной Э, чаще всего употребляются в составе СПП, т.е. входят в его главную часть и указывают на источник информации, сама же информация содержится в придаточном предложении. При этом в Э-рамке глагол стоит в форме индикатива, и в диктумной части также преобладает индикатив, ибо Г излагает факты, мнения и т.п., в истинности которых он не сомневается и истинность которых он стремится утвердить. В данном случае Э нередко сочетается с оценкой той или иной точки зрения:

1. Глаголы ментальной сферы *glauben, halten fuer, finden, annehmen, gestehen* и т.д.:

*Ich glaube, Heringer / Strecker / Wimmer haben recht, wenn sie sagen: «Der kompetente Sprecher kann seine Sprache, der kompetente Lehrer muss sie kennen» [9: 4];*

*Ich halte aber die aus den neuen Lehrprogrammen fuer den Muttersprachunterricht ablesbare Tendenz... fuer problematisch. In der Lehrausbildung muss jedenfalls eine solide und anspruchsvolle «Grammatikausbildung ausgebaut werden» [9: 4];*

*Gut finde ich, dass sowohl im KB als auch im AB jeweils die Kopfzeile einer Seite ein Zitat aus der Foto-Hoer-Geschichte enthaelt, wobei der neue Lernstoff fett markiert ist... [12: 43];*

*Ich nehme an, dass dieser Zustand auch Herrn Prof. Meyer, der fuer uns manchmal nur auf Umwegen zu erreichen war, einige Sorge bereitet hat [10: 67];*

*Ich gestehe, dass ich mir mit diesem Appell oeffter ein wenig wie Don Quichotte vorkomme [10: 77].*

2. Устойчивые обороты и речевые клише ментальной сферы (мнения и предположения) *meiner Meinung / Ansicht nach, ich habe den Eindruck, ich habe eine Idee, ich bin der Ueberzeugung* и т.д.:

*Ich hatte den Eindruck, dass es diesen Studierenden vielleicht nicht gelungen war, das theoretische Wissen fuer ihr eigenes Sprachlernen nutzbar zu machen [13: 395].*

В данном случае свою убежденность в неправильности педагогического приема автор смягчает – из соображений деликатности – посредством модальной частицы *vielleicht*, не отказываясь, однако, от формы индикатива, репрезентирующего точку зрения, преподносимую автором как объективный фактор.

*Meine Erfahrungen haben mir bestaetigt, dass man mit einer Grammatikkonzeption, die auf die Erhellung struktureller Zusammenhänge der Aeueßerung aus ist, leidliches Interesse fuer den... Gegenstand «Grammatik» bei den Studierenden erwecken kann [9: 5];*

Рецензент делает замечания по поводу разделов учебного пособия «Schritte»/ *Fuer mich ergeben sich dabei viele Fragezeichen auch in den weiteren Lektionen [12: 44];*

*Das bedeutet unserer Meinung nach jedoch nicht, dass sich der Fremdsprachler diesen Bereichen nicht naehern sollte [11: 10].*

Форма претерита конъюнктива смягчает резкость мнения рецензента относительно концепции автора статьи.

*Ich will im Folgenden auf diese Fragen erneut eingehen, weil ich der Ueberzeugung bin, dass man umso wirksamere Antworten auf die Frage, was zu tun und was zu lassen ist, damit die Auslandsgermanistik nicht schrumpft, sondern sich*

*weiterentwickelt, finden wird, je gruendlicher man sich mit diesen Fragen auseinandersetzt [11: 195].*

3. Глаголы речи / сообщения *sagen, sprechen, erzaehlen, berichten, mitteilen, andeuten, beschreiben* и т.д.:

*Wir sagen so leicht dahin und freuen uns darueber, dass unser vereintes Land an weltpolitischem Gewicht gewonnen habe [10: 79];*

*Damit habe ich angedeutet, dass wir neben der semantischen Ebene zwei syntaktische annehmen wollen... (о структуре нового, еще ненаписанного учебника) [9: 6];*

*Aber ueber diesen Beitrag zur kulturellen Entwicklung der Menschheit hinaus hat sie langfristige politische Ziele, wie ich sie im Dreieck von Nationalpolitik, Friedenspolitik und Freihheitspolitik beschrieben habe [10: 74].*

4. Пассивные конструкции с глаголами речи / аргументации. В таком случае указание на источник информации, которым является сам говорящий / пишущий либо отсутствует, либо маркируется посредством предложного дополнения (*von + D*):

*Ueber die Vorgaenge bis zur Gruendung der drei Nachfolgeeinrichtungen des alten Herder-Instituts, des neuen Herder-Instituts, des Studienkollegs Sachsen und eben unseres Vereins interDaF, die bis zum heutigen Tage sehr eng zusammenarbeiten, ist von mir schon an anderer Stelle ausfuehrlich berichtet worden [10: 68];*

*Die in Lehrbuechern und Abhandlungen haeufig anzutreffende Auffassung, dass vorsokratische Philosophie nur Naturphilosophie sei, muss zurueckgewiesen werden [6: 27].*

Следующие средства выражения прямой Э находятся в зоне дальней периферии, где категория Э пересекается с категорией модальности:

5. Конструкции *scheinen + zu + Infinitiv, (er)scheinen + Partizip II*, которые выражают восприятие и ментальную деятельность Г, его субъективное видение окружающей действительности и имеют значение очевидности, возможности, предположения или уверенности / неуверенности. Указание на источник информации зачастую отсутствует, поскольку сама конструкция специализируется на передаче мнения Г (инференциальная Э), однако иногда – с целью большей экспрессии – говорящий / пишущий употребляет личное местоимение (*mir*):

*An dieser Stelle scheint es mir, nochmals notwendig zu sein, auf den Gedanken zurueckzukommen, dass... eine neue Standortbestimmung einer Wissenschaft erforderlich ist [9: 4];*

*Diese Anwendung scheint mir, eine der zentralen Bedingungen fuer den Einsatz von explizitem Wissen und der Reflexion ueber Sprache im Fremdsprachenunterricht zu sein [13: 396];*

*/Рецензия на монографию Ф. Шиллера, использующего логический подход к анализу синтаксис/ Es erscheint durchaus gerechtfertigt, im Sinne einer neuen Grundlegung der Grammatik die Praedikation einzubeziehen [15: 175].*

6. Конструкции с модальными глаголами, выражающими объективную необходимость (*muessen*) либо предположение, возможность (*moegen, koennen*). Источник информации в таких Э-рамках обычно является имплицитным, так как его «присутствие» явствует из условий дискурса:

*In der Lehrerausbildung muss jedenfalls eine solide und anspruchsvolle Grammatikausbildung ausgebaut werden [9: 4];*

*Es mag sein, dass sich fuer die Bezeichnung dieser Unterscheidung geeignete Ausdruecke finden lieBen [11: 195];*

*Diese bei Wotjak (1994: 674) als Substantiv-Verb-Kollokationen mit autoinzenten Substantiven genannten Einheiten koennen entweder einen stereotypisierten Sachverhalt benennen, ...oder einen wiederkehrenden komplexen Sachverhalt bezeichnen [11: 24].*

7. Модальные частицы, выражающие значение очевидности, возможности, предположения, сомнения, уверенности / неуверенности. могут встречаться как в простых предложениях так и в составе главной части СПП; Э-рамка в данном случае носит чаще всего препозитивный характер. Источник информации не указывается, поскольку модальные частицы выражают субъективную оценку Г, иногда возможно употребление «коллективного» местоимения wir (однако данное местоимение может использоваться также из соображений скромности, как «Bescheidenheits-Wir»):

*Das Obengesagte schließt selbstverstaendlich einen gewissen Zusammenhang zwischen dem Umgang der Absaetze und dem Stil des Werkes sowie der Art des Schreibens des Verfassers nicht aus [7: 317];*

*/Автор защищает свой подход к решению проблемы/  
Natuerlich waren wir uns im Klaren darueber, dass bei einer Reduzierung, die schließlich bei ueber 90% der weit ueber 300 Mitarbeiter lag, nur ein Torsto des alten Instituts uebrig bleiben konnte... [10: 68];*

*Es ist aber offensichtlich, dass die Ursachen in den verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedlich haeufig sind [12: 128-129];*

*Es ist evident, dass das Tuerk. eine Unmenge von Verben hat, die den Lokativ, den Ablativ, den Komitativ bzw. den Instrumental fordern... [11: 240].*

8. Конструкция *werden + Infinitiv* в функции предположения:

*Wenn z.B. Kinder (im Alter von 2-3 Jahren) solche Formen bilden wie «ich musse» oder «ich kanne» (wie «ich finde»)... so ist dies ein Zeichen dafuer, dass es sich um keine passive Nachahmung handelt (solche Formen werden sie von ihren Eltern nie gehoert haben)... [8: 327].*

9. Конструкция *sein + Partizip II* от глаголов мнения или речи, имплицитно репрезентирующая мнение Г:

*Die Auffassungen von Bondzio sind nicht unumstritten. Insbesondere seine Ansicht, dass solche Adverbiale, die – in meinem und vieler anderer Germanisten Verstaendnis valenzunabhaengig sind... [9: 3].*

В рамках данного высказывания Г находит нужным эксплицитировать в постконтексте свое мнение, подкрепив его указанием на точки зрения других исследователей.

В заключение подведем краткие итоги анализа. Немецкий язык обладает целым рядом разноуровневых средств выражения КЭ, к числу которых относятся глаголы речи / говорения, аргументации / доказательства и ментальной сферы, отглагольные существительные ментальной сферы, модальные частицы, модальные глаголы в сочетании с *Infinitiv I*, конструкции *scheinen + zu + Infinitiv*, *(er)scheinen + Partizip II*, *werden + Infinitiv*, *sein + Partizip II*, презентные формы конъюнктива, СПП с придаточным дополнительным и безличные предложения.

Разноуровневые средства выражения КЭ имеют полевую структуру, при этом состав средств репрезентации прямой и косвенной Э обнаруживает как черты сходства, так и достаточно явственные черты различия, что ставит исследователя перед проблемой выявления структуры микрополей прямой и косвенной Э

с целью сопоставления конститuentов ядерных и периферийных зон в рамках обоих микрополей.

#### Список литературы

1. Кобринa O.A. Категория эвиденциальности в современном английском языке (семантика и средства выражения): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003.
2. Кобринa O.A. Категория эвиденциальности: ее статус и формы выражения в разных языках // Вопросы когнитивной лингвистики. – №1. – Тамбов, 2005.
3. Козинцева H.A. Категория эвиденциальности (проблема типологического анализа) // Вопросы языкознания. – №3. – М.: Наука, 1994.
4. Ницолова P. Взаимодействие эвиденциальности и адмиративности с категориями времени и лица глагола в болгарском языке // Вопросы языкознания. – №4. – М.: Наука, 2006.
5. Ханзен Б. Эвиденциальность в немецком языке // <http://www.uni-regensburg.de/EvidencNemeckijHansen.pdf>.
6. Computerspiele Bunte Welt im grauen Alltag. Ein medien- und kulturpaedagogisches Arbeitsbuch. – Bonn: Bundeszentrale fuer politische Bildung, 1993.
7. Deutsch als Fremdsprache. – №5. – Muenchen / Berlin: Herder-Institut, 1970.
8. Deutsch als Fremdsprache. – №6. – Muenchen / Berlin: Herder-Institut, 1975.
9. Deutsch als Fremdsprache. – №1. – Muenchen / Berlin: Herder-Institut, 1984.
10. Deutsch als Fremdsprache. – №2. – Muenchen / Berlin: Herder-Institut, 2003.
11. Deutsch als Fremdsprache. – №1. – Muenchen / Berlin: Herder-Institut, 2006.
12. Deutsch als Fremdsprache. – №1. – Muenchen / Berlin: Herder-Institut, 2008.
13. Informationen Deutsch als Fremdsprache. – №4. – IUDICIUM Verlag GmbH., 2007.
14. Kraemer G. Epilepsie: Antworten auf die haeufigsten Fragen. – Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2000.
- 15-13. Sprachpflege, Zeitschrift fuer gutes Deutsch. №8. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1972.

## **ЗООМОРФИЗМЫ-КОМПАРАТИВЫ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ НОМИНАЦИИ ЧАСТНО-ОЦЕНОЧНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА: ХИТРОСТЬ**

*Ключевые слова:* аниморфологическая единица, значимый признак, зоометафора, национальная специфика, образное средство; *animorphological unit, significant characteristic, zoometaphor, national peculiarity, figurative means*

*В данной статье ставятся вопросы национальной специфики выбора образного средства – человека в аниморфологических единицах, содержащих яркий, характерный, легко переосмысливаемый значимый признак поведения животного. Зооморфный код культуры, позволяющий выявить систему символов и эталонов национальной культуры, находящих отражение в ФЕ и в паремиологическом фонде языка, выявляют специфику мировосприятия носителей языка и культуры. Однако зооморфные коды, стремясь к сохранению универсальных черт, отличаются национальным своеобразием.*

*Zoomorphic culture codes revealing the system of symbols and standards of a national culture are able to bring about specific characters of world perception inherent to language and culture carriers. The existence of such codes is universal. However, while maintaining universal features, these codes still have unique national peculiarities. What we are interested in is the nation-related specificity of choice of expressive means - a human in animorphologic language units containing a typical, image-bearing, easily interpreted behavioural sign purporting to animals.*

Настоящая статья является продолжением ряда наших публикаций, направленных на изучение зооморфного кода культуры, позволяющего выявить систему символов и эталонов национальной культуры, находящих отражение в ФЕ и в паремиологическом фонде языка. Зооморфные коды являются универсальными, но отличаются национальным своеобразием. Животные, втянутые человеком в мир его преобразований, играют

---

\* **Гукетлова Фатима Нашировна**, кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский государственный университет, г. Нальчик.

важную символическую роль в мифоэпической картине мира и выступают как эталонные носители тех или иных качеств человека.

Нами предпринимается попытка выявить, как и с чем, человек соотносит «близкие родственные смыслы», наблюдая окружающий его мир. Эти вопросы ждут своего решения по отношению к отдельно взятому языку и культуре. А попытка решения их в сопоставлении трех разных языков (французского, русского и кабардино-черкесского) и культур обнаруживает огромный языковой пласт, допускающий многочисленные интерпретации и обладающий бесконечной потенциальностью. В таком ракурсе зооморфный код культуры не подвергался лингвокультурологическому анализу, а что касается кабардино-черкесского языка, то анималистическая лексика впервые становится объектом лингвистического изучения.

Способность видеть порождает культуру, способность особого видения мира порождает этноспецифическую картину мира, которая отражается и закрепляется в языковой картине мира. В свою очередь, культурой обуславливается способность «видеть через язык» и обращать внимание человека на новые грани этого видения. Эта взаимообусловленность, впервые отмеченная В. фон Гумбольдтом, по-разному изучалась в разные периоды времени в зависимости от смены научных парадигм [2]. Ориентированные на принцип этноцентричности и направленные в русло антропологической парадигмы научных знаний, лингвистические исследования последних десятилетий сформировали развитие нового направления в изучении языка и культуры – лингвокультурологического.

Сопоставительная лингвокультурология только начинает развиваться. В области романской филологии, и более конкретно, в области француско-русских сопоставительных работ особую роль играют исследования В.Г. Гака, в которых обобщены теоретические

основы контрастивной лингвистики, как отдельной отрасли языкознания [1: 71-73].

Выбор зоонимов в качестве объекта исследования не случаен. Традиционно языки используют образную сферу «животные» в качестве базы для метафорического преобразования представлений об окружающем нас мире, отражая своеобразие языковой картины мира любого языка. Мы задаемся вопросом, как и каким представляет себе человек мир животных, сосуществующий рядом с ним, как и с чем ассоциируется этот мир животных в сознании человека? Взаимодействие первичной и вторичной картин мира – сложный психологический процесс. Как он отражается в языке и преломляется в сознании человека, какая создается картина? Пропущенное через сознание человека, животное в процессе отражения приобретает специфические черты, присущие данному национальному общественному сознанию, обусловленному культурой этого народа. Имея глубоко архаическую природу, зоонимы восходят к древнейшим пластам мировоззрения, когда определенные знаки представляли собой свернутые тексты (сюжеты), хранившиеся в устной памяти социума. Эти воззрения в той или иной форме отражаются в этнокультурной традиции народа. Эти образы – рудименты старых мифов, которые вступая в новые отношения, образуют новые современные мифы, отчасти реконструируемые из таких метафор, но существенно отличающиеся от старых, в частности, тем, что существуют подсознательно и не осознаются как таковые. Именно этот факт лишний раз доказывает, что в данном случае мы говорим не о понимании, которое всегда осознанно, а о восприятии, механизмы которого, по большей части, кроются в подсознании.

Один и тот же зооним складывается в разные картины в разных языках и культурах. И именно в сопоставлении языков и

культур особенно видна способность языка высвечивать новые грани. За словом – в данном случае за конкретным зоонимом – стоит понятие, а за понятием – предмет и явление реальности мира, для определенного народа – родное и понятное явление, а для носителя другого языка и другой культуры – новый взгляд на мир, иное видение мира, привычное или непривычное другому сознанию. Один и тот же зооним, например, **Hibou / Chouette (фр.) – Сова (русск.) – Жьынду (каб.-черкес.)** коннотирует различные признаки, что свидетельствует о специфичности мышления, которое влияет на формирование особого представления о мире: **Chouette (фр.) – «Quelle vieille chouette!»** – букв.: «Какая старая сова!» **Vieille femme laide.** Старая сварливая женщина. Русск.: «Старая карга, хрычовка». **Hibou (фр.) – «C'est un vieux hibou taciturne»** – букв.: «Это старая неразговорчивая сова». **Homme triste, solitaire.** Человек одинокий, печальный. русск.: «Нелюдим», «Одинокий волк», «Старый филин». **«Triste comme un hibou»** – букв.: «Грустный, как сова» – о скучном, надутом, нахохотившемся мужчине. **Сова (русск.)** – Человек, любящий поспать утром; тот, кто просыпается поздно. **Глядеть, как сова** – смотреть на что-либо или кого-либо, выпучив глаза. **Жьынду (каб.-черкес.)** говорят о человеке, который смотрит пристально, вытаращив глаза (дурной тон в адыгском этикете – смотреть не отводя глаз); а также в кабардино-черкесском языке **жьынду** называют людей, которые не спят ночью; крик **жьынду (совы)** – плохая примета, говорящая о смерти.

**Corbeau (фр.) – Ворон (русск.) – Къуаргъ (каб.-черкес.): «Le corbeau a inondé la ville de ses lettres anonymes»** – букв.: «Ворон наводнил город своими анонимными письмами». **Auteur de messages anonymes.** Автор анонимных посланий. Русск.: «Анонимщик» **«Corbeau de mauvais augure»** – букв.: ворон с плохими новостями – вестник беды. **Corbeau (фр.) – homme avide et**

**sans scrupules** – в сознании французов человек жадный, бессовестный. Русск.: «Стяжатель» **Ворон** (русск.) – «**Точно ворон**» – человек, приносящий беду, опасный человек. **Ворона** (русск.) «рассеянный человек», зевака. **Белая ворона** – человек очень сильно отличающийся от окружающих, не похожий на них. **Къуаргъ** (каб.-черкес.) **Къуаргъ дамэр зи мажьэ, къуаргъ лъакъуэр зи лых** – букв.: «У кого воронье крыло вместо гребня, воронья лапка вместо вилки» – осмеивается крайняя бедность, неумение жить.

**Serpent** (фр.) – **Змея** (русск.) – **Блэ** (каб.-черкес.) **Serpent** (фр.) – *personne perfide et méchante* – коварный, злой человек. «**C'est un serpent vicieux**» – букв.: «Это порочная змея». Русск.: «Змея подколотная!» – обычно о женщине коварной, завистливой. «**Réchauffer un serpent dans son sein**» – букв.: «Пригреть змею на своей груди». **C'est prendre sous sa protection quelqu'un qui cherchera à vous nuire.** Взять под свою защиту кого-то, кто норовит вам навредить. Русск.: «Отогреть, пригреть змею на своей груди». **Змея** (русск.) – 1) злая, коварная, мстительная женщина: «Ядовитая змея»; 2) коварный, расчетливый, холодный человек, способный на любое предательство. «**Змея подколотная**» – опасный, неблагодарный человек, способный совершить злонамеренный поступок. **Блэ** (каб.-черкес.): **Блэ уэным хуэдэу** – букв.: «как змея, готовая ужалить» – очень злой человек. Русск.: «Словно ядовитая змея». **Блэм теувэн** – букв.: «наступить на змею» – неудачно жениться. **Благъуэ диса** – букв.: «живший с драконом (змеей)» – о желчном человеке. **Зи жьэпхъэбгъу благъуэ (блэ) тысыплэ** – букв.: «тот, у которого под языком сидит дракон (змея)» – очень скандальный человек. **Блэр гъуэмбым къизыху** – букв.: «Способный змею из норы выжить» – об очень сварливом человеке.

**Criquet / locuste** (фр.) – **Саранча** (русск.) – **Маціэ** (каб.-черкес.): **Criquet / locuste** (фр.) во французском языке не обнаружен метафорический образ. **Саранча** (русск.) – «(налетели) как саранча» – 1) большое скопление народа; 2) свора прожорливых людей (чаще говорят о детях). **Маціэ** (каб.-черкес.) – букв.: «саранча» – ненасытный человек. **Маціэ дия** – букв.: замершая (застывшая саранча) – о беспомощном, слабом, бесхарактерном, убогом, бездейственном / очень медлительном человеке. **Маціэ ла** – букв.: «умершая (мертвая) саранча» – безжизненный,дохлый человек. **Маціэ дия хуэдэу** – букв.: «оцепеневшая саранча» – о скованном, нерешительном человеке. **Маціэ шхэкіэ** – букв.: «манера есть как у саранчи» – прожорливый. **Маціэ бын** – букв.: «дети саранчи» – 1) свора голодных детей; 2) прожорливая многочисленная семья. **Маціэм хуэдэу куэдц** – букв.: «много, как саранчи» – о большом скоплении народа.

Изучаемые факты являются реализацией «зооморфной метафоры» т.е. мотивированы названиями животных. Как видно из вышеприведенных примеров, одна и та же экстра лингвистическая данность по-разному преломляется в разных языковых системах. «Ориентированные» на одно и то же реально существующее животное, зооморфизмы разных языков, могут представлять нам это животное (и реально представляют) символом разных качеств и свойств, что свидетельствует о специфичности, индивидуальности образного мышления у разных народов, влияющего на формирование картин мира. Особенно интересно пронаблюдать это «пересечение» в сфере оценок и характеристик, выражаемых единицами языка. Исследование вещественной коннотации, кроющейся за этим образом, выявляет специфику мышления и сознания, помогает проследить причинно-следственные отношения образования зоометафоры [4].

На наш взгляд, наибольший интерес представляет понятийный класс «Человек как живое, разумное и общественное существо». Системный подход изучения зоонимной лексики этого класса позволит глубже понять и сопоставить социальные нормы поведения, систему ценностей, исследуемых лингвокультур, зафиксированную в языке с анималистическим компонентом, обладающим высоким коннотативным потенциалом. Наглядной иллюстрацией в подтверждение выдвинутого выше тезиса могут послужить выражения, отражающие нравственную сущность человека. Очевидно, нет в мире социума, в котором не было бы замечена такая черта человека, как «хитрость». В разных языках и культурах понятие «хитрость» передается по-разному. Эта универсальная характеристика человека «оплетена» совпадающими / несовпадающими какими ассоциациями. Каковы языковые представления разных народов на содержание этого понятия? Какова оценочная характеристика этого понятия, относящегося к человеческой природе? Каковы символы, стереотипы и эталоны, связанные с представлением о хитрости у родного народа в сравнении с другим?

Попытаемся обозначить наиболее часто встречающиеся этнохарактерные ассоциации представления «хитрость» во французском, русском и кабардино-черкесском лингвосообществах и ответить на вопросы: с образами каких животных ассоциируется нравственная характеристика человека «хитрость» и какие языковые выражения передают эту характеристику?

В сопоставляемых нами лингвокультурах эталоном «хитрости» выступает **лиса**, например: **malin comme un renard** (фр.) – букв.: хитрый, как лис; **хитрый, как лиса** (русск.), **Лиса Патрикеевна** (русск.); **бажэм хуэдэу бзэджэщ** (каб.-черкес.) – букв.: хитрый, как лис(а). Верификация языковых фактов показывает, что, как правило,

эталон является оперативной единицей, результатом сложных когнитивных процессов в человеческой деятельности. Человек особым образом осваивает окружающий мир. Специфика этого освоения заключается в том, что человек описывает все, что его окружает, в известных ему единицах, соотнося с самим собой, т.е. мы не знаем, является ли на самом деле **лиса** хитрой, но наблюдения человека за действиями лисы, весьма напоминающими хитрые «пассажи» самого человека, позволяют наделить лису этим исконно человеческим качеством. Таким образом, появление в лексеме «**лиса**» семы «**хитрость**» носит вторичный характер. Исходя из этого простого примера, можно предположить, что все характерологические свойства, которыми наделены животные, и которые вследствие этого вошли в семантическую структуру зооморфизмов, представляют собой вторичный феномен, соотносимый конкретно с самим человеком и исходящий от самого человека.

Следует подчеркнуть, что данный процесс является лингвокреативным действием со стороны человека. В процессе эволюции человека, углубления его конкретного когнитивного опыта, расширяется семантическая структура лексической единицы, уточняется соотношение отдельных сем внутри нее, в чем отражаются особенности наделения конкретного животного – и тем самым и зооморфизма – набором свойств. **Malin comme un singe** → très malin, ruse; букв.: Хитрый, как обезьяна → очень хитрый, лукавый; **Malin comme une fouine** → très malin, méchant-букв.: Хитрый, как куница → очень хитрый. Зоонимная номинация «**хитрости**» во французском лингвосообществе проявляется следующим образом: **Comme un singe** (как обезьяна) – хитрый, лукавый. **Comme une fouine** (как куница) – хитрый, злой, опасный. **Comme un renard** (как лис) – хитрый, опытный.

В русском языковом сознании у зоонома **лиса** обнаруживаем все те же значения понимания хитрости, что и во французском, кроме «злости», но появляется новое значение – «льстивый, лицемерный»: **Настоящая лиса** – хитрый, льстивый. **Гусь лапчатый** – хитрый, опытный человек. **На козе не объедешь** – хитрый, неуступчивый. **Вьется, как уж** – хитрый, опасный. **Топорщится ежом** – хитрый, коварный.

В кабардино-черкесском языковом сознании хитрость лисы ассоциируется также с находчивостью, хитрым умом и изворотливостью: **Бажэм хуэдэу бзаджэщ, хыилэшыщ** (букв.: как лис хитрый, находчивый). О хитрости также говорят и выражения **Бадзэ зыубыдэ бэджу** (букв.: как паук, поймавший муху) – хитрый, коварный; **Джэду хьэжы** (букв.: кошка, совершившая паломничество) – хитрец, притворщик; **И тхьэклүмэ цлэ ирагъэпщхьа хуэдэ** (букв.: как будто вошь в его ухо запустили) – хитрый, притворщик, делающий вид, что не понимает, о чем идет речь; **Кхъуэ дэгу зещл** (букв.: делает из себя глухую свинью) – хитрый, притворяется непонимающим в чем дело; **Хьэ щэхурыпхъуэ** (букв.: тихо подкрадывающаяся, хватаящая собака, т.е. хватаящая исподтишка. Русск.: тихой сапой – хитрость, коварство. **Хьэклэри кхъуэклэри зэрэпх** (букв.: хвосты собак и свиней связывает) – хитрец, пройдоха, без каких-либо моральных принципов, никаких угрызений совести. **Хьэклэпыыч** (букв.: у собаки хвост отрывающий) – хитрый, коварный.

Семантической доминантой, составляющей основу метафорических трансформаций в исследуемых языках, является представление о «лисе» как хитром существе. В то же время данная семантическая доминанта выступает в качестве универсалии, отражающей единство человеческого мышления и единство кодообразования или кодификации на уровне вербализационных

процессов, в конкретном случае, на уровне метафорических преобразований. Этноспецифическая составляющая в процессе метафорической трансформации ограничивается представлением о лисе как хитрой и опытной для французов; хитрой и льстивой – для русских; хитрой и находчивой для кабардинцев. Каждый из семантических составляющих в структуре зооморфизма вносит соответствующий вклад в приобретение зооморфизмом эталонного качества и тем самым и возможности его включения в сложную лексикосемантическую комбинацию языковых единиц как основу для метафорического осмысления самого себя и окружающей среды. Данная комбинация языковых единиц не всегда носит метафорический характер, зооморфизм выступает в качестве *tertium comparationis* с целью реализации широкого спектра стилистических коннотаций и эмоционально экспрессионных параметров. Думается, будет справедливым утверждение, что эталон в языковом отношении в контексте нашего исследования носит некий очеловеченный характер, т.е. все, что входит в содержательную структуру эталона, в абсолютном большинстве является оценочными качествами самого человека. Но, вероятно, надо думать, что носителю языка требуются какие-то дополнительные, более выпуклые языковые средства, дающие возможность контенсивно выразить желаемый эмоционально-экспрессивный заряд, отличающийся особой модальностью высказывания. Можно предположить, что это особая стратегия реализации языковой экономии в особых целях: широкий интерпретативный контекст ослабляет эмоциональный заряд высказывания, нейтрализует желанный прагматический эффект. Именно этим и объясняется наделение человеком широкого ряда зооморфизмов эталонным статусом и их вовлечение как вторичных языковых образований в широкий языковой контекст. Эталоном

хитрости у французов являются также и обезьяна, и куница. Данные метафорические образования, как правило, имеют мельчайшую семантическую составляющую. Глубина когнитивного опыта человека позволяет привлечь конкретную лексему в качестве ядра метафорического образования. В русском языковом сознании обнаруживаем все те же значения французского понимания хитрости, исключая «злость», но плюс «льстивый, лицемерный». Чем больше углубляемся в этноспецифическую семантику зоонима, используемого в качестве ядра семантического преобразования, тем больше мы оказываемся в пространстве этноспецифических представлений, и тем чаще наблюдается рост асимметрии сопоставляемых лингвокультур.

Наш анализ принципов метафорических трансформаций, однозначно свидетельствует о том, что в процесс метафорической трансформации в качестве ее составляющего ядра не может быть вовлечена лексема с диффузной семантической структурой, мало знакомая и мало употребляемая носителями конкретного языка. Иначе говоря, процесс метафорической трансформации представляет собой сложный лингво-когнитивный процесс, и вовлечение в этот процесс вербальной единицы с различными семантическими границами еще больше осложняет сам процесс метафоризации в силу нежелательного наслоения, в результате которого рецепция самой метафорической единицы носителем конкретного языка представляется невозможной, а если возможной, то только при условии ее детального объяснения.

Зоонимная лексика, являясь частью лексической системы языка и взаимодействуя с ней, участвует в создании национально-языковой картины мира [3]. Один и тот же зооним образует в разных языках совершенно несхожие центры ассоциативных созвездий, что объясняется различиями в традициях и культуре народов и

вызывает яркие национально обусловленные когнитивные концепты, восполняющие в языке определенные семантические лакуны.

#### Список литературы

1. Гак В.Г. Теория языковых преобразований. – М: Языки русской культуры, 1998.
2. Гумбольдт В., фон. Язык и философия культуры. – М, 1985.
3. Козлова Т.В. Идеографический словарь русских фразеологизмов с названиями животных. – М: Дело и Сервис, 2001.
4. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. – М, 1999.

УДК 81.111'23

ББК 81.002.3

**Ю.В. Сергаева\***

### **ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА (на материале черновиков Дж. Джойса)**

Ключевые слова: креативность, лингвокогнитивный механизм, лингвокреативная деятельность, параметры творческого мышления, словотворчество, творческий поиск, творческий процесс; *creativity, linguistic and cognitive mechanism, linguistic creativity, creative thinking parameters, word creativity, creative search, creative process*

*В статье проблема креативности рассматривается в междисциплинарном ключе, охватывая когнитивный, лингвистический и психологический аспекты творческого процесса. Особое внимание уделяется таким вопросам, как параметры творческого мышления, мотивы, стадии и модели лингвокреативной деятельности. Лингвокогнитивные механизмы создания нового слова, творческого преобразования текста исследуются на материале черновых вариантов и конечной версии романа Дж. Джойса «Поминки по Финнегану».*

*The article explores cognitive, linguistic, and psychological aspects of creativity covering its interdisciplinary issues – creative thinking parameters, creativity as a process, its motifs, stages, and models. The comparative*

---

\* **Сергаева Юлия Владимировна**, кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

*analysis of the draft and final versions of J. Joyce's "Finnegans Wake" illustrates the writer's strategies in the coining of novel lexical items and his creative manipulation of words, expressions and syntactic structures to transform the text.*

Творчество как мыслительная деятельность представляет собой когнитивный процесс, направленный на генерирование новых идей, концептов, нестандартных подходов. Целью и результатом проявления творческого мышления может выступать как осязаемый продукт, артефакт, так и поиск нескольких вариантов решения проблемы вместо одного с последующим выбором оптимального.

Творческое мышление ассоциируется с верхними уровнями интеллектуального поведения, представленными в свое время в таксономии Б. Блума [4] и расположенными от наиболее простого к сложному: Знание, Понимание, Применение, Анализ, Синтез, Оценка. Творческий когнитивный процесс часто рассматривают в паре с критическим мышлением. Эти два типа мыслительной деятельности, различаясь по определенным параметрам (генеративное / аналитическое, дивергентное / конвергентное, субъективное / объективное, диффузное / сфокусированное, ассоциативное / линейное, правое полушарие мозга / левое соответственно [6]), тем не менее, взаимодействуют в диалектическом единстве, но с разной степенью проявления при решении той или иной задачи. Диалектика названных видов мышления проявляется и в самом стремлении человека исследовать процессы творческого мышления с помощью критического, что на протяжении уже долгого времени остаётся одной из насущных и достаточно сложных задач.

Междисциплинарный характер творчества отражается в непрекращающемся стремлении представителей разных областей наук предложить свою интерпретацию мотивов, стадий и моделей творческого процесса, в попытках заглянуть в «творческую

лабораторию» ученых, изобретателей, людей искусства (см., например, исследования Е.С. и О.Е. Синицыных [2]). Дискуссионными остаются вопросы о механизмах творческого мышления, мозговой организации креативности, параметрах творческой личности, о врожденной и приобретенной гениальности, критериях стандартного и творческого продукта и многие другие.

Диапазон взглядов на творческий процесс достаточно широк. Так, например, в области психологии оформился в свое время психодинамический подход (З. Фрейд), согласно которому творчество есть результат неудовлетворенного желания чего-либо (славы, любви и пр.), т.е. это сублимация невроза, вызванного эмоциональным напряжением от неудовлетворенных желаний. Также творчество часто описывали в терминах биологической науки, называя его одним из видов инстинкта (К. Юнг) или продуктом эволюции видов, когда новая идея проходит несколько стадий развития до своего воплощения [9].

В когнитологии в качестве механизмов и движущей силы творческого процесса рассматривают, например, 3 вида инсайта (озарения, понимания проблемы) – инсайты избирательного декодирования, комбинирования и сравнения [5], а в сфере социологии приверженцы «инвестиционной теории» творчества подчеркивают значимость умения не только генерировать новые идеи, но и убеждать других в их ценности, иными словами – «продавать по высокой цене» [8].

Что касается творческой личности, то параметры ее описания постоянно расширяются, пополняясь такими необходимыми качествами, как дивергентность и разная по удаленности ассоциативность мышления, отсутствие конформизма, особая чувствительность, спонтанность и т.п. Учитывая врожденность и возможность формирования подобных качеств, в разных сферах

предлагаются тесты и методики для измерения так называемого «творческого коэффициента» и развития нестандартного мышления.

Огромную важность для комплексного изучения креативности имеет и лингвистический аспект творчества. В лингвистике, где объектом и результатом творческого процесса становится слово, выделяют «лингвокреативное мышление» [1] как подвид творческого, а словотворчество рассматривают как одну из эксплицитных форм креативной деятельности человека.

Антропоцентрический подход к исследованию лингвокреативной деятельности предполагает фокусирование не только на собственно лингвистических аспектах соотношения языковой нормы и антинормы, словообразовательного потенциала языка и стилеобразующих функций новообразований, но и на самой языковой личности в контексте её коммуникативно-когнитивных стратегий. При анализе словотворчества особую трудность представляет не описание конечного продукта, а вопрос о том, насколько стихийно и непредсказуемо сам процесс создания новой номинации или же автор обдуманно шаг за шагом конструирует оптимальную с его точки зрения языковую форму.

На ряд этих вопросов позволяет ответить семантико-деривационный и интерпретационный анализ специфических новообразований в романе «Поминки по Финнегану» (*Finnegans Wake*) признанного новатора языка Дж. Джойса. Однако, как уже отмечалось, увидеть процесс создания нового слова в действии и понять так называемую «логику творчества» по конечному результату практически невозможно, поэтому предполагается, что прояснить (хотя бы частично) механизм создания знаменитого авторского языка *Wakese*, изобилующего окказионализмами и специфическими синтаксическими структурами, помогут черновики

писателя, создававшиеся с 1923 г в виде серии рабочих тетрадей, фрагментов задолго до появления окончательного текста произведения в 1939 г. Следует отметить, что черновики Дж. Джойса уже долгое время представляют интерес, прежде всего, для текстологов, изучающих рукописное наследие писателя с разных позиций, например, в рамках направления «генетической критики» – постмодернистской методологии реконструкции предыстории, генеалогии текста [7].

В данной статье основное внимание уделяется не культурно-историческому, интертекстуальному аспекту текстологического изучения версий романа, а лингвокогнитивным механизмам выбора номинации. В ходе исследования романа «Поминки по Финнегану» и сопоставления изданной версии с черновиками автора, нами были выявлены основные используемые им словотворческие модели и прослежены некоторые тенденции творческой трансформации Дж. Джойсом исходного текста.

Анализ показал, что значительное число новообразований создано посредством словосложения в сочетании с аффиксацией. Из более чем 30 выявленных моделей словосложения наиболее характерными, на наш взгляд, для творчества Дж. Джойса являются конструкции, включающие 3 и более компонентов: *emptybottlegreen*, *rightandlefthanded*, *honeybeehivecastlehut*, нередки и случаи слияния знаменательных частей речи со служебными: *flowerofthe*, *whomamong*. Прибегая к аффиксации, Дж. Джойс использует как продуктивные (*over-*, *re-*, *-able*, *-er*, *-ed* и др.), так и непродуктивные аффиксы (*be-*, *em-*, *ful-* и др.). При этом часто наблюдается использование двух суффиксов прилагательного в одном слове (*successiveful*), прибавление суффикса прилагательного к причастию (*learnedful*), обыгрывание «ложных» префиксов (*intermissunderstanding*), номинализация практически любой формы

при помощи суффикса -ness (toomanyness). Наличие разнообразных многокомпонентных моделей словосложения и деривации объясняется стремлением автора к объединению компонентов словосочетаний и предложений, что приводит к образованию сложных гибридных конструкций (часто с внутренней предикацией – neverheedthemhorseluggarsandlisteltomine), в свою очередь способствующих точности, детализации номинации и в то же время созданию иллюзии непрерывности мысли, ее плавному перетеканию из предложения в предложение.

Индивидуальность словотворчества писателя, его игры со смыслом проявляется с помощью таких приемов словообразования, как телескопия (в сочетании с контаминацией, подменой компонента), морфологическое и семантическое переразложение. Подобные приемы деформируют язык, сливая слова (stupendous (stupid + tremendous), Delfast (Dublin + Belfast)), разлагая их на составляющие элементы (if you ask me and I sack you (Isaac), outside), перегруппировывая смысл и добавляя оттенки значений (Europeus Pious < Europeus Pious (pious and pure wars – священные войны), gnarlybird < barley bird + gnarly). Слово вбирает в себя зрительный и слуховой образы, воспринимаемые по отдельности и в совокупности (silvooor plate (silver plate – «серебряное блюдо», s'ilvooor plait – «пожалуйста»). Смысл телескопических производных Дж. Джойса имеет, как правило, не композитную структуру, четко распадающуюся на исходные составляющие, а представляет собой «концептуальную интеграцию», рождающую в результате слияния образов новый единый смысл. Например, лексема phoenish (phoenix+finish) как будто бы просто повторяет звуковую форму слова «finish», однако, в совокупности рождается необычное, оксюморонное сочетание, т.к. феникс символизирует вечное возрождение, начало, а не конец. Обыгрывание формы слова

посредством подмены компонента, как правило, производится по частичному созвучию, но в романе встречаются и виды подмен по полному созвучию, инициальное наращение и опущение звуков: *twolips (tulips), talktiff (talkative), Willingdone (Wellington)*. Семантическое и морфологическое переразложение, как и названные выше приёмы, способствуют созданию эффекта комического, перераспределению смыслов, аллюзивности: *quickly for getting (forget), duple ends (dubliners), what he did ale (Dedall)*.

Яркой отличительной чертой стиля Джойса являются создающие неповторимую музыку и символичность повествования фонетические окказионализмы, особенно так называемые «thunderwords», зачастую интернациональные по своему компонентному составу:

*Perkodhuskurunbarggruauyagokgorlayorgromgremmitghundhurthr  
umathunaradidillifaititillibumullunukkunun*

Все вышеперечисленные средства делают язык романа «Поминки по Финнегану» в высшей степени ассоциативным, аллюзивным, наполненным юмором и сатирой, а также создают эффект пребывания главного героя в некоем бессознательном, летаргическом состоянии, передать которое возможно только на конструируемом Дж.Джойсом спутанном языке «ночи», «тьмы» [3]. Поток слов-предложений, как поток сознания, создает иллюзию спонтанности словотворчества писателя, хотя это впечатление оказывается обманчивым.

Так, если проследить все предшествующие варианты номинаций лишь в одном коротком предложении 1-й главы романа «A glass of Danu U'Dunnell's foamous olde Dobbeln ayle» [3: 7] то становится очевидным, что процесс творческого поиска автора ориентируется на норму и может составлять несколько этапов последовательных девиаций [3: 48]: A glass of [O'Connell's] →

[O'Donnell's] → Danu U'Dunnell's [famous] → foamous [old Dublin] → [oldublin] → olde [Dubel] → [Dubbelin] → Dobbeln [ale] → ayle. Во многих случаях черновик оказывается крайне необходимым для понимания механизма трансформации (напр., Ere we were sure? (черн.) → Ere were sewers?) и метафорической подоплеки созданного образа: The oaks of old maythey rust in peat. Elms leap where ashes lay (черн.) → The oaks of ald now they lie in peat yet elms leap where askes lay. В данном примере образ смерти гораздо четче прослеживается в исходном сочетании номинаций rust in peat (= rest in pease), ashes, чем в окончательном варианте.

Проведенный сопоставительный анализ черновиков и изданной версии романа позволил также выявить ряд тенденций динамики творческого процесса Дж. Джойса, направленного на видоизменение исходного варианта, на создание номинаций и структур, наполняющих текст новым смыслом. Ниже проиллюстрируем лишь некоторые из них:

1) усложнение морфо-семантической структуры слова за счет стяжения, слияния компонентов словосочетаний и предложений в одну лексему:

*First draft, 1923* [3: 203]:

... after that to wind up that long to be chronicled get together day...

*Published version, 1939* [3: 380]:

...after that longtobechronicled gettogether thanksbetogiving day.

2) включение в ткань романа как можно большего количества иноязычных компонентов: immergreen, bettlemensch, Polistamann. При включении иноязычных компонентов, Джойс либо полностью заменяет английскую основу на иноязычную (как близкую, так и неблизкую по смыслу), либо модифицирует ее, используя модели

словообразования, или же сочетает компоненты иноязычных и английских слов:

*First draft* [10: 51]: This is lypsig dooley getting the funk from the hinnessy.

*Published version* [11: 10]: This is lypsig dooley krieging the funk from the hinnessy (нем. kriegen – «получать» +ing).

3) добавление в повествование различных интерпретаций расшифровки аббревиатур. Так, имена главных героев Humprey Chimpden Earwicker и Anna Livia Plurabelle кодируются автором с помощью аббревиатур HCE и ALP и далее по-разному декодируются. Например, аббревиатура HCE получает следующие интерпретации: Here Comes Everybody (одна из первых версий), Howth Castle and Environs (=Дублин), Hush! Caution! Echoland!; How Copenhagen ended и др. Растворяя таким образом своих героев в аллюзиях на топонимику Ирландии, исторические события, перенося аббревиатуры на других персонажей, Дж. Джойс делает их многоликими и абстрактными.

4) усложнение синтаксических структур за счет добавления новых членов предложения, предикативных центров или объединения нескольких предложений в единый комплекс посредством пунктуации:

*First draft* [10: 46]: Sir Tristam, viola d'amores, had not encore arrived on a merry isthmus from North Armonica to wielderfight his peninsular war, nor stones by the Oconee exaggerated theirselves Laurens county, Ga, doubling all the time, nor a voice redffire answered mishe to tufftuff thouartpatrick. Not yet though venison after had a kidson buttened an Isaac not yet & all's fair in vanessy sesther played siege to twone Jonathan.

*Published version* [10: 3]: Sir Tristram, violer d'amores, fr'over the short sea, had passencore rearrived from North Armonica on this side the scraggy isthmus of Europe Minor to wielderfight his penisolate war: nor had topsawyer's rocks by the stream Oconee exaggerated themselfe to Laurens County's gorgios while they went doubling their mumper all the time: nor avoice from afire bellowsed mishe mishe to tauftauf thuartpeatricks: not yet, though all's fair in vanessy, were sosie sesthers wroth with twone nathanjoe.

Итак, трансформируя исходный, приближенный к норме текст романа, Дж. Джойс последовательно достигает все большей степени гибридизации языкового материала, что создает эффект смыслового уплотнения, наполненного событиями и интертекстуальными связями гипертекста, многоязычной универсальной реальности. Характеризуя механизмы создания Дж. Джойсом творческой номинации в целом, отметим, что, словотворчество писателя строится на сходных для любого вида креативной деятельности когнитивных процессах – концептуальной интеграции, гибридизации, перекатегоризации, уподоблении, компрессии, декомпрессии. Специфика же обусловлена ресурсами языка, особенностями картины мира языковой личности, степенью удаленности ментальных ассоциативных связей.

Лингвистические исследования этапов становления текста, его генезиса приоткрывают «завесу тайны» над процессом создания автором необычных окказиональных номинаций, характеризующих его индивидуальный авторский стиль, подтверждая, что лингвистический эксперимент Дж. Джойса – это не спонтанное самовыражение, не просто игра разума, а последовательность действия отклонения от нормы, так называемая «пошаговая аномалия», моделируемая автором по определенным законам и моделям.

### Список литературы

1. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. – М., 1988.
2. Сеницын Е.С., Сеницына О.Е. Тайна творчества гениев. – Новосибирск: НГАХА, 2004.
3. Bishop J. Joyce's Book of the Dark: Finnegans Wake. – University of Wisconsin Press, 1993.
4. Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. – New York: David McKay Co Inc., 1956.
5. Davidson J. The role of insight in giftedness // Conception of Giftedness (Eds. R.J. Sternberg, J. Davidson). – Cambridge University Press, 1990. – pp. 201-222.
6. Harris R. Introduction to Creative Thinking // [www.virtualsalt.com/mla.htm](http://www.virtualsalt.com/mla.htm)
7. How Joyce Wrote Finnegans Wake: A Chapter-by-Chapter Genetic Guide (Irish Studies in Literature and Culture) – ed. L. Crispi. – Un-ty of Wisc. Press, 2008
8. Sternberg R.J., Lubart T. The concept of creativity: prospects and paradigms // Handbook of Creativity (Ed. R.J. Sternberg). – Cambridge University Press, 1999. – pp. 3-16.
9. Wallas G. The Art of Thought. – New York, Harcourt, Brace, World, 1926.
10. *First draft* – Joyce J. A first-draft version of Finnegans Wake /Hayman D., ed. – Austin, Texas: University of Texas Press, 1963. [Электронный ресурс] URL: <http://digicoll.library.wisc.edu/cgi-bin/JoyceColl/>
11. *Published version* – Joyce J. Finnegans Wake. – Penguin Books, USA, 1999.

УДК 811.111'23

ББК 81.432.1-5

**А.В. Скворцова\***

### **КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И ОСОБЕННОСТИ ИХ АКТУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Ключевые слова: *актуализация, концепт, концептуализация, conceptualisation, hierarchy, linear opposition, lexico-semantic group, relations; actualization, concept, conceptualization*

*В статье рассматривается концептуализация представлений о профессиональных отношениях, которые являются неотъемлемой частью отношений «человек – человек», и в которых, в частности, выделяются следующие блоки – «родственные отношения»,*

---

\* **Скворцова Анна Вячеславовна**, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина.

«профессиональные (деловые) отношения» и «социальные отношения».

*The article reports on conception of employment relations as being a constituent element of cognitive unit «interpersonal relations». The cognitive correlation of three substructures of «interpersonal relations» concept «employment relations», «social relations» and «family relations» being mentioned, specificity of coordination principles within the subgroup «employment relations» is addressed. Lexical items verbalising the whole range of conceptions of employment relations might be integrated and contrasted through linear and hierarchic oppositions based on both, common integral features of the concept «interpersonal relations» including association, connection and similarity, and specific ones such as priority and antecedence, ratio of power and responsibility, action.*

В процессе концептуализации представлений об отношениях в сфере «человек – человек» осуществляется структурное деление на блоки, которые условно можно обозначить как «родственные отношения», «профессиональные (деловые) отношения» и «социальные отношения». Особенностью лексических единиц, входящих в состав лексико-семантических групп, актуализирующих эти блоки, является то, что они характеризуют объект с точки зрения их статуса и роли по отношению к другим объектам. Данные единицы номинируют положение, занимаемое объектом в определенной системе, будь то семья, дружеское сообщество или трудовое объединение. Систему отношений характеризует существование четкой связи между членами группы, когда один элемент определяет существование другого. Определение статуса человека словом «boss» предполагает существование группы людей, которая оправдывала бы данную номинацию, и по отношению к которой определялась занимаемая позиция.

В рамках лексико-семантической группы «профессиональные отношения» возможно построение иерархических оппозиций на основе статусных различий. Основные признаки, обуславливающие оппозиции, это – признак значимости, важности, превосходства,

власти и признак первичности (первенства), характеризующий также и семейные иерархии.

Признак значимости и власти не только присутствует в содержательной стороне, но также проявлен в плане выражения большинства слов, обозначающих вышестоящих. Во внешней структуре слова присутствует указание на положение обозначаемого лица в иерархии – проявление признака локальности.

**superior** – [often plural] a person of **higher** rank, especially in a job – человек, занимающий более высокую должность [2]; *n* 11 a person or thing of **greater** rank or quality – человек более высокого статуса или вещь лучшего качества [1];

**supervisor** – 1 a person who manages or supervises – человек, который руководит или осуществляет наблюдение (за деятельностью) 2 a foreman or forewoman – мастер, прораб 3 (in some British universities) a tutor supervising the work, especially research work, of a student – куратор, наблюдающий за исследовательской работой студентов 4 (in some US schools) an administrator running a department of teachers 5 (in some US states) the elected chief official of a township or other subdivision of a country [1];

**higher-up** – [usually plural] *informal* an **important** person of **high** rank in an organization – (разговорное) – важное в организации лицо, занимающее высокую должность [2]; *informal* a person of **higher** rank or in a **superior** position [1];

**overseer** – 1 (also overlooker) a person who oversees others, especially workmen (**to oversee** – 1 to watch over and direct; **supervise**) – человек, который наблюдает за работой других (контролирует) [1].

Структуру слов характеризует наличие префикса или суффикса, указывающего на более высокое занимаемое положение: *super* – more, larger, greater, or more powerful than usual [2]; *over* – 2 above [2]; *up*; суффикс сравнительной степени у прилагательного *high*.

В плане выражения слов, обозначающих подчиненных, выделяются приставки, показывающие более низкое положение в иерархии:

**subordinate** – someone who is of lower rank in a job, and takes orders from his or her superior – человек, занимающий более низкую должность и получающий приказы от вышестоящих [2];

**underling** – *derogatory* a person of low rank or position in relation to another; subordinate – (пренебрежительное) человек, занимающий более низкую должность или положение по отношению к остальным; подчиненный [2];

subordinate or lackey – подчиненный, лакей [1].

Существительное **inferior** (*often derogatory* a person of lower rank, especially in a job; subordinate – (часто пренебрежительное) человек более низкого положения, особенно относительно работы; подчиненный [2]) – происходит от прилагательного *inferior*, заимствованного из латыни в XV веке. *Inferior* представляет собой прямое заимствование, которое можно было бы перевести как *lower* (*inferus* – low, *-ior* – суффикс сравнительной степени прилагательного).

Признак первичности можно выделить, в первую очередь, благодаря оппозиции *leader* – *follower*.

**leader** – 1 a person who **guides** and **directs** a group, team, organization etc – человек, который ведет и направляет группу, команду, организацию 2 a person or

thing that is **ahead** of others – человек или предмет, находящийся впереди других [2]; 1 a person who rules, guides, or inspires others; head – человек, который управляет, ведет или вдохновляет других; глава [1];

**follower** – someone who follows or supports a particular person, belief, or cause etc – тот, поддерживает или следует за определенным человеком, разделяет определенное убеждение [2]; 1. a person who accepts the teaching of another; disciple; adherent – человек, который принимает учение другого; ученик; приверженец; 2. an attendant or henchman – спутник, приверженец; 3. an enthusiast or supporter, as of a sport or team – сторонник (например, вида спорта или команды) [1].

Из определения следует, что leader – тот, кто ведет и направляет, то есть тот, кто впереди, первый. Этот признак может быть выражен в номинации, как, например, в случае foreman:

**foreman** (forewoman) – 1. a skilled and experienced worker who is put in charge of other workers [2] – квалифицированный и опытный работник, который несет ответственность за других работников;

1. a person, often experienced, who supervises other workmen – опытный человек, который наблюдает за другими рабочими [1].

Однако в случае chief, которое представляет собой универсальное обозначение вышестоящего лица, этот признак не имеет явного выражения, несмотря на его присутствие в семантическом наполнении. Эта особенность отличает chief от русского аналога **начальник**, где корень *начал-* напрямую указывает на признак первичности (начало).

**chief** – 1. a **leader**, ruler, or head; the person in a group, party, organization etc who has the highest rank – руководитель, правитель, глава; тот человек, который в группе, партии, организации занимает самую высокую должность [2]; 1. the head, **leader**, or most important individual in a group or body of people; 2. another word for **chieftain** (sense 1) [1];

**chieftain** – the head or **leader** of a tribe or clan – глава, предводитель племени или клана; 2. the chief of a group of people – руководитель группы людей [1].

Так же признак первичности не находит внешнего проявления в частотном разговорном варианте boss.

**boss** – *informal* 1. a person who is in charge of workers; an employer or manager – (разговорное) человек, который руководит работниками; наниматель [2].

*informal* 1. a person **in charge** of or employing others [1].

Сходство в обосновании семейных и профессиональных иерархий через признак первичности объясняет присутствие в группе «профессиональные отношения» таких слов как father и mother. Оба слова являются многозначными и в первых своих значениях входят в ядро группы «родственные отношения». В группе «профессиональные отношения» они удалены от ядра и входят в нее в следующих значениях:

**father** – 6. a **leader** of an association, council, etc; elder – лидер (руководитель) объединения, совета; старейшина: a *city father*; 7. *Brit* the eldest or **most senior** member in a society, profession – самый старший по возрасту или положению член общества или представитель профессии; 8. (*often plural*) a senator or patrician in ancient Rome – сенатор или патриций в Древнем Риме [1];

**mother** – 7. a title given to certain members of female religious orders – звание (должность) ряда представительниц женского религиозного ордена: *mother superior* [1].

На уровне семантики помимо признака первичности термины родства *father* и *mother* имеют сходство с обозначениями вышестоящих лиц в профессиональной иерархии по функциональному признаку, предполагающему в обоих случаях заботу и ответственность за тех, кто находится на нижних ступенях иерархии. Этот функциональный признак выявляется в значениях через элемент *in charge*, где *charge* имеет значение «a position of control, care, or responsibility for a person, group, organization [2] – положение, подразумевающее контроль, заботу, ответственность за человека, группу или организацию»:

**boss** – *informal* 1. a person who is **in charge** of workers; an employer or manager [2];

**foreman** – a skilled and experienced worker who is put **in charge** of other workers [2].

При этом из определения *foreman* понятно, что речь идет о промежуточном, относительно зависимом положении в иерархии. На это указывает использование страдательного залога – a worker who is put in charge of – работник, который определен (поставлен) на должность (в позицию власти).

*Boss, chief, father, superior, higher-up* – это единицы, представляющие собой символ объединения – главные выразители ведущего концептуального признака группы «профессиональные отношения». Все члены объединения – элементы системы с определенным функциональным потенциалом. Содержательная сторона номинатов, используемых для обозначения нижестоящих в профессиональной иерархии, может включать указание не только

на их положение, как, например, в случае *underling*, но и на функциональную составляющую, отражающую их вспомогательный (дополняющий) характер:

**assistant** – a person who **helps** another in a job or piece of work, and is **under** that person's **direction** – человек, который помогает другому в выполнении профессиональных обязанностей, в работе и находится под началом этого человека [2]; 1. a person who **assists**, especially in a **subordinate** position – человек, который помогает (ассистирует) и занимает при этом подчиненное положение [1];

**mate** – 5. someone who works with and **helps** the stated kind of skilled workman – тот, кто работает с квалифицированным работником и помогает ему в определенном виде деятельности [2]; 6. (in some trades) an **assistant**: *a plumber's mate* [1];

**subsidiary** – *n* 3. a person who or thing that is **subsidiary** – человек или предмет, занимающий второстепенное положение или выполняющий вспомогательные функции [1];

**adjunct** – 2. a person who is **subordinate** to another – человек, занимающий подчиненное положение по отношению к другому [1].

В значениях *assistant* и *mate* выделяется «деятельностный» компонент. Несмотря на указание на подчиненное положение – *under direction*, *subordinate position* – и на второстепенное значение в функциональном плане, семантика глаголов, характеризующих деятельность этих лиц, подразумевает определенную активность.

Рассматривая непосредственно значения наименований *subsidiary* и *adjunct*, выделить функциональную составляющую не

удается, но она выявляется при изучении однокоренных слов и этимологических оснований. В предложенной выше дефиниции содержание существительного *subsidiary* определяется при помощи конверсивного прилагательного *subsidiary*. Данное прилагательное имеет значение «1. serving to aid or supplement; auxiliary; 2. of lesser importance; subordinate in function» [1] – 1. имеющий вспомогательную, дополнительную функцию; 2. менее значимый, второстепенный в функциональном плане.

Содержательная сторона существительного *adjunct* помимо значения, характеризующего человека с точки зрения положения, занимаемого им в иерархической структуре, включает и значения, характеризующие неодушевленные предметы. Первой в словаре *Collin's English Dictionary* [1] приводится семема «1. something incidental or not essential that is added to something else – что-то случайное или несущественное, прилагающееся к чему-то еще». Это значение в словаре *Longman Dictionary of English Language and Culture* [1] излагается несколько иначе: «something that is added or joined to something else but is not a necessary part of it – что-то, что добавлено или присоединено к чему-то еще, но не является его неотъемлемой частью».

Таким образом, деятельностный компонент в семантике этих единиц практически не выражен. Они содержат явное указание на подчиненное положение и скрытое указание на второстепенный характер. Несмотря на различный уровень своей активности, значимости для системы-объединения, функциональной первостепенности или второстепенности все элементы иерархии объединены и связаны (*supplement, joined, added*), взаимозависимы и взаимообусловлены (*in charge of workers, leader of an association, the head or leader of a tribe, takes orders from*).

Примечательно, что в определении прилагательного adjunct – «added or connected in a secondary or subordinate position – присоединенный или связанный (с), занимающий второстепенное или подчиненное положение» [1] – есть также и прямое указание и на признак связи, один из трех основных признаков концепта «relation(s)». Что касается этимологических оснований adjunct, то и здесь явно прослеживаются оба признака – связи и объединения. Adjunct появилось в английском языке в XVI веке, оно происходит от латинского adjunctus, причастия прошедшего времени глагола adjungere «to adjoin» [3]. В современных словарях глагол adjoin определяется следующим образом:

- to be next to (an area of land) – соседствовать с;
- to join; affix or attach – соединять(ся) (объединять(ся)), присоединять, прикреплять [1].

Образованное от этого глагола прилагательное adjoining имеет значение «being in contact; connected or neighbouring – соприкасающийся, связанный или соседствующий» [1].

Помимо иерархических отношений в данной лексико-семантической группе присутствуют и линейные. В первую очередь, это довольно обширный синонимический ряд лексических единиц, выражающих партнерские отношения.

**partner** – 1. either of two people sharing an activity, such as dancing together or playing **together against two others** in certain games – один из двух человек, вовлеченных в совместную деятельность, например, танцующих вместе или играющий вдвоем против другой пары; 2. any of the owners of a business, who **share the profits and losses** rather than receiving regular pay – любой из владельцев бизнеса, разделяющих между собой прибыли и убытки; 3. a person who **shares** and helps in the same stated activity – человек,

наряду с кем-то принимающий участие в определенной деятельности: *They were partners in crime* [2]; 1. an ally or companion – союзник, компаньон: *a partner in crime*; 2. a member of a partnership – член товарищества; 3. one of a pair of dancers or players on the **same** side in a game: *my bridge partner* [1];

**colleague** – someone who **works in the same place**, office etc as yourself, especially in a profession – тот, кто работает в том же месте, что и вы [2]; a fellow worker or member of a staff, department, profession, etc – сотрудник или член кадрового состава, отделения, тот, кто представляет ту же профессию [1];

**fellow** – 3. (often in comb.) someone with whom one **shares a (stated) activity or spends time in a (stated) place** – (часто используется в словосочетаниях) тот, с кем человек совместно принимает участие в определенном виде деятельности или проводит время в определенном месте: *She and I were schoolfellows.* (=were at school together) [1]; 9. a person in the same group, class, or condition – представитель той же группы, класса, человек, занимающий такое же положение: *the surgeon asked his fellows* [1];

**fellow worker** – сослуживец, коллега;

**co-worker** – a fellow-worker [2]; fellow worker; associate [1];

**workmate** – someone **who one works with**, usually in a factory job – тот, с кем человек работает вместе, обычно в заводских условиях [2]; a person who works with another; fellow worker – напарник, сослуживец [1];

**mate** – 1. (often in comb.) a friend, or **person one works with** – друг или кто-то, с кем человек вместе работает; 5. **someone who works with** and helps the stated kind of skilled workman – тот, кто работает с квалифицированным работником и помогает ему в определенном виде деятельности: *a builder's/plumber's mate* [2]; 3. **b** (in combination) an associate, colleague, fellow sharer, etc – коллега, напарник: *a classmate; a flatmate*; 6. (in some trades) an assistant: *a plumber's mate* [1].

**associate** – 1. a person connected with another, especially **in work**; partner – тот, с кем человек связан по работе; партнер [2]; *n* 7. a person **joined** with another or others **in** an enterprise, business, etc; partner; colleague – человек, которого с кем-то связывает работа на предприятии, общее дело; партнер; коллега 10 a person having a subordinate position in or admitted to only partial **membership** of an institution, association, etc – человек, занимающий подчиненное положение или обладающий неполным членством в объединении, учреждении [1].

Указанные лексические единицы, как и все другие, входящие в состав группы «профессиональные отношения», актуализируют, в первую очередь, концептуальный признак объединения. Анализируя особенности семантики указанных единиц, можно отметить, что степень (или природа / условия) объединения обозначаемых ими референтов неодинакова. Так в большинстве случаев достаточным условием для объединения является совместное выполнение работы или общее место работы и сфера деятельности. Такого, например, содержание *colleague* – тот, кто работает в том же месте, офисе и т.д., что и вы, особенно в профессиональной сфере; *fellow*

– человек, входящий в ту же самую группу, класс или того же положения; mate – тот, с кем вы работаете.

В отличие от описанных слов, толкование слова partner содержит указание не только на совместную деятельность, но и на дополнительные условия. Partner – один из двух людей, участвующих в общей деятельности, например, танцующих вместе или играющих вместе **против** двух других в определенных играх; один из владельцев бизнеса, делящих прибыли и затраты. Одним из условий является возможное соперничество, точнее объединение с целью соревнования или борьбы. Здесь присутствует скрытое указание на наличие общей цели.

Обязательным движением к общей цели является для референтов, обозначаемых номинатами collaborator, cooperator:

**collaborator** – 2. someone who works with other people **in order to achieve something**, especially in science or art: *collaborators on a biography of Dickens* [2];

**cooperator** < **cooperate** *vb* – to work or act together **for a shared purpose** [2]; **cooperate** *vb* – 1. to work or act together; 2. to be of assistance or be willing to assist [1].

Благодаря такому элементу смыслового содержания collaborator, cooperator и отчасти partner образуются (линейные) оппозиции, где партнерские отношения, характеризующие совместную деятельность, направленную на достижение общей цели, противопоставляются выразителям сопернических отношений: collaborator / cooperator – opposition/rival. В данном случае оппозиции основываются на признаках «сотрудничество-противодействие», соперничество, пересечение интересов на фоне совпадения сферы деятельности.

Вторые парные элементы в оппозициях, выражающие соперничество, отчасти совпадают с указанными в группе

«социальные отношения», с тем отличием, что основанием для соперничества здесь являются пересекающиеся сферы деятельности:

**opposition** – 2. the people who are fighting or competing against (someone): *Our team will be a good match for the opposition* [2]; 3. a person or group antagonistic or opposite in aims to another [1];

**adversary** – *formal* an opponent; enemy [2]; 1. a person or group that is hostile to someone; enemy; 2. an opposing contestant in a game or sport [1];

**antagonist** – a person who is opposed to another, especially actively; opponent [2]; 1. an opponent or adversary, as in a contest, drama, sporting event, etc [1];

**opponent** – 1. a person who takes the opposite side in a game, competition, etc: *His opponent did not stand a chance*; 2. a person who opposes someone or something: *She is one of the strongest opponents of the tax reform* [2]; a person who opposes another in a contest, battle, etc [1];

**opposer** – **to oppose** 1. to fight against, counter, or resist strongly; 2. to be hostile or antagonistic to; be against; 3. to place or set in opposition; contrast or counterbalance; 4. to place opposite or facing; 5. to be or act in opposition > **opposer** *n* [1];

**rival** – a person, group, or organization with whom one competes: *Who will be his main rival in the presidential election?* \ *Bob and I were friendly rivals for the job/rivals in love.* \ *She left her job and went to work for a rival company.* [2]; 1. a person, organization, team, etc, that competes with another for the same object or in the same field; 2. a person or thing

that is considered the equal of another or others: *she is without rival in the field of economics* [1].

**competitor** – a person, team, firm, product etc competing with another or others [2]; a person, group, team, firm, etc, that vies or competes; rival [1];

**competition** – 3. the (other) competitors [2] – 5. a competitor or competitors offering opposition [1].

В данном случае, в отличие от группы «социальные отношения», перечисленные единицы обозначают не личных соперников, а «профессиональных» «корпоративных». Характерной чертой таких оппозиций является их «стертая» эмоциональность, можно сказать, что в лексико-семантической группе «профессиональные отношения» эти оппозиции обезличены.

Содержание лексических единиц, входящих в состав группы «профессиональные отношения», выражает объединение на фоне общей (совместной) деятельности. Оппозиции в рамках данной группы подразделяются на линейные и иерархические. Иерархические построения основываются уже на признаке власти, превосходства, функциональной первостепенности. Линейные отношения выражают коллегиальные отношения, либо сопернические, соревновательные.

#### Список литературы

1. Collin's English Dictionary – Gloucester: HarperCollins Publishers Ltd, 2005.
2. Longman Dictionary of English Language and Culture – Harlow: Pearson Education Ltd, 2006.
3. Oxford Concise Dictionary of English Etymology. – Oxford University Press, 1996.

# ГРАММАТИКА

УДК 81'36  
ББК 81.2-2

**А.С. Вахрамеева\***

## **ЭКСПЛИКАЦИЯ И ИМПЛИКАЦИЯ ОБЩЕГО СУЖДЕНИЯ В ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ (на материале английского и русского языков)**

Ключевые слова: *высказывание, гендер, импликация, суждение, экспликация; statement, gender, implication, explication, proposition*

*В данной статье на материале современного английского и русского языков рассматриваются экспликации и импликации общего суждения в гендерно-ориентированных высказываниях и выявляются языковые средства создания имплицитных смыслов в этом типе высказываний. В статье также сравниваются гендерно-ориентированные суждения мужских и женских персонажей из художественных текстов в английской и русской лингвокультуре.*

*The paper discusses explications and implications of universal proposition in gender-oriented statements on the material of modern English and Russian languages, the paper also deals with the means of creating implication in gender-oriented statements. In the paper gender-oriented statements of women and men in both English and Russian languages are compared.*

На современном этапе гендерные исследования изучают оба пола, а точнее, различия между полами, получившие название «фемининности» и «маскулинности» [4; 9], которые поддерживаются общественными институтами и возводятся ими в статус нормы. Таким образом, в любом обществе существуют социальные ожидания, обусловленные гендером и возникающие в соответствии с конкретными социально-культурными условиями. Данные ожидания находят свое отражение, в том числе и в художественном тексте.

---

\* **Вахрамеева Анна Сергеевна**, Санкт-Петербургский государственный университет.

Текст представляет собой сложное смысловое целое, являясь коммуникативной единицей языка [3; 7]. В процессе коммуникации не всегда вся информация представляется эксплицитно. Она может быть выражена и имплицитно.

Экспликация и импликация определяются в лингвистике как две противоположные категории языка, которые проявляются в возможности вербального и невербального выражения элементов в тексте. Сочетание эксплицитного и имплицитного в информативной структуре текста делает его более насыщенным. Данные смыслы неразрывно связаны в тексте и способствуют его раскрытию. Моделирование смысловой структуры текста представляет интерес как для теоретических наук (например, лингвистика текста, теоретическая грамматика, стилистика, логика, философия и т.д.), так и для прикладных (например, перевод).

Импликация, несомненно, явление более сложное, чем экспликация, так как она требует дополнительных когнитивных усилий от адресата сообщения. Импликации как объекту лингвистического исследования посвящены работы многих ученых, создавших различные концепции [2; 7; 8].

В философии, например, Л. Витгенштейн определяет импликацию как «логическое отношение, состоящее в том, что одна вещь «имплицитно» другую, то есть включает ее в другую» [6: 175].

Также, категория импликации является предметом исследования в логике.

«Импликация (лат. *implicito*) в логике – это логическая операция следования, связывающая два высказывания в сложное высказывание с помощью логической связки, которой в языке соответствует союз *если..., то...*» [5: 168].

Из определения следует, что толкование импликации в логике не предполагает невыраженности элементов. В лингвистике же

данная категория привлекается, прежде всего, для описания элементов плана содержания, отсутствующих в плане выражения. Сущность лингвистической импликации проявляется в том, что не вся информация получает вербальное оформление в поверхностной структуре высказывания и имеет невербальное выражение через языковые маркеры, влияющие на ее раскрытие.

Ученые предлагают разные определения данного понятия, рассматривая его под различным углом зрения. В наиболее общем виде термин импликация понимается как *подразумевание* [1].

Импликация и экспликация являются важными моментами в любом суждении. Само понятие суждение, введенное Аристотелем, имеет различные трактовки. Например, у И. Канта истолкование суждения как установления связи между представлениями или понятиями связано с идеалистическим истолкованием всей действительности. То, о чем нечто утверждается в суждении, есть, следовательно, представления. Представители же номиналистической логики рассматривали суждение как сочетание слов, т.е. оно отождествлялось с предложением. Однако предложение есть только языковая оболочка суждения, а не само суждение. В данной работе под суждением мы будем понимать современное толкование данного понятия в логической грамматике, т.е. как форму мышления, в которой утверждается или отрицается связь между предметами или факт существования предмета и которая может быть либо истинной, либо ложной.

В логике суждения подразделяются на общие и частные. Частное суждение выражает конкретные факты. Общее суждение характеризует свойство групп объектов или явления. В суждении выделяют предмет, или субъект суждения (обычно обозначается латинской буквой S) и предикат суждения (обозначается латинской буквой P), а также связку, которая выражается словами «есть»

(утвердительная связка) или «не есть» (отрицательная связка). Субъект и предикат простого категорического суждения называются его терминами. Слова, обозначающие кванторы, называются кванторными словами: «все», «ни один», «некоторые», «часть» и т.п. В общих суждениях выделяют квантор общности. В данной работе мы рассматриваем именно общие суждения.

В настоящем исследовании мы вводим понятие «гендерно-ориентированные высказывания», под которыми мы понимаем высказывания мужчин о мужчинах и женщинах и высказывания женщин о мужчинах и женщинах, и рассматриваем подобные высказывания с точки зрения имплицативных смыслов. Само высказывание мы рассматриваем как основную единицу общения, которая, по определению Л.П. Чахоян, является «коммуникативно-семантической единицей, в основе которой лежит способность человека аранжировать базовый семантический материал в соответствии с его коммуникативной интенцией, т.е. в соответствии с речевой и речемыслительной установкой, возникающей в данной ситуации общения» [10: 130]. Также мы вводим понятие «гендерно-ориентированные суждения» (далее – ГОС), под которым мы понимаем общие суждения, вытекающие из гендерно-ориентированных высказываний.

Проявление импликации, как известно, основано на ассиметрии отношений между единицами плана содержания и единицами плана выражения. Данная ассиметрия снимается при помощи лингвистических и экстралингвистических контекстов. Изучение взаимоотношений между формой и содержанием, таким образом, позволяет рассмотреть содержание гендерно-ориентированных высказываний через их форму, т.е. через формальные языковые средства. Таким образом, цель нашего

исследования – рассмотреть языковые средства создания имплицитных смыслов в гендерно-ориентированных высказываниях.

Итак, чтобы отчетливо увидеть выражение экспликационных и импликационных смыслов в гендерно-ориентированных высказываниях, рассмотрим примеры из художественных произведений английской лингвокультуры. Для начала приведем примеры эксплицитно выраженных смыслов в гендерно-ориентированных высказываниях и рассмотрим языковые средства, с помощью которых в таких высказываниях выражаются его термины, т.е. его субъект и предикат. В дальнейшем символом [→] будет обозначаться общее суждение с эксплицитным или имплицитным смыслом в гендерно-ориентированных высказываниях.

(1) All men are untrustworthy [16: 19].

В данном случае мы имеем высказывание женского персонажа о мужском персонаже. Высказывание представляет собой предложение с типичной структурой для общего суждения с эксплицитным смыслом, т.е. в начале предложения стоит субъект, выраженный словом *men* в общем падеже, который сопровождается квантором общности *all*. Наличие кванторов общности, которые подчеркивают категоричность суждения, характерно для высказываний женских персонажей. Далее следует связка в настоящем времени, а за ней – предикат, представленный прилагательным. Таким образом, в данном высказывании эксплицитно представлено общее суждение, в котором выражена мысль о ненадежности мужчин.

(2) Women are so envious in general [14: 81].

Высказывание произносится женским персонажем, но, в отличие от предыдущего примера, направлено на представительниц своей гендерной принадлежности. Эксплицитно выраженное общее

суждение здесь, также как и в примере (1), очевидно, а категоричность общего суждения с эксплицитным смыслом в высказывании женского персонажа подчеркивается квантором общности *in general*, который сопровождает в данном случае предикат суждения. Таким образом, мы приходим к общему суждению с экспликацией [ $\rightarrow$  most women are envious].

Однако, в дальнейшем мы сфокусируем наше внимание на гендерно-ориентированных высказываниях, в которых ГОС выражено имплицитно. Сразу же необходимо отметить, что примеров с импликацией было найдено меньше, чем с экспликацией. И чаще гендерно-ориентированные высказывания с импликацией вкладывалась в уста мужских персонажей, а не женских. И наоборот, эксплицитно выраженное суждение более характерно для высказываний, произнесенных женским персонажем.

Итак, опираясь на фактор частотности, начнем с анализа гендерно-ориентированных высказываний, произносимых мужскими персонажами о противоположном поле.

(3) I want beauty. I have to be with a beautiful woman. I can't help it...that's why a lot of girls I end up going out with are stupid [14: 82].

Перед нами гендерно-ориентированное высказывание, представленное сложным предложением. Для выявления импликации общего суждения в данном случае нам понадобится некоторый лингвистический контекст – три простых предложения, предшествующие сложному. В этих простых предложениях мужской персонаж заявляет, что любит красоту и красивых женщин, он ничего не может с собой поделать. В сложном же предложении, состоящим из главного и придаточного определительного, мужчина делает вывод о том, что из-за своего желания быть с красивой

женщиной, он всегда встречается с глупыми женщинами. Таким образом, мы имеем многочастное предикативное суждение, в котором имплицитно утверждается идея о том, что красивые женщины глупы, т.е. ГОС, выводимое имплицитно, здесь будет [ $\rightarrow$  beautiful women are stupid]. Вся многочастная структура постепенно ведет именно к этой имплицитно-выраженной идее, но в то же время именно эта структура дистанцирует говорящего от тех, на кого направлено его высказывание, т.е. от женщин. Мужчина стремится смягчить общее суждение, прибегая к подобной усложненной структуре, как бы сознательно отодвигая импликацию общего суждения.

Далее мы проанализируем гендерно-ориентированное высказывание, произносимые женским персонажем о противоположном поле.

(4) I've never met a man who didn't secretly think he should be looked after like his father was by his mother... [15: 42]

В данном случае представлено полипредикативное предложение, состоящее из главного и трех придаточных. В главном предложении используется перфектное время, которое отсылает слушающего к личному опыту персонажа женщины. Интересно отметить, что это один из немногочисленных примеров, когда женщина позволяет себе сделать отсылку к своему личному опыту. Это дает нам основание сделать вывод, что общество накладывает на женщин определенные ограничения: она редко ссылается на свой опыт, и поэтому чаще мужчин выражают свою идею эксплицитно. Необходимо отметить, что, как в главном, так и в следующем за ним придаточном определительном, сказуемое представлено в отрицательной форме. Двойное отрицание усиливает выводимое из высказывания суждение, и мы могли бы перефразировать первую часть предложения следующим образом:

I always meet men who... В двух последующих придаточных предложениях эксплицитно утверждается, что мужчина думает, и как бы он хотел, чтобы с ним обращались. Таким образом, имплицитно выражается идея о том, что мужчины всегда хотят, чтобы женщины обращались с ними так же, как их матери обращались с их отцами. Итак, мы вывели имплицитное ГОС [→ men are dependent].

Итак, мы рассмотрели гендерно-ориентированные высказывания, произносимые женскими и мужскими персонажами о противоположном поле. В нашем корпусе примеров не было зафиксировано случаев имплицитных ГОС в гендерно-ориентированных высказываниях мужских персонажей о мужчинах. Импликации же ГОС в гендерно-ориентированных высказываниях женских персонажей о женщинах немногочисленны.

Мы рассмотрели примеры общих гендерно-ориентированных суждений с экспликацией и импликацией в английской лингвокультуре. Теперь обратимся к русской художественной литературе и также рассмотрим примеры гендерно-ориентированных суждений с экспликацией и импликацией. Приведем примеры эксплицитно выраженных смыслов в гендерно-ориентированных высказываниях русской лингвокультуры.

(5) Мужики-козлы! – вступила в разговор потная тетка, обвешанная пакетами. – Им только одно подавай – жрачку [11: 284].

Данное высказывание произносится женским персонажем и направлено на представителей другой гендерной идентичности. Оно имеет типичную в русском языке структуру общего суждения, т.е. в начале предложения стоит субъект, выраженный словом «мужики» в именительном падеже, во множественном числе. Связка в данном суждении отсутствует, что характерно для русского языка.

За субъектом следует предикат, представленный существительным. Мысль о примитивности мужчин выражена эксплицитно, и мы можем представить данное высказывание в форме общего суждения [→ все мужчины есть примитивны].

(6) Любая тетка со светлыми от природы волосами глупа как пробка, это же всем известно! [12: 284]

Высказывание произносится женским персонажем и направлено на представителей своей гендерной принадлежности. Эксплицитно выраженное общее суждение здесь очевидно, категоричность общего суждения с эксплицитным смыслом в высказывании женского персонажа подчеркивается квантором общности любая, который сопровождает в данном случае субъект суждения. Категоричность самого высказывания усиливается также придаточным предложением с интенсификатором «же». Таким образом, мы приходим к общему суждению с экспликацией [→ натуральные блондинки есть глупы].

В русском художественном диалоге также встречаются высказывания мужских персонажей с экспликацией:

(7) Наверняка это была баба, – вновь подал голос Миша, – они злые. Ни один мужик так себя не поведет [11: 303].

Гендерно-ориентированное высказывание произносится персонажем мужчиной о женщинах и из него следует два общих суждения, одно из которых направлено на женщин: [→ женщины есть злы], а второе на мужчин и уже имплицитно: [→ мужчины есть незлобны]. Второе ГОС усиливается квантором общности ни один, который равнозначен квантору общности все.

Перейдем к рассмотрению гендерно-ориентированных высказываний, в которых ГОС выражено имплицитно.

(8) Не мужик, а золото. Не пьет, не курит, деньги все в семью [13: 209].

Данное гендерно-ориентированное высказывание произносится женским персонажем, и направлено на представителей противоположной гендерной принадлежности. В первом предложении высказывания дается положительная оценка конкретного мужчины. Во втором – предложении с неполной структурой (отсутствует подлежащее) – раскрываются его положительные качества. Имплицитно выводимое ГОС здесь, таким образом: [→ хороший мужчина есть мужчина некурящий, непьющий, приносящий деньги в семью].

(9) У Ритки денег немеренно, вот и все объяснение ее популярности [12: 220].

Гендерно-ориентированное высказывание, произносимое женским персонажем, направлено на представителей своей гендерной идентичности. В первой части высказывания сообщается, что некая женщина богата, а во второй говорится, что это ведет к ее популярности. Таким образом, имплицитно-выводимое ГОС будет следующим: [→ богатая женщина есть привлекательна].

Импликации встречаются и в речи мужских персонажей, но значительно реже, чем женских.

Итак, в данной статье мы ввели понятие гендерно-ориентированных высказываний и гендерно-ориентированных суждений, убедились в том, что суждения, которые они содержат, могут быть выражены как эксплицитно, так и имплицитно. Было отмечено, что примеров с имплицитно-выраженным ГОС было найдено меньше, чем примеров с экспликацией в обоих лингвокультурах. Сопоставив ГОС в двух языках, мы пришли к выводу, что к импликации в английской культуре, в основном, прибегали мужские персонажи, а в русской – женские. Их

высказывания имели сложную структуру, тем самым достигалось смягчение ГОС. Также мы рассмотрели некоторые возможные языковые средства выражения имплицитных смыслов, среди которых наиболее частотными оказались многочастные предикативные структуры и сравнения, и определили область использования импликаций в ГОС. Необходимо отметить, что мужчины в обеих культурах менее критичны, по сравнению с женщинами, о чем свидетельствует их желание использовать в речи имплицитные гендерно-ориентированные высказывания.

Мы выяснили, что к экспликации чаще всего прибегали женские персонажи английской культуры, что свидетельствует об их большей категоричности, по сравнению с русскими женщинами, которые чаще используют имплицитные гендерно-ориентированные высказывания. Импликация оценочных смыслов, таким образом, у персонажей-женщин в русской культуре служит способом снижения категоричности, но даже если женщина прибегает к импликации, то эта импликация существенно отличается от импликаций персонажей мужчин. В отличие от мужчин, женщины не стремятся смягчить имплицитное ГОС, а наоборот усиливают его либо кванторами общности, либо самой упрощенной структурой суждения, либо прибегая к двойному отрицанию. Также мы отметили, что импликация как у мужских персонажей в английской культуре, так и у женских персонажей в русской, в основном, встречается в ГОС, направленных на противоположный пол, о представителях своей гендерной принадлежности и мужчины, и женщины чаще высказываются эксплицитно.

#### Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1966.
2. Бондарко А.В. Грамматическое значение и смысл. – Л., 1978.
3. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. – М., 1974.

4. Зыкова И.В. Способы конструирования гендера английской фразеологии. – М., 2003.
5. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М., 1971.
6. Краткая философская энциклопедия. – М., 1994.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста. – Л., 1974.
8. Масленникова А.А. Лингвистическая интерпретация скрытых смыслов. – СПб., 1999.
9. Халеева И. И. Гендерный фактор в языке и коммуникации. – Иваново, 1999.
10. Чахоян Л.П. Синтаксис диалогической речи современного английского языка. – М., 1979.
11. Донцова Д. Бутик ежовых рукавиц. – М., 2007.
12. Донцова Д. Хобби гадкого утенка. – М., 2006.
13. Донцова Д. Эта горькая сладкая месть. – М., 2007.
14. Bushnell C. Sex and the City. – GB, 2001.
15. Fielding H., Jones B. The Edge of Reason. – GB, 1999.
16. Follett K. The third twin. – NY, 1996.

УДК 81'367.6  
ББК 81.2-2

**Ю.И.Смородинова\***

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

Ключевые слова: *аффиксация, генерализация значения, глагольный композит, конверсия, метафорический перенос, метонимический перенос, морфемный способ, морфологический способ, неморфемный способ, постфиксация, префиксация, семантический способ, семантическое включение, семантическое развитие значения, семантическое сращение, слово-неологизм, словообразование, словосложение, суффиксация, фразовый глагол, экстралингвистический фактор; affixation, generalization of the meaning, verbal composite, conversion, metaphoric transfer, metonimic transfer, morphic way, morphological way, non-morphic way, postfixation, semantic way, semantic inclusion, semantic development of meaning, semantic union, neologism, word-formation, word compounding, suffixation, phrasal verb, extralinguistic factor*

---

\* **Смородинова Юлия Ивановна**, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет.

*Все способы словообразования подразделяются на морфемный (аффиксация и словосложение) и неморфемный (развитие значения слова, лексикализация грамматической формы, семантическое включение, семантическое сращение и т.п.). Ученые отмечают, что в течение последних десятилетий в языке существенно возросло количество слов-неологизмов в языке. Данная тенденция универсальна, присуща подавляющему большинству языков, т.к. экстралингвистические факторы, влияющие на языковое развитие, являются общемировыми.*

*All ways of word-formation is subdivided into morphological (affixation and word compounding) and semantic (development of meaning, lexicolization of grammar form and semantic inclusion, union, etc). Many linguists consider that during the last years the number of neologisms in the language basically increased. It concerns with some extralinguistic factors, such as: scientific progress, modernization, integration and disintegration of the political society. This trend is universal for many languages as the factors which concern the development of language are known all over the world.*

Большинство лингвистов разделяют мнение об особом статусе глагола не только как грамматического ядра предложения, но и как семантического центра высказывания. В связи с этим, возможность существования нескольких способов словообразования глаголов, обладающих усложненной структурой значения, не вызывает сомнений.

Традиционно все способы словообразования подразделяются на морфемный и неморфемный. К морфемному (или морфологическому) способу относятся следующие: аффиксация, включающая префиксацию и суффиксацию, постфиксацию и их различные сочетания, и словосложение. Все эти способы объединяет то, что слова образуются (1) «сразу»; (2) на базе производящей основы; (3) при помощи присоединения аффикса или другой основы; (4) по определенной модели. К неморфемному (семантическому) способу словообразования относятся развитие значения слова (метафорический и метонимический переносы значения), лексикализация грамматической формы, семантическое включение, семантическое сращение и т.д. При данных способах

слова образуются (1) на базе семантической соотнесенности с производящим словом или словосочетанием; (2) при отсутствии аффиксальной морфемы путем включения слова в новый лексический разряд; (3) через постепенное изменение семантики производящего слова; (4) по определенной семантической модели.

По мнению лингвистов, в течение последних десятилетий количество слов-неологизмов в языке существенно возросло [1, 8, 14]. Это связано с некоторыми экстралингвистическими факторами – научно-техническим прогрессом, модернизацией, интеграцией, дезинтеграцией политического сообщества, все более ускоряющимся темпом жизни и др. Естественно, язык как система самоадаптирующаяся и динамичная отражает эти перемены в жизни человечества. Данная тенденция универсальна, т.е. присуща подавляющему большинству языков, так как факторы, влияющие на языковое развитие, являются общемировыми.

В современном английском языке наблюдается ярко выраженная тенденция к образованию новых словарных единиц. Многие исследователи [8] отмечают большой количественный рост словарного состава в этом языке за последние десятилетия. В XX веке, особенно после Второй мировой войны и в 1980-90-х годах, темпы роста словарного состава английского языка значительно увеличились, что наглядно отражается в появлении специальных словарей новых слов, дополнений к толковым словарям, публикаций списков новых слов в «Ежегоднике Британской Энциклопедии» (*Britannica Book of the Year*) и в журнале «*American Speech*», а также в электронных рассылках словаря *Webster*.

Основные словообразовательные тенденции английского языка – конверсия, аффиксация, словосложение – отражаются и на образовании глагольной лексики. По мнению некоторых исследователей [5; 11], в XX веке в словообразовательной системе

английского языка происходят некоторые сдвиги, а именно, усиливается значение префиксации, обратной деривации, увеличивается удельный вес слов, образованных по конверсии.

Важное место по численности глагольных новообразований в английском языке занимает конверсия, что обусловлено наличием в этом языке особых условий, способствующих продуктивности конверсии, а именно преобладанием односложных корневых слов в словарном составе языка, немногочисленностью глагольных суффиксов, например:

**cheek** (n) - *either side of the face below the eye* [19]; «щека» [20];

**cheek** (v) - *to speak to somebody in a rude way*; «нахальничать».

Конверсия в той или иной степени присуща многим языкам, однако, в английском языке она имеет особенно широкое распространение, вызванное почти полным отсутствием в этом языке морфологических показателей частей речи [9]. Она возникла в результате распада флективной системы в начале среднеанглийского периода. В результате исчезновения окончаний существительных и глаголов форма разных слов стала совпадать, и появилась тенденция производить новые слова по аналогии [2].

Конверсия является продуктивным способом образования глаголов от существительных и существительных от глаголов, например:

**cripple** (n) - *a person who is unable to walk or move properly because of disease or injury to the back or legs* **cripple** (v); «калека, инвалид»;

– *to hurt or wound (a person) so that use of one or more of the limbs is made difficult or impossible*; «калечить, уродовать; лишать трудоспособности»;

– (*infml.*) *to damage or weaken seriously* [19];  
«приводить в негодность; наносить вред, урон» [20].

Далее по значительности следуют семантическое развитие (появление новых значений при помощи генерализации, специализации значения, метафорического и метонимического переноса значения),

**toss** - *to throw something lightly or carelessly or easily, especially in the specified direction* [19]; «бросать, кидать» [20];

– *to throw somebody up with the horns*; «подбрасывать на рога».

Оба глагольных значения имеют общую сему, которую мы условно обозначим как «throw», однако они имеют и дифференциальные семы, обозначающие способ передвижения. В первом случае - «бросать в назначенном направлении», а во втором случае - «подбрасывать на рога».

Семантическое словообразование - явление до сих пор вызывающее противоречивые толкования в науке, что, безусловно, связано со сложностью языкового процесса [13]. Спорными являются вопросы об основном словообразовательном средстве семантического развития, разграничении полисемии и омонимии и т.д. Например:

**demolish** -. *to pull or knock down a building* [19]; «разрушать» [20];

- *to destroy a theory, etc.*; «разбивать опровергать».

- *to eat smth. greedily*; «уничтожать, съесть»

Основное значение данного глагола не имеет обстоятельственной характеристики. Второе значение имеет эмоциональную окраску, выраженную пометой *jocular*, указывающей на то, что употребление данного слова в этом значении имеет целью создание комического

эффекта. В соответствии с другими лексикографическими источниками глагол *demolish* также имеет два значения.

Следующий способ глагольных новообразований – аффиксация, (преимущественно, суффиксация). Например:

***character*** (n) - *all the mental or moral qualities that make a person* [19]; «характер» [20];

***characterize*** (v) - *to be typical or characteristic of sb / sth*; «характеризовать, изображать».

Последний способ образования глагольной лексики - словосложение – становится все более продуктивным [8]. Словосложение включает в себя образование фразовых глаголов при помощи прибавления послелогов к основе глагола с сохранением отдельного написания, реже используются обратная деривация и аббревиация.

*to fight* - *to struggle in a war* [19]; «сражаться» [20];

*to fight against* - *to try hard to overcome*; «бороться против к-л»;

*to fight down* - *to suppress feelings*; «победить, подавить».

В немецком языке на первом месте по продуктивности глагольного новообразования находится аффиксация, а именно, префиксация, т.к. большинство немецких глаголов образованы при помощи отделяемых и неотделяемых приставок, которые уточняют и модифицируют значение глагола, как, например, в случае глагола *geloben* - *feirlich versprechen*, где основа *loben* «хвалить», а приставка *ge-* обозначает «начало действия» [21]; *missklingen* - *schlecht, unharmonisch klingen*, где приставка *miss-* обозначает «плохо, неправильно», а основа *klingen* «звенеть».

Некоторые лингвисты [10], [16] считают словосложение ведущим способом словообразования в немецком языке (особенно при образовании существительных и прилагательных). В немецком

языке этот способ словообразования настолько распространен, что сложные слова производятся носителями языка в речи спонтанно, подобно тому, как в английском и русском языках образуются словосочетания. О высокой продуктивности словосложения в немецком языке говорит и тот факт, что многие сложные слова даже не фиксируются словарями, т.к. либо являются окказиональными образованиями, либо их семантическая структура настолько прозрачна, что не требуется словарного объяснения значения композита. Например:

*weissgluehen - so stark, erhitzen, das ein weißes Leuchten entsteht, где weise «мудрый», а gluehen «гореть» [21].*

При образовании глагольной лексики в немецком языке значительную роль играет полуаффиксация. По механизму словообразовательного процесса она занимает промежуточное положение между аффиксацией и словосложением. Под «аффиксоидами» понимаются «корневые морфемы, приобретающие в составе производного слова признаки служебных морфем – аффиксов». Основными семантическими характеристиками аффиксоидов считается потеря конкретного лексического значения, приобретение нового обобщенного значения в составе аффиксоидно-производного слова [2], [16]. При этом значение производного слова становится более конкретным, специализированным. Конверсия как способ глагольного словообразования для немецкого языка не характерна.

В русском языке глаголы находятся на третьем месте по частности производства после существительных и прилагательных [6], [7], [15]. Ведущим способом словообразования глагольной лексики в русском языке является аффиксация, а именно,

приставочно-суффиксальный способ. Это объясняется синтетичностью русского языка и ограниченным количеством в нем свободных корневых морфем. Существует точка зрения, что именно в русском языке аффиксы обладают собственным, ярко выраженным значением, которое модифицирует основное значение производящей основы [3], [4].

**отглотнуть** - «отпить, глотнув немного», где приставка *от-* «конец, прекращение, выполнение действия» [18];

**заискивать** - «лестью добиваться ч-л положения», где приставка *за-* «начало действия, охват действия».

Словосложение в русском языке не является типичным способом словообразования глагольной лексики. Особенностью русской системы словосложения является возможность образования словообразовательной цепи на базе сложной производящей основы. Так, глагольные композиты образуются из сложных существительных и, значительно реже, из прилагательных при помощи суффиксов:

**простодушничать** (разг.) – «вести себя бесхитростно, хитро» [18];

**дезинформация** (сущ.) → **дезинформировать** (глагол).

Для немецкого и русского языков также характерно семантическое развитие как способ словообразования. Этот способ осуществляется при помощи метонимического переноса, метафорического переноса, генерализации и специализации значения производящего слова.

В немецком языке семантические процессы могут происходить от глагольной производящей основы, например:

**fegen** - mit dem Besen reinigen, kehren [21]; «мести, чистить» [17];

- (*fig; umg.*) *sausen, eilend dahin streichen; eilig und heftig laufen; «нестись, пронестись».*

Оба значения глагола *fegen* имеют семы глагольной характеристики действия. В данном случае развитие нового значения происходит благодаря метафорическому переносу, основанному на образном уподоблении одного процесса действительности другому. При этом новое значение фиксируется словарем как отклонение от нормативного словоупотребления.

Так как структура значения глагола иерархична [12], актуализация или нейтрализация той или иной семы сводится к семантическому сдвигу, что и является основой появления нового значения. Поясним это положение на примере русского глагола:

**чеканить** - *изготавливать, выдавливая на поверхности (металла) изображение;*  
- *обрабатывать (метал. изделие) обжатием (спец.);*  
- (*перен.*) *тщательно, отчетливо делать что-нибудь (произносить, шагать)* [18].

Сема произведения действия нейтрализуется и происходит расширение исходного значения глагола. Этот процесс сопровождается метафорическим переносом значения, основанным на образном сравнении двух явлений действительности на базе общего признака четкости действия. Новое значение воспринимается как переносное, образное. Кроме этого, глагол переходит в другую лексико-семантическую группу, а именно в группу глаголов говорения (или движения, в зависимости от лингвистического окружения).

Семантическое развитие значения свойственно для языков разного структурного типа, а интонация семантического развития значения и смены компонентов лексико-грамматического значения характерны только для аналитических языков, например,

английского. Благодаря преобладанию свободных корневых морфем в английском языке глубинные семантические процессы, происходящие при конверсионном словообразовании, не имеют формального выражения. В русском и немецком языках переход лексемы из одного лексико-грамматического разряда в другой выражается формально прибавлением суффиксов, вследствие чего такой способ словообразования не может считаться конверсионным.

Универсальной тенденцией в словообразовании в последние годы становится окказиональное (индивидуально-авторское) словопроизводство, в связи с чем ему стало уделяться особое внимание в работах отечественных и зарубежных исследователей [1], [14].

Проблемы индивидуального авторского словообразования привлекают внимание ученых по разным причинам. Особенно отчетливо интерес к данной тематике проявляется в работах, посвященных способам пополнения словарного состава языка, проблематике разговорной и детской речи. Однако окказионализмы так и остаются чем-то инородным, аномальным, выпадающим из системы. Традиционно окказиональное слово усматривается в противопоставлении с узуальным и воспринимается как отклонение от языковой нормы. В случае с глаголом такое отклонение от нормы может быть связано с нетипичным способом словообразования, возникновением дополнительных семантических признаков и оттенков значения, употреблением слова в нетипичном лингвистическом окружении, изменением привычной сочетаемости слова и т.д. Все окказиональные слова характеризуются высокой степенью экспрессивности и выразительности, что неудивительно, ведь фактически они образуются с целью создания яркого образа.

Итак, основными способами глагольного словообразования являются аффиксация (более продуктивна в русском и немецком языках); конверсия (отличается высокой продуктивностью в английском языке); словосложение характерно для немецкого языка; в английском языке этот способ продуктивен при образовании фразовых глаголов. Также он выступает в комбинации с конверсией при образовании сложных глагольных композитов от сложных существительных и прилагательных, (в русском языке сочетается с суффиксальным способом), семантическое развитие значения и окказиональное словообразование.

Конверсионное словообразование является продуктивным при образовании глаголов посредством метафорического или метонимического переносов, которые обуславливают проявление имплицитно содержащихся в структуре значений производящих существительных, квалифицирующих семы в значении адвербиальных глаголов в качестве адвербиальных сем. Такие адвербиальные глаголы обладают особой экспрессивностью, динамичной сжатостью выражения, что объясняет повествование довольно большого количества конвертированных глаголов данного класса.

В немецком и русском языках глаголы, образованные при помощи конверсии без участия аффиксов, присутствуют в малом количестве (только в виде отыменных адвербиальных глаголов), что связано с особенностями строя этих языков.

Что касается словообразования при помощи семантического развития основного глагольного значения производящей основы, то можно сделать вывод, что универсальный механизм данного словообразовательного процесса включает нейтрализацию одних и актуализацию других семантических признаков на основе метонимического или метафорического переноса, конкретизации

или генерализации значения и сопровождается переходом новой лексической единицы в другую лексико-семантическую группу глаголов, отличную от той, к которой принадлежит производящая основа. Часто новые значения глаголов, включающие адвербиальный компонент, бывают переносными, фигуральными, что является неотъемлемой характеристикой всего класса глаголов.

В немецком языке ведущую роль в словообразовании играет словосложение, поэтому было бы логично предположить, что большинство глаголов образуются за счет этого способа. Но немецкие глаголы, в основном, образуются и семантически модифицируются при помощи отделяемых и неотделяемых приставок. И если роль немецких неотделяемых приставок сходна с ролью приставок в английском и русском языке, то отделяемые приставки по своим семантическим свойствам скорее сходны с послелогом и наречиями в английском и наречиями в русском языках. Образование глаголов при помощи сложения основ является важным ресурсом пополнения глагольной лексики языка. Глаголы-композиции более всего характерны для немецкого и английского языков. В английском языке данный способ образования глаголов в чистом виде непродуктивен, вследствие неустойчивости глагольного словосложения как способа образования новых слов.

#### Список литературы

1. Аксенова, О.А. Языковая игра как лингвистический эксперимент поэта. - СПб, 1998.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка =The English Word. - М.: Высш. шк., 1986.
3. Балалыкина Э.А. Словообразовательная энантиосемия в деривационной системе языка // Вестн. Волгоград, гос. ун-та: Научно-теоретический журнал. Сер. 2, Языкознание. - Волгоград, 2001. - Вып. 1.
4. Богородицкий В.А. Введение в изучение современных романских и германских языков: Пособие по сравн. языкознанию. - М.: Лабиринт, 2003.

5. Буйнова О.Ю. Производное метафорическое значение в развитии семантической структуры слова: дис. ... канд. филол. наук. - М., 1998.
6. Варакин Л.А. Семантический аспект русской глагольной префиксации: дис. ... д-ра филол. наук. - Тюмень, 1996.
7. Виноградов А.А. Префиксальное внутриглагольное словообразование в русском и венгерском языках: автореф. дис. ... докт. филол. наук. - М., 2000.
8. Волошин Ю.К. Общий американский сленг: Состав, деривация и функция. Лингвокультурологический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. - Краснодар, 2000.
9. Карашук П.М. Словообразование английского языка. – М.: Высш.шк., 1977.
10. Коняев А.В. Семантическая емкость мотивационных полей в современном английском языке в их сопоставлении с немецким // Филология. Гуманитарный клуб. - Изд-во БГПУ, 1998.
11. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Глаголы адвербиального значения и их перевод на русский язык. - М., 1964.
12. Мальцева О.Ю. К вопросу о выявлении и классификации глаголов с признаком иерархичности в семантической структуре английских глаголов // Теория лингвистических классификаций. – М., 1987.
13. Марков В.М. О семантическом способе словообразования в русском языке: [http://www.V.M.Markov / history.htm](http://www.V.M.Markov/history.htm)
14. Назарова Р.З. Функционирование глаголов с окказиональным значением движения в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - М, 1982.
15. Плотникова С.В. Высокочастотные глаголы в современном русском языке: лексико-семантическая классификация и регулярная многозначность: дис. ... канд. филол. наук. - Екатеринбург, 1996.
16. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка = Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. - М.: Высш. шк., 1986.
17. Лепинг Е.И., Страхова Н.П. Большой немецко-русский словарь. – М.: Русский язык, 1997. – Т.1.
18. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М, 1999.
19. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford University Press, 1995.
20. Muller V.K. English-Russian Dictionary. - М.: Russian Language Publishers, 1978.
21. Pfeifer W. Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. – Berlin: Akademie-Verlag, 1989. - Bd.1-3.

# СОЦИОЛИНГВИСТИКА

УДК 81.112.2'276.3-053.6

ББК 81.001.2

*Д.М. Польская\**

## ЯЗЫК МОЛОДЕЖИ В РАБОТАХ НЕМЕЦКИХ ГЕРМАНИСТОВ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ?

Ключевые слова: миф о языке молодежи, немецкие германисты, феномен языка молодежи, язык молодежи; *the myth about the language of the young, German linguists, the phenomenon of the language of the young*

*В статье приводятся основные точки зрения немецких лингвистов относительно дефиниции понятия «язык молодежи». Единого мнения об этом феномене не существует, однако негативная оценка языка молодых людей отмечается большинством ученых. Феноменальность существования речевой деятельности подростков, с одной стороны, и наличие ее характерных признаков и определенной структуры, с другой, – это основные направления исследований языка молодежи в Германии в настоящее время.*

*In this article, the main points of view of German linguists concerning the definition of «the language of the young» are examined. While there is no common opinion on this phenomenon, all the linguists point out the negative assessment of the language of the young. Currently there are two main directions concerning the language of the young research in Germany: the phenomenon of the teenagers' speech and the certain structure as well as the attributes of the speech.*

Язык молодежи как проблема, связанная с лексическим составом языка, издавна интересовал многих ученых, а в последнее время все чаще становится объектом исследований как российских, так и зарубежных лингвистов и социологов. Однако подходы к его изучению и, в первую очередь, терминология, применяемая для обозначения и описания языковых единиц, используемых в речевой деятельности молодежи, различны. Отечественные лингвисты в отношении речи молодых людей используют такие понятия, как:

---

\* **Польская Дарья Михайловна**, Белгородский государственный университет.

«жаргон» (Е.В. Розен, Ю.К. Волошин, Л.И. Скворцов и др.), «корпоративный жаргон» (В.М. Жирмунский, С. Гойдова), «сленг» (Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова, К.Е. Мозжухин), «язык молодежи» (И.Г. Ольшанский, А.Е. Гусева, Г.И. Краморенко, М.Д. Степанова, И.И. Чернышева и др.), «молодежный язык» (С.В. Копаева), «социолект» (В.И. Беликов, Л.П. Крысин). В одних случаях использование разных терминов обусловлено дифференциальными признаками специфически используемой лексики (жаргон – это словарный состав определенной закрытой социальной или возрастной группы, а сленг – это пласт лексики с ярко выраженной эмоционально-оценочной окраской в разговорной речи открытых социальных или возрастных групп). В других случаях лингвисты России используют разные термины как синонимы, не подчеркивая различий в их трактовке. Термин «социолект» используется то в узком значении – как синоним жаргона или сленга, то в широком значении – как специальный, особый язык.

Что касается лингвистов Германии, то проблема дефиниции подростковой манеры говорить и писать рассматривается несколько иначе. Несмотря на то, что в работах немецких германистов также нет единства мнений по поводу терминологии относительно лексики, используемой молодежью («жаргон» – у Х. Кюппера, Г. Энгельманна и др.; «сленг» – у Т. Шиппан; «контр-язык» – у В. Кёнига, «социолект поколения» – у В. Функе), на современном этапе развития лингвистических исследований большинство ученых пользуется общим термином «язык молодежи» / Jugendsprache (Е. Нойланд, П. Шлобински, Г. Эманн, М. Хайнеманн и др.). Однако единого мнения относительно трактовки данного понятия не существует.

Согласно высказыванию Х. Кюппера, сделанному несколько десятилетий тому назад, язык молодежи – это «жаргон

определенной обособленной группы», который «унижает и оскорбляет большую и лучшую часть молодежи» (Цит. по [6: 9]). Не менее «лестно» о языке молодежи высказывается и Г. Энгельманн: «Нечто грубое, чванливое и жестокое – это, пожалуй, одна из самых существенных характеристик жаргона» [там же]. В книге «Тинейджеры и менеджеры» о молодежном жаргоне пишут так: «Шуточность жаргона выражена только внешне, на самом деле он отражает языковое одичание и эмоциональное очерствение» [4: 81]. Г. Эманн отмечает наличие тенденций развития в языке молодежи, одной из которых является «прежде всего, постоянно увеличивающееся количество агрессивных, жестоких, грубых слов и вульгарных ругательств» [1: 10].

Во всех этих определениях язык молодежи характеризуется скорее отрицательно, нежели положительно.

Г. Хенне рассматривает язык молодежи как специфический способ говорить и писать, благодаря которому молодежь может найти свой языковой профиль, а также идентифицировать тех, кто относится к ее среде. Язык молодежи, по мнению Г. Хенне, является не гомогенной разновидностью немецкого языка, а представляет собой вторичную игровую структуру с определенными признаками. К ним относятся приветствия, обращения, обозначения собеседников, меткие прозвища, бойкие изречения, оживленные обороты речи, шаблоны, метафорическая и – в большинстве случаев – гиперболическая манера говорения, реплики со словами восторга и проклятия, игра слов, сокращение и ослабление звуков, а также графостилистические средства, слова со звуковыми комбинациями, новообразования и семантические дериваты [3].

Основные пути возникновения молодежной лексики, называемые большинством немецких лингвистов, приводит в своем словаре языка молодежи «Endgeil» Г. Эманн [2: 9 -10]:

1. Смещение значений, а также изменение значений слов /семантическая деривация/ (*alles porno, Brett, polieren, Kürbis, ferkeln, Gerippe*), включающие такие процессы, как: сужение значения слов (*Looser, Mega-Deal, tricky*); расширение значения слова (*fett, Message, cool, hip, schoppen*); семантические перевертыши /парадоксы/ (*ätzend, Korkenknaller*); изменение слова /лексическую мутацию/ (*alken, vordergestern, riffeln*).

2. Словообразовательные процессы, ведущие к появлению неологизмов (*rallen, Proggi, Heizkeks*), включая: образование слов-суперлативов (*superlustig, Superbirne*); вербализацию существительных (*müllen, zoffen*); усечение слов (*Spezi, Compi, Proggi*); игру слов (*Festnetztelefonierer, okidoki*).

3. Заимствование, в том числе: с фонологической германизацией (*abcoolen, /но не abkühlen/, downlowen, Workmän*); заимствование интернационализмов (*Burner, Homes, Supperter, relax, stylisch*).

П. Шлобински в своей книге «Язык молодежи. Вымысел и реальность» определяет язык молодежи как «комплексный языковой регистр» [6: 12]. Он критикует Г. Хенне, автора книги «Молодежь и ее язык» (1986) за то, что в ней язык молодежи преподносится так, словно существует язык, носителем которого является молодежь. Критика касается идеи приближения мифа о языке молодежи. Этот язык должен, по-видимому, характеризоваться определенными признаками и определенным вокабуляром, который фиксируют специальные словари. И хотя большинство людей каким-то образом контактирует с молодежью и понимает, что не все молодые люди и не в каждой коммуникативной ситуации используют в своей речи слова, приведенные в таких

словарях, *миф о языке молодежи* продолжает существовать [там же].

В этой связи особый интерес представляет работа Е. Нойланд, в которой автор систематизирует различные подходы к объекту исследования, способствующие лучшему пониманию феномена языка молодежи в обществе [5]. Изложим в виде тезисов основные подходы, характеризуемые проф. Е. Нойланд. Язык молодежи рассматривается в ее статье в качестве специфического языкового феномена с разных позиций: как международное, историческое, социально-культурологическое, динамическое явление, как явление СМИ:

1) *Язык молодежи как международный феномен.* Сравнение немецкого национального языка с другими европейскими языками и языками англоамериканского пространства свидетельствует о том, что молодежь сформировала особое словоупотребление, отличное от кодифицированного национального языка.

Благодаря лингвистическим исследованиям, проведенным с позиций контрастивного анализа, выявлены сходные структурные признаки языка молодежи различных наций, такие, например, как образование усеченных, сложносокращенных слов и новообразований-композиций, процессы изменения значений лексем и заимствования. Отмечены доминирующая роль английского языка в процессе заимствования, а также важность СМИ в глобальном распространении признаков, типичных для языка молодежи.

2) *Язык молодежи как исторический феномен.* Молодежь и в прежние времена вырабатывала свой собственный языковой стиль, который существенно отличался от языкового стиля, преобладавшего в обществе и использовавшегося старшим поколением.

Самой ранней известной формой языка молодежи в Германии был язык студентов, о чем свидетельствуют исторические словари, составленные более двухсот лет тому назад, и документы, зафиксировавшие исторический язык молодежи. Такие словари и документальные источники позволяют судить о языковом и жизненном стиле академической молодежи, представленной в те времена лишь мужской половиной человечества. Научные работы, посвященные исследованию раннего студенческого языка, имеют не только историческую ценность; напротив, на фоне раннего культурно-исторического контекста проявляются уже сами характерные признаки и функции языка молодежи в процессе развития общества.

По мнению Е. Нойланд, важной характерной чертой исторического языка молодежи является такое языковое смешение «макаронного латинского», в котором немецкий и латинский языки (например, *Konkneipant*), так же как и немецкий и греческий (например, *burschikos*), в сочетании с языковой игрой и иронией, смешиваются в новый языковой стиль, характерный для данной группы. Показательными при сравнении с сегодняшним языком молодежи кажутся и многочисленные метафоры и намеки, а также смешение языковых стилей образованной буржуазии и арго бывшего воровского жаргона (например, *pumpen*, *Moneten*) [5: 111].

3) *Язык молодежи как феномен развития.* В плане перспективы развития язык молодежи рассматривается с точки зрения его лингвистической биографии как часть истории жизни общества, причем лингвистов интересуют значимость особого использования языка для фазы социализации молодежи и связанное с ней формирование социальной идентичности, особенно групповой и гендерной ролевой идентичности. Так, важность этих сфер социализации отражается в типологизирующих обозначениях

представителей соответствующего пола (например, *Tussi, Macker*), а также представителей иных групп молодежи (*Aso / Asi, Proll / Prolo, Spasti / Spacko*).

Исследование языка молодежи как фазы социализации позволяет судить, в частности, о функциональных эффектах данного языка, то есть о причинах его возникновения и использования в общественной жизни. Е. Нойланд подчеркивает, что под лингвистико-биографической перспективой следует понимать изменения в языке молодежи при его переходе в последующие фазы и роли социализации (профессиональная деятельность, создание семьи), а именно: увядание (блеклость) и ослабление [5: 112].

4) *Язык молодежи как групповой феномен*. Трактовка языка молодежи как группового языка свидетельствует не только о многообразии манер молодежи говорить, но и о способности молодых людей быстро менять манеру ведения разговора в различных ситуациях (например, неформальное общение – официальная беседа). С этой точки зрения, четкой становится граница понимания сказанного другими группами и даже взрослыми. Им, как «представителям чужих миров», доступ к таким коммуникативным процессам отдельных групп часто оказывается закрытым.

5) *Язык молодежи как феномен средств массовой информации*. Научно-популярные энциклопедии и словари языка молодежи способствуют появлению предубеждения, что язык молодежи состоит из множества особых слов и выражений. Критически оценивая СМИ, можно задаться вопросом, не сконструировано ли представление общественности о языке молодежи именно благодаря самим средствам массовой информации.

Так, намеки и цитаты из текстов песен, культовых фильмов, молодежных журналов, а также рекламных роликов и телепередач для всей семьи творчески входят в собственное использование языка. СМИ часто спрашивают исследователей языка молодежи как экспертов о самых свежих «хитах» молодежной лексики, создавая и закрепляя таким образом в общественном сознании миф о существовании языка молодежи.

Однако, согласно утверждению Е. Нойланд, следует распрощаться с широко распространенным общественным мнением о существовании языка молодежи как самостоятельно существующего языка [5: 113]. То, что еще вчера было актуальным в употреблении языка молодежью, сегодня, возможно, таковым уже не является. Для более точного определения понятия «язык молодежи» необходимо, по мнению Е. Нойланд [5: 114-117], учесть следующие три важных положения:

1) *В культурно-аналитическом плане язык молодежи следует рассматривать как ансамбль субкультурных языковых стилей.* Стиль жизни и стиль языка молодежи следует трактовать с позиций культурологического анализа в рамках спектра стилей жизни, в большинстве случаев, не закрепленных формально в организации (так называемых неформальных объединений), а также определенного общественно-исторического контекста.

Молодежные языковые и жизненные стили складываются как раз на основе отражения соответственно преобладающего «духа времени» господствующей в обществе культурной и ментальной среды.

2) *С точки зрения функционального плана разновидности языка, используемого молодежью, служат социальной дифференциации и идентификации.* Одной из главных функций использования языка молодежи во все времена была функция

специфического отграничения от других поколений, как от старших, так и от младших. Благодаря своему особому языковому стилю молодые люди отграничиваются не только от социальных условностей «внешнего мира» взрослых, но и от различных социокультурных групповых стилей внутри самой возрастной группы «молодежь». Наряду с функцией специфического отграничения молодежи от других поколений реализуется и функция специфической групповой идентификации: языковой стиль становится символом социальной идентичности.

3) *В социолингвистическом плане молодежные языки составляют вариативный спектр в пределах немецкого языка.* Признание (принятие) гомогенного понятия «молодежь» соответствует признанию гомогенного понятия «язык». С точки зрения лингвистики, использование молодежью определенного лексикона не является самостоятельным «другим» языком. Наоборот, языковые стили особым образом используют те средства, которые есть в языке. К ним относятся семантические процессы изменения значений слов, многие способы словообразования, например, аббревиация и усечение слов, словосложение и словопроизводство, а также заимствование. Англицизмы, против которых выступают многие жители Германии, беспокоящиеся о чистоте родного языка, почти всегда подчиняются правилам словообразования, характерным для немецкого языка (например, *gefrustet sein*). В плане произношения в языке молодежи заслуживают внимания фонетические и просодические аспекты, в частности, использование звукоподражаний, ударения и акцентирование фразы, ритмическое оформление высказывания. В орфографии к средствам языка молодежи следует добавить графические особенности так называемого «говорения-обещания» (термин Е. Нойланд «*Versprech-sprachlichung*»), которые

функционируют по фонетическому принципу немецкой орфографии (например, *Äktschn*).

Наряду с такими характеристиками языка молодежи как функция отграничения от разных поколений и социокультурная направленность, Е. Нойланд называет гендерный и территориальный признаки [5: 117-118]. Гендерная направленность языка молодежи проявляется в особом выборе лексики для обозначения представителей противоположного пола, в отношении употребления которой часто существуют определенные ограничения. Так, например, слово *Tussi* юноши не используют для обозначения своей собственной или присутствующей девушки, но обозначают так отсутствующую в данный момент девушку. Молодежные обозначения типа *Torte*, *Sahneschnitte*, *Braut* или *Keule* не используются лицами женского пола, так как воспринимаются ими как обозначения мужчинами особ, которых ненавидят или связывают лишь с сексом. В отличие от женщин, юноши и мужчины часто используют данные слова в речи, причем с положительной коннотацией.

Важным фактором формирования языка молодежи в последнее время становится территориальный признак, или региональность. Разновидности языка молодежи и региональные варианты немецкого языка, или «новые» диалекты, характеризуются важным сходством функционального значения: они оба служат для отграничения от преобладающего стандартного языка и претендуют на «собственный», особый стиль речи. Многие выражения взяты в язык молодежи из соответствующего территориального варианта национального языка и поэтому не используются молодежью из других регионов. Как особый случай различной региональной и некогда государственно-политической принадлежности следует рассматривать, по мнению Е. Нойланд, язык молодежи в Восточной

и Западной Германии. Многие слова и выражения языка молодежи западной части Германии в восточной имеют еще традиционное основное значение (так, *Penner* используется в значении «бомж», а не как фамильярное обращение) [5: 118].

В качестве характерного признака языка молодежи немецкие германисты называют также его стилеобразующую функцию (Е. Нойланд, П. Шлобински и др.). Как уже упоминалось ранее, молодежь не изобретает свой «собственный» язык заново. Она опирается на фонд стандартного языка, причем осуществляет определенный выбор языковых единиц, которые определенным образом преобразовываются и включаются в особую субкультурную модель стиля. Такой процесс стилеобразования называется «бриколажем». Он заключается в том, что языковые элементы из различных сфер культуры и СМИ (реклама, телевидение и др.) выделяются из матрицы существующих контекстов и переводятся в новый языковой и молодежно-культурный контекст.

Е. Нойланд иллюстрирует этот лингвистический процесс стиле-образования на примерах новообразований и переосмысления единиц стандартного языка. В то время как новообразования уже благодаря своей форме указывают на свершившийся процесс изменения значения слова, семантические переосмысления (расширение значения слова, специализация) происходят, скорее, скрытым образом. Примерами новообразований являются возникшие путем усечения слова *Aso* (*Asozialer*) и *Proll* (*Prolet, Proletarier*). Англицизмы типа *cool*, заимствованные без изменения формы, а также ассимилировавшиеся к системе немецких флексий слова *abgefickt, frustig, gefrustet, angeturnt* образуют следующую группу молодежной лексики. К переосмыслениям, а именно, словам с расширением

значения, напротив, относятся немецкие слова, не претерпевшие каких-либо изменений формы *Penner, geil, ätzend* [5: 118].

На наш взгляд, делая обзор работ немецких германистов по проблеме языка молодежи, необходимо остановиться и на изложении причин, побуждающих молодежь отграничиваться от других сограждан с помощью особого использования национального языка, которое в лингвистике обозначают термином «язык молодежи». Г. Эманн в качестве самых важных аспектов, обусловивших появление языка молодежи, считает следующие [2: 12 -14]:

*Аспект протеста.* Почти всегда, когда молодежь благодаря своей манере говорить осознанно отделяется от обиходно-разговорного языка взрослых, протест стоит на первом месте. Молодые люди понимают «свой» язык, в первую очередь, как инструмент протеста, с их точки зрения, против неспособности взрослых что-либо сказать в определенных ситуациях и как полную противоположность устоявшимся нормам или традициям, представляющим собой, по мнению молодых людей, устаревшие пережитки прошлого (например, *Ötzis* как синоним для обозначения родителей).

*Аспект отграничения.* Часто случается, что взрослые (родители, учителя, социальные педагоги) пытаются с помощью языка войти в доверие к молодым людям, чтобы таким образом получить доступ в их «мир» или завоевать их расположение к себе. Такие попытки, как правило, остаются безуспешными, так как взрослый в этом случае действует неестественно. Кроме того, втирание взрослых в доверие молодых людей с помощью языка расценивается молодежью как вторжение в интимную сферу, в которой люди одинакового возраста хотят оставаться среди равных.

*Аспект правдоподобия / доверия (Credibility).* Быть «настоящим» / аутентичным, выразить свою индивидуальность – в общих чертах именно так можно трактовать идеалы большинства сегодняшних подростков: эта манера «правдоподобия / доверия» четко проявляется в языковом поведении. Иначе говоря, решающее значение для нынешней молодежи играет то, чтобы язык взрослого был естественным и соответствовал определенному лицу или его отношению к молодежи.

*Игровой и инновационный аспект.* Известно, что желание создать что-либо новое, свое, совершенно личное и аутентичное глубоко укоренилось в природе человека. Особенно это касается языка, с помощью которого люди преимущественно «играют»: удовольствие от игры, от абсурда, от шутки через переосмысление понятий (например, *Bodenturner, Fahrlappen*).

*Аффективно-эмоциональный аспект.* Тот, кто, сорвавшись, дает волю своему языку, не должен подобным образом дать выход своей агрессии в отношении реальных виновников. Поскольку подростки в период полового созревания часто конфликтуют и не могут сразу же разрешить эти конфликты, их накопившиеся волнения и эмоции находят свое отражение в языке.

*Коммуникативно-экономический аспект.* Язык молодежи в противовес литературному, или стандартному, языку обладает многими явными коммуникативными преимуществами:

– он *конкретнее и красочнее*, чем стандартный язык, преимущественно ориентированный на абстракцию и описание;

– он *более экономичен и удобен*, чем обстоятельный, вычурный стандартный язык;

– он лучше выражает *субъективные чувства и настроения*, чем стремящийся к объективности и целесообразности стандартный язык;

– он *более гибкий*, чем стандартный язык с его правилами.

Ознакомление с работами немецких лингвистов по проблеме языка молодежи позволяет сделать вывод о том, что в обществе еще распространен миф о существовании языка молодежи как особого, самостоятельного языка, с одной стороны, а также о том, что этот миф развенчан многими немецкими лингвистами, использующими термин «язык молодежи», с другой стороны. Язык молодежи – это реальное явление, заключающееся в особом, специфическом использовании языковых средств национального языка молодежью, обусловленном разными причинами. Стилеобразующее использование языка молодежью можно рассматривать как подъязык, характеризующийся определенными признаками, подробно описанными в данной статье.

#### Список литературы

1. Ehmman H. Affengeil: ein Lexikon der Jugendsprache. -- Orig.-Ausg. - - München: Beck, 1992.
2. Ehmman H. Endgeil. Das voll korrekte Lexikon der Jugendsprache. – München: Verlag C. H. Beck oHG, 2005.
3. Henne H. Jugendliches, informelles und öffentliches Sprechen. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache // Anke Ehlert, Dmitrij Dobrovol'skij. Das Wort. – Moskau: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1995.
4. Lamprecht H. Teenager und Manager. – Bremen: Schönenmann, 1960.
5. Neuland E. Jugendsprache in der Diskussion: Meinungen, Ergebnisse, Folgerungen // Karin M. Eichhoff-Cyrus, Rudolf Hoberg. Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall? – B. 1. – Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2000.
6. Schlobinski P., Kohl G., Ludewigt I. Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. – Opladen: Westdt. Verl., 1993.

# ПРАГМАЛИНГВИСТИКА

УДК 808  
ББК 80.9

**А.В. Голоднов\***

## ПЕРСУАЗИВНАЯ СТРАТЕГИЯ ТЕКСТОБРАЗОВАНИЯ В РИТОРИЧЕСКОМ МЕТАДИСКУРСЕ

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, общая стратегия, персуазивная техника, персуазивная стратегия, риторический метадикурс, частные стратегии; *communicative strategy, general strategy, persuasive techniques, persuasive strategy, rhetorical discourse, private strategy*

Предметом данной статьи является коммуникативная стратегия персуазивности, которая определяется как диалектическое единство концептуально-тематического плана адресанта по построению своего речевого высказывания / текста и процесса творческой (вариативной) реализации этого плана, направленного на достижение прагматической цели адресанта риторического метадикурса. Универсальная для риторических текстов персуазивная стратегия рассматривается в статье на разных уровнях – как общая стратегия, складывающаяся из частных стратегий, и как совокупность конкретных операций текстопроизводства (персуазивных техник).

*The article deals with the persuasive strategy which is defined as a dialectical unity of a text production plan of the message-source and a creative realization of this plan for the purpose of influencing the recipient of the rhetorical discourse. The persuasive strategy is described on different levels – as a general strategy consisting of some special strategies and as a totality of text production operations (persuasive techniques).*

### **1. Введение**

Риторическим метадикурсом мы называем интегративную типологическую единицу, объединяющую тексты (типы текстов), принадлежащие различным исторически сложившимся в общественной практике коммуникативным сферам (напр. рекламе, политике, религии и т.п.), на основе общности их коммуникативной

---

\* **Голоднов Антон Владимирович**, кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

целеустановки (интенции) – побуждения реципиента к совершению выгодного адресанту посткоммуникативного действия через изменение или формирование убеждений, мнений, оценок реципиента в отношении определенного «спорного» предмета (см. об этом подробнее [3]).

Общая для риторических текстов (рекламного объявления, публичной политической речи, публичных объявлений разных типов, проповеди и др.) интенция предполагает наличие единой коммуникативной стратегии текстообразования в риторическом метадискурсе, что подтверждается выявлением в риторических текстах общих коммуникативно-прагматических признаков на разных уровнях ментально-коммуникативной организации (когнитивном, функционально-коммуникативном, прагматическом, языковом). Некоторые из этих признаков рассматриваются в предыдущей статье автора «Риторический метадискурс: к определению понятия» как «риторические параметры инвариантные для текстов, образующих риторический дискурс» [3: 12].

Коммуникативная стратегия, универсальная для текстов риторического метадискурса, направлена на побуждение реципиента к совершению / отказу от совершения посткоммуникативного действия путем убеждения и / или увещевания («обольщения») и определяется в соответствующей литературе как персуазивность (персуазивная стратегия, коммуникативная стратегия персуазивности).

## ***2. Понятие коммуникативной стратегии***

Прежде чем рассмотреть коммуникативную стратегию персуазивности необходимо дать определение коммуникативной стратегии как таковой. Несмотря на то что понятие стратегии прочно вошло в научный аппарат современной функционально ориентированной лингвистики, не существует единства в понимании

сущности коммуникативной стратегии (см. об этом подробнее: [13]). Большинство исследователей сходятся, однако, в том, что в коммуникативной стратегии можно выделить три основных составляющих: цель, средства ее достижения и связывающий цель и средства план по реализации цели. Кроме того, в стратегию включаются также условия реализации плана и его результат (ср. [2: 20; 5: 5; 7: 100; 11: 274; 13: 125]).

Все вышеперечисленные составляющие коммуникативной стратегии являются компонентами деятельности. С позиции теории речевой деятельности и теории речевых актов коммуникативная стратегия может быть описана как производимый адресантом (осознанно или неосознанно) комплекс операций по выбору и реализации способа осуществления прототипического образца речевого акта в конкретной ситуации общения.

Стратегия в таком понимании всегда соотносит цель и возможные средства ее достижения, процесс и результат реализации речевого действия. Тем самым, мы можем говорить о двойственном характере функционирования коммуникативной стратегии:

С одной стороны, стратегия существует как концептуально-тематический план, включающий множество вариантов реализации прототипического образца речевого действия. Множественность вариантов обусловлена возможностью выбора различных путей достижения одной и той же цели, возможностью использования различных коммуникативных ходов и комбинирования языковых ресурсов и приемов.

С другой стороны, стратегия представляет собой динамический процесс, связанный с выбором и реализацией отдельного прагматического, семантического и формально-стилистического варианта речевого действия. Этот динамический

процесс можно описать как преимущественно вербальное развертывание дискурса, построение высказывания / текста.

В своем статическом аспекте коммуникативная стратегия характеризуется абстрактностью, представляя определенное обобщение, эталон развертывания дискурса. В динамическом аспекте стратегия характеризуется конкретностью своего речевого воплощения в условиях данной коммуникативной ситуации (ср. [1: 13]).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в основе развертывания определенного типа дискурса лежит определенная коммуникативная стратегия. Как уже было сказано выше, универсальной для риторического метадискурса является коммуникативная стратегия персуазивности.

### ***3. Коммуникативная стратегия персуазивности***

Под коммуникативной стратегией персуазивности мы понимаем диалектическое единство концептуально-тематического плана адресанта по построению своего речевого высказывания / текста и процесса творческой (вариативной) реализации этого плана, направленного на достижение прагматической цели адресанта любого текста риторического метадискурса.

Коммуникативную стратегию персуазивности, как и другие типы коммуникативных стратегий, следует рассматривать как минимум на двух уровнях:

1) общая персуазивная стратегия определяется прагматической интенцией адресанта и представляет собой доминирующую функциональную характеристику дискурса, его главную концептуально-тематическую установку с ориентацией на перлокутивный эффект, к достижению которого стремится адресант.

Общая персуазивная стратегия реализуется на макротекстовом уровне.

2) Частные персуазивные стратегии – реализации глобальной интенции в виде элементов содержания, включенных в пропозициональную структуру текста.

Между общей и частными персуазивными стратегиями существуют родовидовые отношения.

В рамках риторического метадискурса персуазивную цель можно разложить на «непосредственные составляющие» – частные цели, которые не просто играют роль сопутствующих при глобальной персуазивной целеустановке, а формируют ее. Например, выделяют такие частные персуазивные цели, как убеждение и «обольщение». В соответствии с данной типологией персуазивных целей ряд исследователей определяет две основные частные стратегии персуазивности: стратегию убеждения и стратегию «обольщения», или, в терминологии Э. Манн, стратегию объективного и стратегию субъективного аргументирования ([14: 189-190]; см. также [9: 68; 12: 214]).

Стратегия объективного аргументирования основана на использовании в качестве аргументов суждений, приемлемость которых для реципиента обусловлена их истинностью в реальном мире (объективные аргументы), либо в «социальном мире» конвенциональных норм, правил, законов (деонтические аргументы) (ср. [14: 190]). Объективным аргументом является, например, ссылка на темноту, обосновывающая просьбу зажечь свет. Пример деонтического аргумента – ссылка на закон об авторском праве, мотивирующая необходимость выплатить деньги правообладателю.

Стратегия субъективного аргументирования основана на использовании в качестве аргументов таких суждений, приемлемость которых для реципиента обусловлена их истинностью в субъективном мире коммуникантов, в мире чувств, эмоций, переживаний, мнений, оценок и т.п. (ср. [14: 192]).

Примером субъективной аргументации может служить апелляция к чувствам («ты же любишь маму»), актуализация стереотипов («это не женское дело»), ссылка на субъективную установку («мне так важно») и пр.

В риторическом метадискурсе стратегии объективного и субъективного аргументирования обычно взаимодействуют при условии доминирования одной из них.

Помимо основных стратегий в риторическом метадискурсе используются второстепенные, направленные на усиление аргументации и реализацию «вторичных» прагматических установок адресанта.

Второстепенные стратегии ориентированы, с одной стороны, на «выделение» тех содержательных аспектов «спорного» предмета речи, которые реципиент может оценить как положительные и полезные для себя. С другой стороны, они тематизируют аспект взаимоотношений коммуникантов и способствуют самопрезентации адресанта и формированию «образа реципиента», с которым реальный реципиент может себя идентифицировать. Такие стратегии должны вызвать переоценку реципиентом как собственного имиджа, так и имиджа адресанта, что, в конечном итоге, стимулирует принятие аргументации.

Кроме того, второстепенные стратегии используются для привлечения внимания реципиента к предмету речи, устранения возможных препятствий в интеракции, сокрытия истинного намерения адресанта и т.д.

#### ***4. Персуазивные техники и языковые маркеры персуазивности.***

Как уже отмечалось, стратегия всегда соотносит цель и средства ее достижения. Отсюда возникает необходимость

выделить инструментальный аспект коммуникативной стратегии персуазивности.

В инструментальном аспекте персуазивная стратегия рассматривается как система осуществляемых адресантом операций выбора и комбинирования, тематического оформления и текстового кодирования коммуникативных действий под контролем соответствующей стратегической цели.

Данные операции мы называем персуазивными коммуникативными техниками. Персуазивные техники могут быть речевыми, неречевыми (графическими, визуальными) или комплексными, объединяющими речевые и неречевые приемы. Термин «техника» аналогичен более частотному термину «тактика» (см., напр., [6]). Использование термина «техника» призвано подчеркнуть преднамеренный характер, запланированность, подготовленность соответствующей коммуникативной операции.

Если понятие стратегии акцентирует намерение достигнуть определенной цели в процессе речевого взаимодействия, то понятие техники подчеркивает аспект оформленности стратегии в коммуникативном акте.

Соотношение стратегии и речевой техники можно продемонстрировать следующим образом: допустим, в тексте политической листовки с призывом голосовать против кандидата X мы можем выделить фрагменты А, В, С, в каждом из которых реализуется определенная техника. Во фрагменте А адресант производит апелляцию к авторитету («Лучшие люди страны, такие, как писатель Н., возмущены действиями X»). Во фрагменте В адресант осуществляет стигматизацию, или навешивает ярлык [8: 133], например: «X – предатель Родины». Во фрагменте С адресант манипулирует с именем политика (например, использует ассоциацию по созвучию). Все эти техники реализуют стратегию

дискредитации политического деятеля X, что детерминировано глобальной интенцией адресанта – сформировать / изменить мнение реципиента о кандидате X и побудить его к совершению посткоммуникативного действия – проголосовать против X на выборах.

Дискредитацию следует рассматривать как промежуточную цель на пути к основной персуазивной цели политической листовки.

Таким образом, стратегию можно представить 1) как отношение между рядом тематических ситуаций текста и 2) как отношение между каждой тематической ситуацией и общей темой текста. Коммуникативная стратегия как бы пронизывает весь текст, структурирует и организует его как функциональную единицу.

Коммуникативная техника же обеспечивает отбор тематического содержания, необходимого для достижения стратегической цели, и формально-стилистическое оформление данного содержания.

Техника, представляющая собой некий инвариант, эксплицируется в тексте в виде коммуникативного хода – конкретного приема, выступающего в качестве инструмента реализации той или иной техники.

Коммуникативные ходы могут быть вербальными и невербальными (графическими, визуальными и пр.).

Покажем соотношение техники и коммуникативных ходов на примере техники «апелляция к авторитету» (в рекламном тексте):

Коммуникативная техника	Коммуникативные ходы, непосредственно реализующие коммуникативную технику
Апелляция к авторитету	X (персона) предпочитает Y (продукт): Andie MacDowell trägt Excellence Crème Nr. 4 Mittelbraun X: «Я выбираю Y» (цитата): «Ich mag Müller Milchreis» (Steffi Graf) Фотография X с Y.

Персуазивные техники эксплицируются в поверхностной структуре текста через систему поддающихся лингвостилистической интерпретации средств разных языковых уровней. Данные языковые средства мы определяем как языковые маркеры персуазивности. Сами по себе языковые маркеры персуазивности не обладают «персуазивным значением». Их персуазивная функция реализуется:

1) только в условиях текстового целого, интенционально обусловленного коммуникативной стратегией персуазивности;

2) в их взаимодействии между собой, с другими элементами текстовой структуры, а также с элементами экстралингвистической информации (о ситуации общения, реципиенте, возможных помехах и пр.).

При этом образуется «персуазивный смысл» текста, активная интерпретация которого реципиентом потенциально может привести к возникновению персуазивного перлокутивного эффекта.

Следует еще раз подчеркнуть, что персуазивный процесс – это, в первую очередь, когнитивное взаимодействие коммуникантов по порождению, восприятию и интерпретации особого смысла, которое осуществляется на дискурсивном уровне; что персуазивный процесс происходит «в головах, а не в текстах» [10: 8]. Коммуникативная стратегия – это дискурсивная единица, если мы понимаем дискурс как конкретное коммуникативное событие, осуществляемое в определенном когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве и фиксируемое в форме текста.

Однако содержащиеся в текстовой структуре языковые маркеры персуазивности сигнализируют наличие персуазивной операциональности и выступают (совместно с тематическим содержанием текста и определенными экстралингвистическими

параметрами) в качестве индикаторов персуазивного намерения адресанта.

### **5. Выводы**

Итак, персуазивность рассматривается нами как ведущая, конституирующая функционально-прагматическая характеристика риторического метадискурса, универсальная для реализующих его текстов (Persuasivitaet von Texten, по М. Хофману и К. Кесслер) [10: 8]. В связи с этим риторический метадискурс может также называться риторико-персуазивным.

На основе выделения общих и частных целей риторического метадискурса, а также инструментального аспекта персуазивной стратегии мы предлагаем стратификацию коммуникативной стратегии персуазивности, которая может быть применена к другим типам коммуникативных стратегий:



Элементы данной схемы связаны отношениями включения.

Трехуровневую иерархию стратегий мы находим у многих исследователей, например, у О.С. Иссерс, где коммуникативной технике соответствует понятие речевой тактики [10], или у Е.А. Гончаровой, отмечающей, что «в коммуникативной стратегии присутствуют как минимум три плана ментально-речевой деятельности субъекта, создающего текст: концептуально-тематический, функционально-прагматический, формально-стилистический» [4: 121].

Функционально-прагматический план понимается как функциональная направленность текста, или тот коммуникативный

эффект (реакция реципиента), к достижению которого он стремится. Концептуально-тематический план связан с отбором содержания / темы информации, вкладываемой адресантом в текст. Формально-стилистический план представляет собой систему актов выбора и комбинирования языковых средств, обеспечивающих речевое формулирование задуманных целей высказывания.

Установление типичных для риторико-персуазивного дискурса частных коммуникативных стратегий и техник на основе экспликации персуазивных функций и средств их реализации является базой для функционально ориентированного анализа риторического текста и – шире – риторического метадискурса как совокупности текстов. Основная задача функционально ориентированного анализа заключается не в перечислении языковых и паралингвистических (в случае поликодности текста) средств, характерных для текстов риторико-персуазивного дискурса, а в установлении типичной функциональной зависимости между персуазивной целью дискурса и соответствующими языковыми и паралингвистическими средствами ее достижения. Такой анализ позволяет выявить универсальные приемы реализации персуазивности в риторических текстах различных типов. Наряду с выявлением универсального на разных уровнях текстовой организации, является возможным установить, как универсальное реализуется в конкретных коммуникативных ситуациях, а также выделить специфические особенности различных типов риторического текста. Рассматривая универсальные характеристики типов текста, относящихся к риторико-персуазивному метадискурсу, в сочетании с их специфическими особенностями, представляется возможным осуществить полное типологическое описание риторико-персуазивного метадискурса с одной стороны, и конституирующих его типов текста с другой.

Данная статья, а также статья «Риторический метадискурс: к определению понятия», вышедшая в номере 2 (13) «Вестника ЛГУ им. А.С. Пушкина», выполнены в рамках исследовательского проекта «Der deutschsprachige rhetorische Diskurs im europaischen Kulturkontext», финансируемого Министерством образования и науки РФ и Германской службой академических обменов (DAAD) по программе «Иммануил Кант» (2007 г.).

#### Список литературы

1. Вохрышева Е.В. Коммуникативные стратегии диалогического взаимодействия в новоанглийском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – СПб, 2001.
2. Глаголев Н.В. Коммуникативное воздействие с элементами ложной информации // Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы. – М.: Изд-во ин-та языкознания АН СССР, 1986.
3. Голоднов А.В. Риторический метадискурс: к определению понятия / А.В. Голоднов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина № 2 (13). Серия Филология. – СПб, 2008.
4. Гончарова Е. А. Персуазивность и способы ее языковой реализации в дискурсе рекламы // *Studia Linguistica-10*. Проблемы теории европейских языков: Сб. науч. тр. – СПб: Тригон, 2001.
5. Горбачев Е.В. Семантические стратегии предвыборной коммуникации (на материале сообщений для прессы фракции ХДС / ХСС в Бундестаге 1998 г.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2001.
6. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Омск: Изд-во Омск. ун-та, 1999.
7. Койт М.Э., Ыйм Х.Я. Понятие коммуникативной стратегии в модели общения / Психологические проблемы познания действительности. Труды по искусственному интеллекту: уч. зап. Тартуского гос. ун-та. – Вып. 793. – Тарту: Изд-во Тартуского ун-та, 1988.
8. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.-Волгоград: Перемена, 2000.
9. Hoffmann M. Gestaltungsstrategien und strategisches Gestalten. Zur Persuasivität von Thematisierungsstilen im politischen Diskurs. // In: Beiträge zur Persuasionsforschung: unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte. – Frankfurt am M.: Peter Lang, 1998.
10. Hoffmann M., Kessler Ch. Persuasion als Forschungsgegenstand: Vorbemerkungen zum Thema. // In: Beiträge zur Persuasionsforschung: unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte. – Frankfurt am M.: Peter Lang, 1998.

11. Kessler Ch. Diskurswechsel als persuasive Textstrategie. // In: Beiträge zur Persuasionsforschung: unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte. – Frankfurt am M.: Peter Lang, 1998.

12. Kosta P. Zur semantischen Struktur und illokutionären Kraft persuasiver Sprechakte. // In: Slawistische Linguistik 1995. Referate des XXI. Konstanzer Slawistischen Arbeitstreffens. Mainz 26-29.9.1995. – München, 1996.

13. Lenk H.E.H. «Persönliche Perspektivierung» als Persuasionsstrategie in DDR-Pressekommentaren der Wendezeit. // In: Beiträge zur Persuasionsforschung: unter besonderer Berücksichtigung textlinguistischer und stilistischer Aspekte. – Frankfurt am M.: Peter Lang, 1998.

14. Mann E. Persuasive Sprechhandlungen in Alltagsdialogen des Russischen, unter besonderer Berücksichtigung ihrer Handlungsbedingungen. Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie. – Potsdam, 1999.

# ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81.112.2:39

ББК 81.001.2

**С.М. Глушецкая\***

## ДИАХРОНИЧЕСКАЯ ПОЛИСЕМИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ НОМИНАЦИЙ

(на примере немецкой этнореалии **KARPE**)

Ключевые слова: *диада, интерактивные умения, искусственная языковая среда, коммуникация, кооперация, обмен информацией, перцепция, поликультурная языковая личность, ролевые игры и дискуссии, социальные группы, теория малых групп, тренинговая работа, триады, умения устанавливать межличностный контакт, условия личностного и группового общения, эмпатия, языковая группа; diada, interactive groups, artificial language environment, communication, cooperation, information change, perception, polycultural language personality, role games and discussions, social groups, the small groups theory, training work, triadas, skills to establish the interpersonal contact, conditions of personal and group communication, empathy, language group*

В статье обосновывается необходимость научных лингвистических исследований в сопоставительном аспекте лексики тематической группы «Мода», посвященных национально-культурным номинациям, с целью выявления лингвокультурологической специфики слов русского и немецкого языков. Отмечается актуальность разработки лингвокультурологических словарей, совмещающих как лингвистические, так и экстралингвистические сведения, что позволяет обратиться к проблеме выбора соответствующих приемов перевода.

*The work gives a basis of necessity of special linguistic scientific researches in comparative aspect of the thematic group "Fashion", devoted to national-cultural nominations (and first of all to „background lexicon”). The aim of this work is revealing of linguistic-cultural specificity of Russian and German words. The necessity of working out of linguistic-cultural dictionaries combining both linguistic and extra linguistic data, is represented in this article.*

Культурная информация не фиксируется в двуязычных или дается недостаточно полно в толковых, а иногда и в энциклопедических словарях (во всяком случае, не в той степени, которая необходима для успешной интеркоммуникации), в связи с

---

\* Глушецкая Светлана Михайловна, Белгородский государственный университет.

чем в последнее десятилетие перед лингвистикой встала проблема создания лингвокультурологических и переводческих тематических словарей, разработка которых предполагает многосторонние предварительные исследования в рамках как филологического, так и философского направлений лингвокультурологии, непосредственно связанных с соответствующими смежными науками (этнолингвистикой, концептуальной лингвистикой, семиотикой и др.), поскольку слово в его словарной дефиниции предстает лишь как «намек» (А.А. Потебня), в то время как в сознании носителя языка как представителя определенного лингвокультурного социума оно пробуждает всю совокупность «культурного ореола», связанного с отношением «слово-вещь».

В настоящее время формируется качественно новая парадигма языкового образования с целью теоретической и практической подготовки специалистов-филологов и переводчиков как посредников в межкультурном общении, с целью формирования лингвокультурологической компетенции филологов-билингвов (и мультилингвов), позволяющей преодолевать «языковые барьеры» (Л.К. Латышев) в процессе интеркоммуникации, во избежание «культурного шока» и «срыва коммуникации» [4: 47-48; 6: 313].

Следует отметить, что метаязык как лингвокультурологии, так и лингвострановедения и опирающегося на эти науки переводоведения (передача безэквивалентной лексики и «ложных друзей переводчика» исходного языка средствами переводящего языка) не представляет единой стройной системы терминологических обозначений базовых единиц: так, помимо термина «лингвокультурема» (преобладающего в исследованиях с доминирующей установкой на выявление фактов культуры на основе анализа языка), языковые единицы с национально-культурным содержанием обозначаются также такими терминами,

как «национально-культурные номинации», «этнореалии», «лексика с национальным узусом / национально-культурной коннотацией», «культурно-окрашенная лексика», «этноэдемические концепты», «уникалии» и т.п.

С позиций лингвистики А.Д. Райхштейн предлагает следующую классификацию национально-культурных номинаций (далее – НКН):

1. Понятийные НКН обозначают денотаты, имеющие место лишь в одной конкретной стране и отсутствующие в других культурах. Сюда он относит страноведческие, или денотативные реалии: антропонимы, топонимы, гидронимы, оронимы, эргонимы и т.п. Помимо онимов к этому типу НКН следует отнести также и лингвокультуремы-апеллятивы, обозначающие «реалии в узком смысле слова».

Однако следует отметить, что реалии трактуются не только как номинанты (слова, номинативные единицы), но и как номинаты («вещи», денотаты НКН). Ср., например, дефиницию реалий в работах Л.Л. Нелюбина:

1. Слова и выражения, обозначающие предметы, понятия, ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. Разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой и переводоведением, такие, как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п., с точки зрения их отражения в данном языке.

2. Предметы материальной культуры, служащие основой для номинативного значения слова.

3. Слова, обозначающие национально-специфические особенности жизни и быта [10: 94].

«Денотативные» реалии (понятийные НКН) не имеют эквивалентов в других языках, составляя один из компонентов «лингвокультурологического барьера», однако в рамках переводоведения разработаны различные приемы «переводческих адаптаций» (транскрипция, транслитерация, калькирование (т.е. перевод составных компонентов слова), контаминированный способ (частичная транскрипция / транслитерация + элементы калькирования). Таким образом, реалии могут передаваться средствами переводящего языка, но требуют от переводчика определенного «креативного» усилия: «Если говорить о непереводаемости, – пишет – Л.Н. Соболев, – то именно реалии, как правило, и непереводаемы. Так что, не зря И. Левый упоминает реалии в числе *cruses translatorum*, т.е. крестных мук переводческих» [10: 95].

II. Фоновые НКН (фондовая лексика, фоновые слова) представляют собой частичные межъязыковые эквиваленты, поскольку слова, обозначающие в двух разных языках некоторые близкородственные денотаты, наряду с чертами некоторой общности признаков данных предметов или понятий в обеих культурах, обнаруживают вместе с тем определенную национальную специфику, некоторые дополнительные смыслы (этносемы, культурные коннотации), наслаивающиеся на денотативные значения коррелирующих слов и составляющие их национально-культурный «фон» [3: 56-57; 7: 12; 8: 10-15]. Это группа так называемых «ложных друзей переводчика». Особую группу «фоновых» НКН составляют псевдоуниверсалии (или псевдоинтернационализмы, псевдоэквиваленты) – слова, имеющие общую или схожую форму, но совершенно различные значения, ср.: *Platzkarte* – не «плацкарта», а билет в общий вагон с указанием места (в немецких «общих» вагонах, как и в русских электричках,

места обычно не указываются в билете; за указание места в ФРГ взимается дополнительная плата, и это место незамедлительно освобождается, если пассажир предъявляет Platzkarte); der Ruin – не «руина», а «банкротство» и т.д. Это наиболее «опасная» группа ложных друзей переводчика, способная вызвать «срыв» коммуникации.

Фоновые НКН являются «культуроносными» единицами языка, наиболее ярко репрезентирующими национальную специфику языковой картины мира того или иного этнокультурного социума (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.Н. Телия, Е.В. Розен).

Фоновые НКН также нередко обозначаются термином «этнореалии», поскольку именно они имплицитно, незримо заключают в себе яркий национальный компонент значения, обусловленный национальной спецификой обозначаемого денотата реалии как предмета национальной культуры.

На сегодняшний день существует необходимость в лингвострановедческих (лингвокультурных) словарях, так как процесс интеркоммуникации и языкового посредничества пока в значительной степени зависит от интуиции переводчиков, которые, однако, не могут обладать предметной компетенцией во всевозможных сферах интеркоммуникации и нередко испытывают затруднения при переводе многих обозначений «культурных предметов», либо «уникальных», либо имеющих лишь частичные соответствия в системе артефактов и их номинаций в рамках другой культуры.

Одной из таких предметных сфер является тематическая группа «Мода». Трудность восприятия и правильного осмысления многих реалий заключается в том, что слово, сохраняясь в течение многих десятилетий и столетий, обозначает в различные исторические эпохи предметы одежды, значительно разнящиеся как

по функции, так и по своему внешнему виду (по характеру покроя, по длине, наличию / отсутствию рукавов, воротника и отделки), при этом данные различия нередко носят региональный характер: таким образом, то или иное слово в разные исторические периоды истории культуры и языка может обозначать разные виды одежды или разные детали костюма, в силу чего развитие значения слова, вследствие изменения отношения «слово-вещь», ведет к формированию «диахронической полисемии»; кроме того, один и тот же (или близкий) модный предмет в разных регионах страны (в один и тот же исторический период, в синхронии) может иметь различные обозначения, формируя отношения гетеронимии региональных НКН (в Германии это обусловлено длительным периодом отдельного существования германских племен на территории Европы, а в эпоху средневековья – феодальной раздробленностью страны на несколько десятков малых государств со своим правителем, своей культурой, своим языком общения).

На наш взгляд, необходимы специальные исследования немецких моделей одежды, в опоре, где это необходимо, на учет специфики других культур, с целью разработки лингвострановедческого словаря, содержащего также и рекомендации по переводу реалий тематической сферы «Мода».

Проиллюстрируем данное положение на примере немецкого слова *Karpe*.

Так, например, национально-культурная номинация (лингвокультурема) немецкого языка *Karpe* обозначает различные типы (виды) одежды, относящиеся к разным историческим эпохам и имеющие различное функциональное предназначение, о чем свидетельствуют и довольно гетерогенные переводческие эквиваленты в двуязычных словарях. Так, Большой немецко-

русский словарь под редакцией К. Лейн и Д.Г. Мальцевой приводит следующие варианты перевода:

1. *шапка, колпак; капюшон; берет; ермолка*; церк. *клобук* < ... > 4. *носок (обуви); задник (обуви)* [11: 493].

Немецко-русский словарь И. Павловского дает варианты перевода, референтная соотнесенность которых уточняется посредством лексем современного немецкого языка:

(*Kopfbedeckung für Männer: Mütze*) *шапка*; (*für Frauen*) *капка; капочка; капар; [женская шапка на всю голову];* (*wenn die Kappe an den Mantel angenäht ist: Kapuze*) *капюшон, куколь (für Mönche), камилавка* [13: 748].

Совершенно очевидно, что при выборе переводческого варианта в конкретном контексте употребления НКН *Kappe* необходима «фоновая», или этнокультурная, информация, так как отсутствие соответствующих социолингвистических знаний затрудняет референтную соотнесенность слова и соответственно – и его перевод (не всегда ясно, с каким предметом моды соотнесено слово и как выглядит этот предмет; для этого необходима осведомленность в истории моды и костюма).

Этимологически слово *Kappe* восходит к ср.-лат. *sarra* (ср. лат. *caput* – голова) [13: 284]. Ср. также *Kaput(rock)* – в 18 в. плащ с капюшоном (от франц. *capot, capote*), *Kapotte* (дамская шляпка), *Kapuze* (капюшон) – от ср. лат. *caputium (Mönchskappe)*. Таким образом, в опоре на внутреннюю форму слова, можно предположить, что словом *Kappe* первоначально обозначали одежду, покрывающую тело и голову (последнее было особенно значимо для данного вида одежды).

Однако полную ясность мы можем обрести лишь в опоре на литературу по истории костюма. Так, в период с 8 по 20 вв. словом

*Karpe* обозначались многообразные модные предметы, имеющие различное функциональное предназначение:

1. Одежда духовенства (с капюшоном остроугольной формы, типа колпака, либо в форме округлого наголовника в период раннего Средневековья) [17: 141]. Ср.: *gleiche Brüder (Ordensbrüder – С.Г.) gleiche Karpen* (посл.) – *одного поля ягода; два сапога пара* [16: 231].

2. Вплоть до конца 12-го века словом *Karpe* обозначалась длинная верхняя одежда, снабженная капюшоном и весьма широкими, более или менее длинными рукавами, по шву которых нередко бывал разрез для продевания рук. Одежда и капюшон были выкроены из одного куска, поэтому капюшон был сшит по бокам, а на переднем куске находился поперечный разрез для лица. Такой формы следует представлять себе *tarnkappe* («шапку-невидимку»), которая упоминается в «Песни о Нибелунгах»: такой костюм закрывал всего человека и делал его «невидимым», т.е. неузнаваемым. [12: 278; 16: 231]. Как видим, на самом деле это был «плащ-невидимка». Ср. также: *verkappen* (скрывать). В настоящее время *Karpe* в этом значении заменяется на *Mantel*, ср.: *Deckmantel, Tarnmantel, Zaubermantel* [17: 2440-2441].

3. Применительно к 12-13 вв. немецкий исследователь моды Эрика Тиль отмечает, что *Karpe* использовали мужчины и женщины как одежду для путешествий, и представляла она собой накидку с прорезью для головы, нередко с капюшоном. [14: 111-112].

4. В период позднего Средневековья *Karpe* представляла собой закрытую накидку округлой формы, типа «колокола» (*Glocke*), первоначально с капюшоном, а также мужской и женский плащ для путешествий у аристократов [17: 141].

5. В 16-17 вв. словом *Karpe* обозначали длинный широкий плащ из любой ткани в форме полукруга с небольшим отложным

воротником (исп. *sara*, фр. *cape*) [там же]. Короткий плащ с капюшоном назывался «*cape a l'espangole*» – «кап / капа по-испански» [16: 529].

6. Головной убор: первоначально слово *Kappe* получает сужение значения и начинает обозначать капюшон, получающий функцию самостоятельного головного убора, модели которого в эпоху Средневековья постоянно меняются: на смену остроугольной форме (типичной вплоть до 16 в. [17: 141]) постепенно приходит маленькая, облегающая голову шапочка с козырьком или без козырька. Есть сведения о том, что *Kappen* такого типа в 14 в. надевалась под второй, верхний, головной убор [14: 129], имеющий также форму капюшона, но отличающийся от первоначальной формы «капки» (*Kappe*) наличием очень длинного заостренного, свисающего на грудь или спину навершия (такой головной убор получил название *Gugel*). Ср.: *etw. auf seine (eigene) Kappe nehmen* (разг.) – *взять что-л. на свою ответственность [на свой страх и риск]*; *das geht auf deine Kappe* (разг.) – *это падает на твою голову (взять на себя ответственность, т.е. «на свою голову»)*; *jedem Narren gefällt seine Kappe* – *всяк кулик свое болото хвалит*; рнвн. *Kappen* = *оплеухи (Schläge auf den Kopf)* [11: 493; 16: 231].

7. В настоящее время слово *Kappe* обозначает как облегающий голову головной убор (*Badekappe, Sportkappe, Pelzlappe*), так и головной убор, покрывающий лишь верхнюю часть головы (*Magisterkappe, Uniformkappe, Rennkappe*). В Вестфалии и некоторых южных регионах Германии слово *Kappe* выступает в качестве регионального синонима слова *Mütze*, что нашло отражение и в литературной норме, ср.: *Badekappe / -mütze, Sportkappe / -mütze, Uniformkappe – Soldatenmütze – Feldmütze; eins auf die Mütze* (ср.: *auf die Kappe*) *bekommen, der Berg trägt eine Mütze / eine Schneekappe* [14: 2440-2441].

8. Жесткий накладной носок или задник обуви, имеющий округлую форму; ср.: *Vorder- / Fersenkappe* [11: 493; 14: 2039; 17: 141].

Следует отметить, что в этимологических словарях и в современной литературе по истории моды слово *Kappe* нередко получает свою дефиницию посредством «родового» понятия: «*Mantel*» (либо *Kapuzenmantel*, *Reisemantel*) и *Kopfbedeckung* либо *Mütze*.

При переводе данных терминов на русский язык в специальной литературе по истории моды обычно предпринимается дифференциация значений слова *Kappe*:

а) плащ с капюшоном, плащ (без капюшона), накидка, плащ-накидка, кап/капа (для испанских и французских моделей плаща);

б) колпак, капюшон, берет;

в) берет, кепка;

г) шапка;

д) куколь, камилавка (для одежды духовенства).

Варианты «клобук», «ермолка», «капар» встречаются лишь в двуязычных словарях, однако в специальной литературе не употребляются (вероятно, в силу более четко выраженной связи данных слов с русской культурой).

Аналогичным образом определенную проблему составляют переводы значительного числа этнореалий тематической группы «Мода», особенно номинаций модных предметов Средневековья, обнаруживающих специфику отношения «слов» и «вещей»: «вещи», меняясь (меняя свою форму, покрой, материал, функциональное назначение), сохраняют в течение долгого времени прежние названия, и этот фактор должен учитываться при работе с реалиями, относящимися к различным историческим периодам.

А для этого необходимы специальные научные исследования в сопоставительном аспекте, с целью выявления лингвокультурологической специфики реалий сопоставляемых языков в плане учета специфики обозначаемых ими культурных предметов.

Для решения намеченных проблем необходимо привлечение сведений об истории страны, ее культуры и языка в соответствующие исторические периоды, сопоставление с культурой других стран, из которых осуществляется заимствование «слов и вещей», а также с культурой переводного языка в целях поиска переводческого аналога или эквивалента.

Мы предлагаем следующий метод анализа «фоновых» НКН (лингвокультурем):

Первый этап анализа заключается в обращении к этимону лексемы, к её «внутренней форме»: рассматриваются мотивационные признаки, положенные в основу номинации; выявляются пути развития формальной структуры (на основании учета системных и позиционных изменений соответствующих фонем немецкого языка в диахроническом аспекте), а для заимствований – также и характер соотношения «слово – вещь» (характер обозначаемого культурного предмета).

Второй этап анализа ориентирован на выявление основных признаков обозначаемого (вещественного денотата, культурного предмета). Отношение «слово – вещь» в области тематической сферы «Мода» в значительной степени связано с культурно маркированными смыслами и подвержено изменениям как значения (в силу изменения характера культурного предмета при сохранении первичной номинативной единицы), так и «культурологической коннотации» (фоновых знаний, пресуппозиций, основанных на культурно и социально значимой интерпретации соответствующего

культурного предмета в среде соответствующего этноязыкового коллектива или социальной группы этнокультурного социума).

В связи с этим необходим диахронический, культурно-реконструктивный подход к выявлению «имплицитно-культурных смыслов» [9: 8] соответствующей номинативной единицы, или лингвокультуремы (ЛК): в исследовании данной стороны значения ЛК мы обращаем внимание на форму соответствующего предмета одежды, ее функцию и ее роль в системе ценностных ориентаций общества в рамках определенного исторического периода (средневековье, период индустриализации, современный период).

Третий этап ориентирован на рассмотрение изменения формы и функции культурных предметов, обозначаемых одним и тем же словом (изменение «вещи» при сохранении «слова»). Кроме того, в современном немецком языке наблюдается тенденция к использованию «родовых» понятий по отношению к историческим реалиям, что затрудняет их семантизацию, а соответственно и перевод данных слов на русский язык: так, например, в монографической литературе по истории моды термины «*Mantel*», «*Kleid*», «*Rock*» используются для обозначения типов верхней одежды самого разнообразного покроя, имеющих на каждом историческом этапе развития свои, сейчас уже ставшие архаизмами, обозначения (типа *Glocke*, *Tappert/Trappert*, *Tabbard*, *Heuke*, *Kappe*, *Wams* и др.): это и меховая или матерчатая накидка (плащ либо шуба), и поддоспешная или наддоспешная одежда, и праздничная одежда (типа камзола или кафтана), и пиджак или пальто различной длины, а в некоторых случаях также и аналоги русских модных предметов: камзола, кафтана или женской домашней (типа душегреи) или праздничной одежды (типа корсажа). Таким образом, перевод на русский язык, а точнее выбор русского аналога предполагает наличие фоновых знаний об эпохе и об

одежде соответствующего периода. Передача подобных этнореалий с немецкого на русский язык требует применения переводческого приема «дифференциации» (в данном случае – как денотативного, так и фонового, лингвокультурологического значения).

Четвертый этап связан с анализом диахронической синонимии: в случае появления новых (конкурирующих, дополняющих или заменяющих «старую») номинаций осуществляется сопоставительный анализ данных номинаций и их референтной соотнесенности, учитывается перераспределение их денотативной соотнесенности (сужение, расширение значений, процессы омонимии, гетеронимии, исторический колорит: архаизация, неологизация и т.п.).

В лингвистических исследованиях, посвященных национально-культурным номинациям (и прежде всего, «фоновой лексике»), отмечается необходимость разработки фреймов как прообразов словарных статей в рамках лингвокультурологических словарей, призванных отразить комплекс признаков денотата путем совмещения как лингвистических, так и экстралингвистических сведений из различных отраслей знания. Н.А. Красавский считает, что «действительно перспективными могут стать, в первую очередь, те исследования, которые проводятся в пограничной зоне интересов, казалось бы, совсем разных, но в действительности онтологически близких, смежных наук – лингвистики, культурологии, этнографии, этнологии, социологии, психологии, истории» [5: 38].

Нам представляется многоаспектное, комплексное изучение лексики концептосферы «Мода» с целью выявления когнитивной модели объекта [1: 7], отражаемой номинативными единицами, лингвокультурологически релевантным. При этом требуется не только анализ информации, «кодируемой» языковой формой, но и выход за пределы чисто лингвистических значений, в

«сопредельные» сферы истории и культуры этносоциума, «следы» которых составляют культурно-имплицитный слой значений, линвокультурологическую «коннотацию» слова.

#### Список литературы

1. Беляевская Е.Г. Воспроизводимы ли результаты концептуализации? (К вопросу о методике когнитивного анализа) // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 1. – 2005.
2. Брагина Н.Г. Фрагмент линвокультурологического лексикона (базовые понятия) // Фразеология в контексте культуры, 1999. – С. 131-137.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1983.
4. Воробьев В.В. Линвокультурология (теория и методы). – М.: Изд-во РУДН, 1997.
5. Красавский Н.А. Эмоциональная концептосфера немецкого языка: опыт этимологического анализа // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 1. – 2005.
6. Латышев Л.К. Технология перевода. – М.:НВИ-Тезаурус, 2000.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком. – М.: Готика, 1999.
8. Райхштейн А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. – № 5. – 1986.
- [9] – Сорокина Е.В. Понятия «научная картина мира» и «языковая картина мира» в практической деятельности переводчика // Вестник Московского государственного областного университета. – № 2. – 2006.
10. Телия В.Н. От редактора // Фразеология в контексте культуры, 1999. – С. 7 – 9;
11. Большой немецко-русский словарь. / под ред. К. Лейн и Д.Г. Мальцевой. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз., 2000.
12. Готтенрот Ф. Иллюстрированная история материальной культуры. – М.: АСТ; СПб.: Полигон, 2001.
13. Павловский И. Русско-немецкий словарь. – Рига: Изд-во Киммеля, 1902.
14. Steinitz W., Klappenbach R. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache. – Berlin: Akademie-Verlag, T 3 (1970), T4 (1977).
15. Kluge Fr. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin/Leipzig: de Gruyter, 1934.
16. Paul H. Deutsches Wörterbuch. – Halle / Saale: Niemeyer, 1959.
17. Wisniewski C. Kleines Wörterbuch des Kostüms und der Mode. – Stuttgart: Phillipp Reclam, 1996.

## **ОТРАЖЕНИЕ АМЕРИКАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ В ФИЛЬМЕ «FORREST GUMP»: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Ключевые слова: культурная коннотация, лингвокультура, лингвокультурология, национально-культурная специфика, перевод; *cultural nuance, linguocultureme, linguoculturology, national and cultural peculiarities, translation*

*Единицей лингвокультуры, понимаемой как совокупность отраженных в языке особенностей отдельного народа, его ценностей, идеалов, мировосприятия (картины мира), является лингвокультура – любое речезыковое образование (слово, фразеологизм, высказывание, текст), отражающее культурные характеристики конкретной нации. Виды лингвокультурем и особенности передачи их культурной специфики при переводе анализируются на материале фильма «Форрест Гамп», настоящей «энциклопедии американской жизни».*

*Linguoculture is understood as a range of reflected in the language peculiarities of a certain people, its values, ideals and world-view. Linguoculture is manifested in a linguocultureme – any speech / language unit (a word, an idiom or a text) that reflects cultural characteristics of a nation. Types of linguoculturemes and ways of conveying cultural features through translation are analyzed on the material of the film «Forrest Gump», which is a true «encyclopedia of American life».*

В лингвокультурологии, активно развивающемся последние годы направлении лингвистических исследований, язык рассматривается как культурный код нации, а не просто орудие коммуникации и познания [7: 3]. Если культурология исследует самосознание человека по отношению к природе, обществу, истории, искусству и другим сферам его социального и культурного бытия, а языкознание рассматривает мировоззрение, которое отображается и фиксируется в языке в виде ментальных моделей

---

\* **Попова Ольга Олеговна**, переводчик, ООО «Драка Индастриал Кэйбл Раша» (Draka Industrial Cable Russia, LLC), Санкт-Петербург;  
**Шимберг Светлана Станиславовна**, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина.

языковой картины мира, то лингвокультурология имеет своим предметом и язык, и культуру в диалоге, во взаимодействии.

Новая наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке, потребовала создания своего понятийного аппарата и, прежде всего, определения предмета своего исследования. В.А. Маслова [7: 37-47] выделяет несколько таких предметов (при этом она подчеркивает, что их количество может быть увеличено): 1) предмет лингвострановедения – безэквивалентная лексика и лакуны, а поскольку лингвострановедение является составной частью лингвокультурологии, то они становятся и ее предметом; 2) мифологизированные языковые единицы: архетипы и мифологемы, обряды и поверья, ритуалы и обычаи, закрепленные в языке; 3) паремиологический фонд языка; 4) фразеологический фонд языка; 5) эталоны, стереотипы, символы; 6) метафоры и образы языка; 7) стилистический уклад языков; 8) речевое поведение; 9) область речевого этикета.

Что касается понятийного аппарата новой науки, то одним из наиболее спорных и обсуждаемых терминов является термин «лингвокультурема», введенный В.В. Воробьевым [4]. Лингвокультурема – это комплексная межуровневая единица, которая представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания. В понимании В.В. Воробьева, лингвокультурема есть совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак. Данный термин представляется В.А. Масловой весьма туманным, так как в нем, по ее мнению, не раскрываются механизмы того, где и как прикрепляется культурная информация в языковом знаке, как

она «работает» в языке, а указывается лишь на факт ее наличия в языковом знаке, что известно еще со времен В. Гумбольдта [7: 52]. Однако, насколько мы можем себе позволить интерпретировать данный термин, лингвокультурема – это и есть та «лингвокультурная единица», о которой говорит сама В.А. Маслова, этот термин позволяет объединить все предметы изучения лингвокультурологии, перечисленные выше. Иными словами, лингвокультурема – это любое речезыковое образование (слово, фразеологизм, высказывание, текст), отражающее культурные характеристики конкретной нации [9: 38].

Понятие «лингвокультурема» во многом пересекается с термином «реалия», принятым в переводоведении. Существуют разные трактовки реалий, однако большинство из них сходятся в том, что реалии – это наименования присущих определенным нациям и народам предметов материальной культуры, обусловленной историческими, политическими и др. факторами [3: 6-7], что, видимо, связано с общенародным пониманием исходного слова «реалия» как единичного предмета, вещи; того, что есть, существует [15: 671]. Осознавая крайнюю узость такого толкования (при котором целый ряд культурно-специфичных явлений и понятий, встречающихся переводчику при осуществлении межъязыкового и межкультурного посредничества, остаются за рамками рассмотрения), ученые-переводоведы (С. Влахов и С. Флорин, И.С. Алексеева) были вынуждены дополнить его термином «ситуативная реалия». Ситуативная реалия – это отражение в тексте особенностей поведения, обычаев, привычек народа, говорящего на данном языке, которые не сводятся к употреблению отдельного слова, а воздействуют на предметное содержание текста, т.е. это те случаи, когда лингвоэтническая специфика заключена в ситуации [1: 172] (например, русский шуточный обычай, когда человек,

принесший письмо, просит адресата поплясать). К ситуативным реалиям И.С. Алексеева относит и язык жестов. Однако и такого расширения термина «реалия» оказывается недостаточно, поэтому И.С. Алексеева говорит еще об одном особом разряде лингвоэтнических реалий, оформленных в тексте как прямые или скрытые цитаты разнообразных текстов, известных носителям данного языка из их культурно-исторического опыта, – интертекстуализмах [1: 175].

Таким образом, термин «реалия» представляется ограниченным своей изначальной связью с материальной культурой, с одной стороны, и с номинативными языковыми единицами, с другой, тогда как понятие лингвокультурема – единица комплексная и межуровневая. Можно сказать, что лингвокультурема включает в себя реалии всех видов, но ими не ограничивается.

Другой термин, родственный лингвокультуреме, – культуроним – используется в теории межкультурной коммуникации. Под культуронимом В.В. Кабакчи предлагает понимать созданное языком обозначение для всех (значимых для данного народа) элементов земной цивилизации [5: 418-419]. В зависимости от конкретной принадлежности культуронимов к той или иной культуре их делят на следующие группы: полионимы (имена универсальных элементов земной цивилизации, встречающиеся во многих культурах – *река, учитель, армия* и т.д.), идионимы (специфические элементы данной, «своей» культуры на языке данной культуры, например, *казак, Дума, царь* – идионимы русского языка) и ксенонимы (это языковые единицы, используемые в данном языке для обозначения специфических элементов внешних культур: слова *Cossack, Duma, tsar* – это ксенонимы в рамках английского языка). Наиболее близким к лингвокультуреме оказывается термин идионим, однако различие между ними не менее очевидно –

компонент «-оним» относит идионим исключительно к номинативным языковым единицам, тогда как формант «-ема» (ср. фонема, лексема и т.д.) означает «элемент», «единица» в общем, что больше соответствует предполагаемому статусу лингвокультуремы как лингвокультурологической единицы.

Таким образом, к лингвокультуремам (единицам, которыми представлена лингвокультура) будем относить:

- слова, обозначающие предметные реалии;
- слова и выражения, описывающие ситуативные реалии;
- любую безэквивалентную лексику, включая т.н. «фоновую лексику», то есть слова, вызывающие в сознании носителей культуры специфические, культурно-значимые ассоциации, нехарактерные для других культур [2: 43-45];
- интертекстуализмы;
- эталоны, стереотипы;
- символы, архетипы и мифологемы, закрепленные в ключевых для данной лингвокультуры словах;
- фразеологию и паремиологию;
- метафоры, образы;
- национально-специфичное в стилистическом оформлении речи;
- своеобразие речевого поведения и этикета.

Каждое из перечисленных выше языковых явлений представляет большие трудности для перевода, поскольку все они относятся к тому, что принято называть «непереводимым в переводе». Однако переводчики не оставляют попыток донести культурно-значимые для одного народа смыслы до другого и осуществить таким образом свою гуманистическую миссию.

Проанализируем в качестве примера перевод на русский язык лингвокультурем, представленных в художественном фильме

«Форрест Гамп» (Forrest Gump, 1994, режиссер Роберт Земекис), который смело можно назвать «энциклопедией американской жизни», поскольку в нем нашли отражение реальные события бурной американской истории 50-70-х годов 20 века, затронувшие жизнь всех американцев.

Повествование ведется от лица главного героя, Форреста Гампа, человека с благородным и открытым сердцем, однако с ограниченными умственными способностями, который рассказывает историю своей необыкновенной жизни. Усилиями матери Форресту удается окончить «нормальную» школу для обычных детей. В школе он знакомится с девочкой Дженни, в которую влюбляется на всю жизнь. Благодаря умению быстро бегать Форрест поступает в [университет Алабамы](#), где он успешно играет в бейсбол. Ему удается стать членом американской студенческой сборной, которую президент Кеннеди лично принимает в Белом доме. После окончания университета Гамп попадает на [войну во Вьетнаме](#), где проявляет себя как дисциплинированный и отважный солдат, спасший жизнь своему командиру лейтенанту Дэну. Вернувшись в США, Форрест получает из рук президента Джонсона медаль почета и становится невольным участником массового антивоенного митинга в Вашингтоне. Только потому, что обещал погибшему другу, Форрест начинает заниматься промыслом [креветки](#), приглашая присоединиться к делу и лейтенанта Дэна. После того, как на побережье обрушивается ураган Кармен, Форрест оказывается [монополистом](#) по отлову креветки и быстро богатеет. Оставив креветочный бизнес, он полностью доверяется лейтенанту Дэну в финансовых делах, который, удачно вложив средства в акции «какой-то фруктовой компании» (в фильме показано, что это была компьютерная компания «[Apple](#)»), обеспечивает на всю жизнь и себя, и Форреста. Получив известие о болезни матери, Форрест

возвращается домой в Алабаму, где остается после ее смерти. Вскоре Форрест делает Дженни предложение, но она отвергает его. Имея давнюю страсть к бегу, Форрест от отчаяния начинает длительный пробег через всю страну, привлекая много последователей, и становится знаменитым. Лишь в конце жизни, увидев Форреста в одной телевизионной передаче, Дженни пишет ему письмо. Форрест приезжает к Дженни, и она знакомит его с их сыном Форрестом и сообщает, что страдает вирусным заболеванием. Потеряв Дженни, Форрест посвящает себя воспитанию сына.

Прежде всего, нужно сказать, что сам фильм уже стал прецедентным феноменом для американской лингвокультуры. Подтверждением этому служат следующие факты: фильм давно разобран на цитаты (одна из самых популярных – *Life is like a box of chocolates. You never know what you're gonna get*); фильм получил 35 наград, в том числе 6 премий «Оскар»; Интернет-форумы продолжают пополняться отзывами и комментариями о фильме; даже в нынешней предвыборной кампании один из кандидатов в президенты США использует кадры из фильма и речевую манеру Форреста Гампа для обращения к своему оппоненту [10].

Художественный фильм мы рассматриваем как особый вид креолизованного текста, в котором языковые знаки сочетаются с видеорядом. Источники языковой информации в фильме можно разделить на центральные, или основные, – это реплики героев – и фоновые, к которым относятся тексты песен из саундтрека, фрагменты телевизионных и радиопередач, вывески и объявления, на фоне которых разворачивается действие. Лингвокультуремы представлены как в основном, так и в фоновом тексте фильма.

Перевод фильмов связан с целым рядом объективных трудностей. Главная из них заключается в том, что перевод во

время демонстрации фильма должен звучать приблизительно столько же, сколько и текст оригинала. Как известно, при переводе с английского языка на русский длина перевода превышает длину оригинала в среднем на 20%, поэтому переводчик фильма вынужден синхронизировать длину фразы с видеорядом и неизбежно отсекает часть информации, в том числе (и, видимо, преимущественно) культурно-специфического характера, поскольку у него нет возможности дать к ней лингвокультурологический комментарий.

Рассмотрим некоторые виды лингвокультурем в основном тексте фильма «Forrest Gump» и обратим внимание на способы передачи их специфики при синхронизированном переводе.

Предметные реалии. Среди них выделяются ономастические (топонимы, антропонимы и прочие имена собственные) и не-ономастические (с тематическим делением на реалии, связанные с географией страны, историей, системой образования, национальной кухней и т.д.).

Наиболее значимой ономастической реалией в фильме является название места, где родился и вырос Форрест:

<i>We lived about a quarter mile of Route 17, about a half mile from the town of <b>Greenbow, Alabama.</b></i>	<i>Мы жили примерно в четверти мили от семнадцатого шоссе, примерно в полумиле от <b>городка Гринбоу, Алабама.</b></i>
--	--

У зрителей-американцев при этих словах неизбежно возникает целый ряд культурно-исторических ассоциаций. Во-первых, герой растет в бедной сельской местности, в самом сердце американского Юга, где в 18 в. появились первые постоянные поселения европейцев в Америке. Форрест говорит: *Our house had been in Momma's family since her grandpa's grandpa's grandpa had come across the ocean about a thousand years ago.* Старый дом в Алабаме

– олицетворение родины, культурно-значимый образ для американцев. По словам художника фильма Рика Картера, «Его дом может относиться к любому времени с 1900 по 2000 год, но главное – он должен символизировать родину» [13]. Во-вторых, именно в штате Алабама исторически сложные расовые проблемы (события гражданской войны и деятельность Ку-клукс-клана, в честь основателя которого, кстати, и был назван Форрест) обостряются в 1960-е годы с началом процессов десегрегации, что также нашло отражение в фильме. Что касается русскоязычного зрителя, то для него Алабама – это лишь один из американских штатов. Благодаря видеоряду и использованной переводчиком уменьшительно-ласкательной формы слова «городок» зритель догадывается о провинциальности происхождения героя, все остальные культурные коннотации ему недоступны.

Интересным примером неонамастической реалии, которая к тому же участвует в создании национально-специфичной образности, выступает слово *raccoon* (*coon*) – зверек, местом распространения которого является Северная Америка (енот); а также оскорбительное прозвище негров [11].

Учась в колледже, Форрест становится очевидцем скандального события, когда губернатор Джордж Уоллес, выступавший против десегрегации, попытался физически предотвратить прием темнокожих студентов в университет Алабамы, встав в дверях здания. Проходя мимо, Форрест интересуется у однокурсника:

<i>Carl, what's going on? – Coons are tryin' to get into school. – Coons? When raccoons try to get on our back porch, Momma just chase 'em off with a broom. – Not raccoons, you idiot, niggas. And they want to go to school with us.</i>	<i>Карл, что происходит? – Тараканы пытаются проникнуть в школу. – Тараканы? Когда они проникают к нам в дом, мама прогоняет их дустом. - Это не тараканы, придурок. Нигеры. И они хотят учиться с нами.</i>
--	--

На переносном значении слова *soon* в оригинале построена игра слов, что осложняет перевод. Функциональная замена *тараканы* лишь частично передает исходное значение, поскольку связана в русском сознании только с нечистоплотным насекомым, появление которого в доме стараются не допустить, однако тараканы никак не ассоциируются в нем с темнокожими людьми.

Ситуативные реалии. В фильме показано, что Форрест, находясь в госпитале после ранения, настолько хорошо освоил игру в настольный теннис, что его отправили в составе американской сборной в Китай. Он говорит:

<i>We were <b>the first Americans to visit the land of China in like a million years or something like that, and somebody said that <b>world peace was in our hands.</b></b></i>	<i>Мы были первыми американцами, которые посетили Китай за, наверное, миллион лет или что-то около того. Кто-то сказал, что мир на планете в наших руках.</i>
--	---

Здесь не возникает проблем с передачей собственно языкового значения при переводе, однако стоящая за этим значением предметная ситуация может быть не вполне ясна носителю русской культуры, поскольку является исторически значимой для американской и китайской наций. Дело в том, что в 1971 году 15 игроков из Соединенных Штатов были приглашены в КНР на дружеский турнир по настольному теннису и стали первыми американцами, которым было разрешено побывать в этой стране с момента ее образования в 1949 году. Этот визит проложил путь к нормализации отношений между двумя ядерными державами [6].

Примером национально-специфичной экстралингвистической ситуации, на которую лишь косвенно указано в фильме, но которая абсолютно ясна американскому зрителю, является сцена, когда Форрест принимает из рук президента Никсона медаль участника

турнира по пинг-понгу и между ними происходит следующий разговор:

*PRESIDENT NIXON: So how are you enjoying yourself in our nation's capital, son?*

*FORREST: Yes, sir.*

*PRESIDENT NIXON: Well, where are you staying?*

*FORREST: It's called the Hotel Ebbott.*

*PRESIDENT NIXON: Oh, no, no, no.*

***I know of a much nicer hotel. It's brand-new. Very modern. I'll have my people take care of it for you.***

*ПРЕЗИДЕНТ НИКСОН: Хорошо ли вам отдыхается в столице, молодой человек?*

*ФОРРЕСТ: Да, сэр.*

*ПРЕЗИДЕНТ НИКСОН: Где остановились?*

*ФОРРЕСТ: Отель Эббот.*

*ПРЕЗИДЕНТ НИКСОН: Нет, нет, нет. У нас есть отели*

*лучше. Новые, современные. Я распоряжусь, чтобы вас туда перевели.*

Затем мы видим, как Форрест ночью звонит на пункт охраны и просит направить электрика в офис через дорогу, так как там ходят люди с фонариками и не дают ему заснуть. Камера плавно переходит на надпись *The Watergate Hotel*. В следующем кадре президент уже объявляет о своем уходе с поста. Для американского зрителя все эти события выстраиваются в логичный ряд хорошо им известных фактов: во время предвыборной кампании 1972 года, после анонимного звонка, в помещении Национального комитета Демократической партии, располагавшемся в отеле «Уотергейт», были арестованы пятеро взломщиков, устанавливавших подслушивающее оборудование; в ходе расследования выявилась связь между взломщиками и администрацией президента-республиканца Никсона; в результате громкого скандала президент был вынужден подать в отставку. «Средний» русский зритель наверняка слышал об Уотергейте, но вряд ли ему известны все те подробности, что памятни большинству американцев.

Фоновая лексика. Под фоновой лексикой мы понимаем слова, обозначающие предметы и явления, имеющие аналоги в

сопоставляемой культуре, но различающиеся по дополнительным коннотациям и ассоциациям, которые возникают у всех говорящих и слушающих, принадлежащих исходной лингвокультуре. Национально-культурная коннотация определяется как дополнение денотативного аспекта значения разнообразными сведениями: ассоциативно-фонового, эмпирического, культурно-исторического или мировоззренческого характера [8]. При переводе подобная лексика, как правило, передается на денотативном уровне, то есть за счет тех слов, которые служат для обозначения того же явления в языке перевода. Подобный перевод передает основное значение слова, но может вызвать подмену культурно-специфичных ассоциаций. Например, когда друг главного героя, оказавшись в армии, сетует *I was just lookin' into buyin' a boat of my own and got **drafted***, вполне естественным и адекватным выглядит перевод: *Я хотел купить свою собственную (лодку), а тут, как назло, **призыв***. Но то, что стоит за функциональными аналогами *draft* и *призыв* в американском и русском сознании, довольно сильно различается. В России армейский призыв всегда был и остается обязательным (военная повинность, гражданский долг), тогда как в США воинская служба рассматривается как вид карьеры и основывается на добровольных началах, то есть без обязательного призыва. Исключение составляют периоды участия США в войнах (в том числе и войне во Вьетнаме, о которой речь идет в фильме), но и тогда призыв был не всеобщим, а выборочным (ср. толкование в словаре Collins: *draft – (US) **selection** for compulsory military service*, а также название государственной службы *Selective Service System – Служба призыва в Армию при ограниченной воинской повинности* [14]). Таким образом, американский зритель понимает, что герою просто не повезло, призыв мог обойти его стороной.

Интертекстуализмы. Под интертекстуальностью мы понимаем такой вид межтекстового взаимодействия, при котором один текст видимо присутствует в другом в виде цитат, косвенной речи или аллюзии. Сам факт отсылки к другому тексту говорит о его значимости как феномена данной культуры. В фильме «Форрест Гамп» есть сцена, когда главный герой оказывается вместе с Джоном Ленноном на популярном телешоу Дика Кэветта. Ведущий спрашивает Форреста о Китае, а все реплики Леннона представляют собой строки из его песни «Imagine».

*DICK CAVETT: You had quite a trip. Can you, uh, tell us, uh, what was China like?*

*FORREST: Well, in the land of China, people hardly got nothing at all.*

*JOHN LENNON: **No possessions?***

*FORREST: And in China, they never go to church.*

*JOHN LENNON: **No religion, too?***

*DICK CAVETT: Oh. Hard to **imagine.***

*JOHN LENNON: Well, **it's easy if you try, Dick.***

*ДИК: Поделитесь с нами вашими впечатлениями о Китае.*

*ФОРРЕСТ: В стране Китай у людей почти ничего нет.*

*ЛЕННОН: **Никаких пожитков?***

*ФОРРЕСТ: А еще в Китае никто не ходит в церковь.*

*ЛЕННОН: **Что, религии тоже?***

*ДИК: Да уж. Трудно **представить.***

*ЛЕННОН: Да нет, Дик, **легко. Попробуйте.***

Перевести данные интертекстуальные включения так, чтобы русскоязычному зрителю стала ясна эта связь, оказалось невозможным, так как цитируемый текст, являясь песней, переводного аналога в русской (как и любой другой) культуре не имеет.

Фразеология и паремиология. Фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, в нем законсервированы представления народа о мифах, обычаях, обрядах, ритуалах, привычках, морали, поведении и т.д. [7: 43].

В фильме Форрест говорит о своей подруге: *Jenny and me was like peas and carrots* – Дженни и я были похожи на морковку с

**горошком.** Данное сравнение звучит для русского уха немного странно. Оно основывается на обычае американцев подавать в качестве гарнира зеленый горошек и вареную морковь (ср. *To be like peas and carrots – figuratively, they go together; literally, a common vegetable dish* [12]). Для героя это сочетание выступает эталоном единства, неразлучности. Благодаря широкому контексту и русскоязычному зрителю удается правильно понять перевод-кальку (стоит отметить правильность выбора слова «горошек», а не «горох», как стоит в субтитрах), а странность сравнения списать на недалекий ум рассказчика.

Стереотипы, символы, архетипы и мифологемы, закрепленные в ключевых для данной лингвокультуры словах. Стереотип – это некоторый фрагмент концептуальной картины мира, ментальная «картинка», устойчивое культурно-национальное представление о предмете или ситуации. Этнокультурные стереотипы – это обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ. Существуют стереотипы целеполагания, поведения, восприятия, понимания, общения и др., которые и определяют единство, целостность культуры.

Одним из стереотипов, характеризующих американскую нацию, является преодоление, способность человека, отдельной личности выстоять и победить. Другой всем известный стереотип – патриотичность американцев. В исследуемом фильме персонажем, ярко демонстрирующим данные стереотипы, является лейтенант Дэн – потомственный военный (по словам Форреста, *Somebody in his family had fought and died in every single American war; he had a lot to live up to*). Герой войны во Вьетнаме, потерявший обе ноги, он олицетворяет собой «всю покалеченную Америку поколения Вьетнамской войны» [13]. Став калекой, Дэн испытывает большие психологические страдания, поскольку всегда видел для себя

только два пути – погибнуть на поле боя как все его предки или сделать блестящую армейскую карьеру. Кульминацией его страданий, усугубленных неспособностью Дэна найти утешение в вере, становится сцена на корабле, когда они с Форрестом попадают в сильнейший шторм. Дэн решает окончательно «выяснить отношения» с Богом:

<i>LT. DAN: Blow, you son-of-a-bitch! Blow! It's <b>time for a showdown!</b> You and me. I'm right here. Come and get me! <b>You'll never sink this boat!</b></i>	<i>ЛЕЙТЕНАНТ ДЭН: Давай, сукин сын! <b>Посмотрим кто кого!</b> Давай один на один. Вот он я. Что, взял? А вот <b>врешь, не потопишь, слабо!</b></i>
---	---

Фраза «*You'll never sink this boat!*» произносится на фоне развевающегося американского флага и становится символом не только стойкости самого героя, но и всей страны. Что касается перевода, то проблем с передачей вербального ряда нет, но само поведение героя (в том числе и вербальное) относится к тем элементам стереотипного характера, которые, как правило, не воспринимаются носителями другой культуры как ценностно-важные.

Своеобразие речевого этикета. Речевой этикет – это социально заданные и культурно-специфические правила речевого поведения людей в ситуациях общения в соответствии с их социальными и психологическими ролями, ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановках общения. Казалось бы, этикетное поведение стандартно и стереотипно, представляет собой замкнутую систему, но нарушение этого поведения может привести к непредсказуемым последствиям для человека и человечества, ибо, по словам Н.И. Формановской, «коммуникативная истинность выше по ценности для культурной общности людей, чем искренность (истина)» [7: 47].

Русскоязычный зритель, несомненно, уже давно обратил внимание на то, как часто в американских фильмах (не исключение и «Форрест Гамп») близкие люди говорят друг другу (особенно родители – детям): «*I'm so proud of you*». Эта фраза, по сути клише, является, тем не менее, одним из главных проявлений теплых чувств и отражает высокую ценность личного успеха, важнейшую черту американского менталитета.

Таким образом, в результате рассмотрения некоторых наиболее «культурноносных» речевых единиц, представленных в фильме «Форрест Гамп», в аспекте перевода можно сделать следующие выводы. Для перевода представляют трудность не только слова, служащие обозначением уникальных предметов американской культуры, но и те слова, выражения и тексты, которые сами стали феноменами данной культуры. Если в первом случае возможно использование неких переводческих приемов (подбор аналога или замены), то во втором они бесполезны, т.к. культурная информация языковых знаков имеет по преимуществу имплицитный характер, она как бы скрывается за языковыми значениями и напрямую при переводе не передается. Особенно остро проблема передачи элементов, имеющих яркий оттенок принадлежности к той или иной культуре, стоит при переводе фильмов. Значительная часть культурно-специфичной информации неизбежно теряется, т.к. у переводчика нет возможности дать разъяснения, и он ограничен в выборе средств, но все же благодаря видеоряду зритель воспринимает некоторые из предметных и ситуативных реалий.

#### Список литературы

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. – СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2004.
2. Верещагин Е. М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Рус. яз., 1980.
3. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. – М.: Международные отношения, 1980.

4. Воробьев В.В. Лингвокультурология. Теория и методы. – М., 1990.
5. Кабакчи В.В. Практика англоязычной межкультурной коммуникации. – СПб.: Издательство «Союз», 2004.
6. Китай: да здравствует пинг-понг! // Международное радио Китая, 16.08.2007 – <http://russian.cri.cn>. – 15.09.2008.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: «Академия», 2001.
8. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996.
9. Тхорик В.И., Фанян Н.Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация. – М.: ГИС, 2006.
10. Forrest Gump: Stupid is as stupid does // Featured videos. – [www.youtube](http://www.youtube.com).
11. Рассоон // Мультитран. Система для переводчиков. – [www.multitran.ru](http://www.multitran.ru) – 20.09.2008.
12. To be like peas and carrots // Ask a Teacher. – [www.usingenglish.com](http://www.usingenglish.com) – 13.09.2008.
13. Through the Eyes of Forrest Gump – «Сигма-Медиа», 2004.
14. Англо-русский лингвострановедческий словарь «Американа-II». Под ред. проф. Г.В. Чернова. – АБВУ Lingvo 12, 2006.
- 15-5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999.

УДК 811.161.1'01

ББК 81.411.2-0

**М.В. Семенихина\***

**ПЕРЕДАЧА ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИКИ ДРЕВНЕРУССКОГО ПЕРЕВОДНОГО ТЕКСТА СРЕДСТВАМИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА В ИЗДАНИИ-БИЛИНГВЕ LA PRISE DE JÉRUSALEM DE JOSÈPHE LE JUIF В.М. ИСТРИНА И П. ПАСКАЛЯ**

Ключевые слова: древнерусская переводная литература, «История Иудейской войны», перевод лексики; the Old Russian translation literature, «The Jewish War History», translation of words

*В статье рассматриваются некоторые особенности лексики древнерусского перевода «Истории Иудейской войны» Иосифа Флавия и их отражение во французском тексте издания-билингвы В.М. Истрина [5].*

*The article concerns the first academic (bilingual) edition of the Old Russian translation of The Jewish War by Flavius Josephus [5]. In the article*

---

\* **Семенихина Мария Васильевна**, Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов.

*some lexical peculiarities of the Old Russian text and the problem of their translation into French in the above mentioned edition are considered.*

Любой перевод – это не просто перекодировка информации из системы знаков одного языка в систему знаков другого; перевод – явление не только лингвистическое, но и лингвокультурологическое. На процесс перевода налагает отпечаток та культура, носителем которой является переводчик; таким образом, переводной текст существует как бы на границе двух культур, двух типов ментальности. В каждую эпоху существует свой взгляд на то, каким должен быть «хороший» перевод, что отражается в стилистических и других требованиях. При исследовании того или иного перевода следует учитывать и индивидуальность переводчика.

Если принять во внимание все вышеуказанное, становится очевидным, что исследователь древнего перевода сталкивается с трудностями, которых практически не возникает при исследовании современного перевода: необходимость понять не только культурные, лингвистические и другие особенности оригинального текста (написанного на языке, ныне не существующем в «живом» состоянии), но и то, как воспринимался текст на одном древнем языке носителями другого древнего языка и другой древней культуры, ныне также не существующей иначе, как в виде корпуса текстов и прочих памятников.

Примером такого типа могут служить старославянские и древнерусские переводы литературы на древнегреческом языке. Самые ранние дошедшие до нас памятники старославянского языка относятся к X в. н.э., древнерусского – к XI в.н.э.; тексты же оригиналов нередко отстоят от времени перевода на 500 или даже 1000 лет. Существует обширная литература, посвященная этим памятникам (которые составляют более 90% всей славянской

книжности), и вместе с тем многие вопросы, связанные с искусством перевода в славянской книжности, остаются нерешенными.

Древнерусский перевод «Истории Иудейской войны» Иосифа Флавия заметно выделяется среди этих древних переводов. Несмотря на то что история его изучения насчитывает более 100 лет и к настоящему времени существуют 3 академических издания этого текста – издания В.М. Истрина [7; 8], Н.А. Мещерского [2] и Института русского языка [5], многие вопросы, касающиеся этого памятника, остаются нерешенными. Например, до настоящего времени не решен вопрос о датировке перевода (конец XI или вторая половина XII в.); языковые данные указывают на принадлежность текста к «старшему» периоду, но самые ранние сохранившиеся его списки датируются XV в. Это создает для исследователя «Истории» определенные проблемы. Вместе с тем, текст, несмотря на обилие списков, характеризуется высокой стабильностью и низким количеством разночтений: редакций существует всего две, и текст самых ранних и самых поздних (начало XVIII в) списков одной редакции практически идентичен. Расхождения между редакциями «возникли не в результате целенаправленной редактуры, а стихийно в процессе бытования текста» [5: 8].

Этот текст вызывает интерес тем, что можно условно назвать «конфликтностью» перевода и оригинала. Прежде всего, это идейно-сюжетный конфликт. Оригинал – сочинение историографического характера, написанное в традициях т.н. фукидидовской школы. Автор – участник или очевидец описываемых событий (в данном случае – восстания в Иудее против римского владычества в 66-73 гг. н.э. и его подавления, а также прихода к власти в Риме императора Веспасиана); т.е. это произведение, уходящее корнями в *античную* культурную,

историографическую и риторическую традицию, хотя в нем отчетливо прослеживается и традиция восточной, еврейской литературы с ее стремлением увидеть в окружающих событиях проявление Божьей воли (автор «Истории» – иудей (точнее – *фарисей*) по вероисповеданию и сын священника). В то же время, перевод – явление уже принципиально иной культуры и вписывается переводчиком-интерпретатором в *средневековую* культурную парадигму. Документальное повествование о трагических событиях в Иудее воспринимается древнерусским книжником-христианином как логическая развязка событий, описанных в Библии, и трагедия жителей Иудеи (окончательное порабощение римлянами, разрушение Иерусалимского Храма) трактуется как кара за распятие Христа, чему способствует своеобразная «правка» текста за счет дополнений и сокращений [2].

На различных языковых уровнях также возникает «конфликт» между двумя текстами. Так, текстообразующая единица оригинального текста – **период**, переводного – **синтагма** (другое наименование этой единицы – **формула**) [5], что связано с особенностями древнерусского литературного языка. Переводчик сочетает дословный перевод, пересказ и пересоздание текста оригинала по заданным в самом тексте оригинала образцам (например, появление риторических фигур в тексте перевода там, где в тексте оригинала их не было, употребление одних фигур в переводе вместо других в оригинале и т.д.) Все эти особенности дают некоторым исследователям (Ф. Томсон) повод утверждать, что здесь мы имеем дело не с переводом, а лишь с пересказом, что, таким образом, делает невозможным исследование древнерусской «Истории» в сопоставлении с оригиналом. Такой подход в корне неверен: древнерусская «История» может и должна изучаться в

сопоставлении с оригиналом, но при сопоставлении необходимо иметь в виду отношения «конфликта».

Первое издание древнерусского перевода «Истории» было осуществлено в 1900-е годы дерптскими профессорами А. Берендтсом и К. Грассом (с переводом древнерусского текста на немецкий язык). Ему предшествовало исследование А. Берендтса, касающееся свидетельств о христианстве в данном тексте [4]. По мнению А. Берендтса, оригиналом древнерусского перевода мог быть утраченный впоследствии греческий авторский перевод первой арамейской редакции «Истории»; в свою очередь, тот греческий текст «Истории», который известен сейчас, является второй редакцией, в которую Иосиф внес значительные коррективы, руководствуясь конъюнктурными соображениями. Дальнейшие исследования доказали несостоятельность концепции А. Берендтса.

Первым же настоящим академическим изданием древнерусского перевода «Истории» следует считать издание В.М. Истрина [7; 8], в котором за основу взят Волоколамский список (т.н. «отдельной» редакции), а список более полной «хронографической» редакции (Архивский) используется как источник восполнения недостающих в «отдельной» редакции фрагментов. Издание это интересно еще и тем, что оно вышло в свет на Западе и представляет собой билингву с параллельным переводом древнерусского текста на современный французский язык. Примечательно, что издатели называют данный текст не «древнерусским» (*vieux-russe*), а «славянским» (*slave*). Автор французского перевода П. Паскаль в своей работе стремился дать французским читателям возможность ознакомиться с древнерусским текстом «Иудейской войны» и при этом максимально точно передать смысл оригинала. Задачи П. Паскаля как переводчика усложнялись несколькими обстоятельствами. Во-

первых, сам древнерусский текст является переводным (с древнегреческого); во-вторых, данный текст, подобно прочим средневековым текстам, имеет несколько редакций и существует в виде ряда списков. Хотя П. Паскаль работал с тем одним списком (Волоколамским), по которому делалось издание Истрина, при переводе он учитывал критический аппарат к издаваемому тексту (разночтения и дополнения по другим спискам – прежде всего по Архивскому, одному из двух списков т.н. «хронографической» или «полной» редакции, который послужил основным текстом для издания 2004 г.), а также греческий оригинал.

Один из важных аспектов анализа древнерусского перевода «Истории» – передача реалий, упоминаемых в исходном греческом тексте. Как уже было сказано, сочинение Иосифа Флавия повествует, в основном, о событиях второй половины I в. н.э. в римской провинции Иудея, современником и очевидцем которых был сам автор. Древнерусский же переводчик, живший примерно на 1100 лет позже, осовременивает и «русифицирует» (или «славянизует») текст оригинала, вводя в него несвойственные ему реалии. Так, понятие *δυνατοί* (*знать, влиятельные люди*) передается словом *боляре*, наименования воинских должностей *φρούραρχος*, *στρατηγός*, *ἡγεμίων* – словом *воевода*, название меры длины *στάδιον* (стадий) – словом *вьста*, название шейного украшения *περικουχένιον* – словом *гривна*, название животного *ὄναυρος* (дикий осел) – словом *лось* и т.д.; древнерусские реалии возникают в переводном тексте и в ходе переводческих трансформаций – так, выражение *ἐλάχιστος σταθμός* (малый вес, малое количество) в древнерусском переводе конкретизируется при помощи русской реалии *поль гривны вьса* (*унии же тонко сьно събирающе продаяху поль гривны вьса на четырехъ златницѣхъ* –

τὰς γὰρ ἴνας ἔνιοι συλλέγοντες ἐλάχιστον σταθμὸν ἐπώλουν Ἀττικῶν τεσσάρων – а некоторые, собирая жилки, совсем малое их количество продавали за 4 аттика) (кн. 6). Некоторые греческо-славянские соответствия являются традиционными (так, передача слова ἡγεμῶν словом *воевода* или слова ἄρχων – словом *князь* обычна и для старославянских переводов) (см. [6]), однако ряд таких греческо-русских соответствий является специфическим именно для данного текста. При этом в древнерусском тексте «Истории» сохраняется и ряд непереуведенных греческих слов, относящихся как к безэквивалентной, так и к общей лексике (*архиереи*, *асфальт*, *газофилакья* (сокровищница) и *газофилаксь* (сторож сокровищницы), *драхма*, *игемонь*, *лахань* (растение), *лимень* (гавань), *салпин(с)къ* (боевая труба) и т.д.). Эта особенность – сосуществование в пределах одного текста как случаев сохранения безэквивалентной лексики, так и случаев замены античных реалий древнерусскими – никак не объясняется исследователями. Возможное объяснение данного явления – гипотеза о работе над древнерусской «Историей Иудейской войны» нескольких переводчиков, придерживающихся различных принципов подхода к явлениям текста, в том числе и к переводу лексики. Также встречаются случаи замены древнегреческих лексем не древнерусскими, а среднегреческими, обозначающими византийские реалии (*гистерна* – λάκκος, *дука* – φρούραρχος (начальник гарнизона), *огары и коубары* – νήες (корабли), *ривифино* (*зрно*) – ὄροβος (горох) и т.д.) (см. [2: 269]); исследователи объясняют это тем, что древнерусский переводчик (или один из переводчиков) «Истории» во время работы над переводом мог находиться в среднегреческой языковой среде (например, в одном из афонских монастырей).

С одной стороны, современные принципы перевода древнего текста требуют сохранения в нем культурологически значимых реалий; с другой – применительно к данному тексту не очень понятно, реалии какой именно культуры – древнерусской или античной – следует сохранять при переводе на современный язык.

При передаче лексем, передающих **древнерусские** реалии, П. Паскаль использовал либо лексемы, передающие античные реалии, либо нейтральную французскую лексику: *вьрста* – *stade*, *воевода* – *chef*, *забрало* (крепостная стена) – *rempart*, *тысяцкий* – *chiliarque* и т.д. Вместе с тем, многие лексемы подобного рода передают предметы и явления, свойственные не только древнерусской, но и другим (в том числе французской) средневековым культурам (сюда относится, например, практически вся военная лексика). П. Паскаль «исправляет» во французском тексте и некоторые случаи избыточной «русификации» древнерусского текста (являющиеся результатом не вполне верного понимания переводчиком греческого текста): так, выражение *быковъ род* (кн. 2), употребленное в древнерусском тексте на месте греческого τῶν Ταύρων φύλον («племя тавров» – народ в Северном Причерноморье; этноним, омонимичный греческому слову «бык»), во французском переводе заменяется на правильное с точки зрения греческого оригинала *la race des Tauriens* (со сноской: «des Taureaux», *traduit le slave* – «в славянском переводе – *быки*»); калька с греческого *корабли трегрѣбнии*, обозначающая неизвестную в древнерусской культуре римскую реалию, передается термином *trirèmes* (триремы).

**Грецизмы**, оставленные в древнерусском тексте без перевода (или являющиеся переводами других грецизмов, по типу *дука* – *φρούραρχος*), также передаются нейтральными французскими лексемами (или греческими заимствованиями, давно вошедшими в

лексический состав французского языка): *архиереу* – grand-prêtre, *игемонъ* – chef, maître, *лимень* – port, *митрополиа* – métropole и т.д.

*Аще же работа нетрѣпима мнит ся вам, то всеу поносите игемоном* [5: 174] – Si au contraire c'est la servitude que vous juges intolérable, à quoi bon blâmer les chefs? [7: 175] (в греческом оригинале: εἰ δὲ τὸ δουλεύειν ἀφόρητον ἠγεῖσθε, περισσὴ πρὸς τοὺς ἠγεμόνας ἢ μέμφις – если же вы считаете невыносимым состояние рабства, то ругать начальство бесполезно).

*...и дань дает и вся яже на потребу игемоном* [5: 178] – et fournit le tribut et tout ce dont ont besoin ses maîtres [7: 179] (в греческом оригинале: καὶ ταῖς χρεῖαις τῆς ἠγεμονίας παρέχουσιν ἐτοίμους τὰς εἰσφοράς – и в случае необходимости с готовностью платит налог начальству).

*Добро, о друзи, дондеже корабль въ лимени стоит, преже смотрити хотяще быти бури, а не выплыти из лимена посрѣдѣ волнь* [5: 180] – Il est beau, mes amis, tant que le vaisseau est au port, de prévoir la tempête à venir, et de ne pas sortir du port parmi les vagues [7: 181]. (В греч. оригинале: καλόν, ὦ φίλοι, καλόν, ἕως ἔτι ἐν ὄρμῳ τὸ σκάφος προσκέπτεσθαι τὸν μέλλοντα χειμῶνα μηδ' εἰς μέσας τὰς θυέλλας ἀπολουμένους (по другим спискам ἀπὸ λιμένος) ἀναχθῆναι – хорошо, о друзья, хорошо заранее предвидеть возможную бурю, пока корабль еще на якорѣ, а не отправляться (из гавани) в разгар шторма).

Заменено французским нейтральным эквивалентом и греческое слово *адоксите* (считаете бесчестьем), по неизвестным причинам оставленное в древнерусском тексте без перевода: *и едины же мы адоксите стражем, имже покоряше ся всяческаа* [5: 176] – Nous seuls jugeons déshonorant de servir ceux à qui tout est soumis! [7: 177]. (В греческом оригинале: μόνοι δ' ὑμεῖς ἀδοξεῖτε

δουλεύειν οἷς ὑποτέτακται τὰ πάντα – одни вы считаете бесчестным служить тем, кому подчиняются все).

Появление в древнерусском тексте местоимения **мы** вместо **вы** никак не комментируется (возможно, это смешение восходит к средневековым греческим спискам оригинала: в среднегреческом местоимения ἡμεῖς (мы) и ὑμεῖς (вы) произносились одинаково).

Яркая стилистическая черта древнерусского перевода «Истории» – наличие большого количества слов-композигов (*коупнооумие, цѣломоудрие, жестосѣрдие* и т.д.), в т.ч. композигов-синонимов (*купнооумие – единооумие*). Однако во французском переводе передается не их структура, а общий смысл.

*...начаша рыдати о своихъ напастех на Флорово жестосердие* [5: 172] – ils se mirent à gémir sur leurs malheurs et contre la cruauté de Florus [7: 173] (в греческом оригинале: ἀπλωδύροντο τὰς ἑαυτῶν συμφορὰς καὶ τὴν Φλώρου διεξήεσαν ὠμότητα – оплакивали свои несчастья и рассказали о жестокости Флора; в греческом тексте композит тоже отсутствует).

*Егда бо всѣм слышащем единооумие будет на зло...* [5: 172] – Car quand tous ceux qui vous entendent sont d'accord pour le mal... [7: 173] (в греческом оригинале: ...ὅταν ἦ τῶν ἀκούόντων πάντων ἡ πρὸς τὸ χεῖρον ὁμόνοια – когда все слушающие единодушно настроены на худшее; в оригинале представлен композит).

*Того ради и азъ промышлю да быша ся измѣнили на цѣломоудрие* [5: 172] – eh bien, je vais en conséquence faire en sorte que ceux-ci reviennent à la raison [7: 173] (в греческом оригинале: ὅπως αὐτοί τε σωφρονισθέντες μεταβάλλωνται... – чтобы они образумились и изменили свое мнение; композит отсутствует).

Другая стилистическая особенность текста «Истории» – активное употребление лексических синонимов (впрочем, как и

использование композитов, это черта, характерная для славянских книжных текстов в целом). Однако использование синонимии в древнерусском и французском текстах не всегда совпадает. Так, во французском переводе словом *chef* передаются слова *игемонъ* и *воевода*, словом *maître* – *игемонъ* и *владыка* (впрочем, слово *воевода* в древнерусском тексте может соответствовать греческому слову ἡγεμών, хотя понятия «воевода» и «игемонъ» в древнерусском тексте различаются: *воевода* – просто предводитель воинов, как с римской (*Скавръ, римскыи воевода*), так и с иудейской стороны, а *игемонъ* – либо высокопоставленный полководец, причем скорее римский, чем иудейский, либо наместник, начальник). Вместе с тем, одно и то же древнерусское слово во французском переводе может передаваться при помощи синонимов: *игемонъ* – *chef, maître, мука* – *châtiment, supplice, tourment, слоуга* – *ministre, serviteur* и т.д. Использование синонимов вносит во французский текст дополнительную конкретику: так, вместо слова *моука* используется как его прямое французское соответствие, (*tourment*), так и слово со значением «наказание» (*châtiment; овѣмъ же велящемъ мучити и оубити врага* – *d'autres voulaient qu'on le châtiât, qu'on tuât l'ennemi*); слово *мирень* переводится и как «не настроенный воинственно» (*мирно мыслять* – *sont pour la paix*), и как «находящийся в подчинении» (*мирни к римляномъ* – *soumis aux Romains*). Хотя такая интерпретация данных контекстов не является единственно верной (так, выражение «мучити и оубити» Паскаль интерпретирует явно как бинарную конструкцию, – о бинарных конструкциях см. далее – в то время как здесь, скорее всего, обычное перечисление действий).

Это связано как со стремлением более точно передать смысл древнерусского текста, так и со стилистическими предпочтениями

французского переводчика. В античности или средневековье повторение одного и того же слова в пределах одного контекста встречалось нередко и даже использовалось в качестве стилистической фигуры, в то время как нормативная стилистика ряда современных европейских языков рассматривает употребление одного и того же слова в пределах одного контекста как ошибку.

*И понеже оному [Веспасиану] есть обычаи побъживати, то како могу азъ възвратити ся къ нему не побъдивъ; [5: 244] – Quand il est, lui, accoutumé à triumpher, comment puis-je aller le retrouver sans avoir vaincu? [7: 245] (в греческом оригинале: καὶ γὰρ ἐκείνῳ τὸ νικᾶν ἔθος, κἀγὼ πρὸς αὐτὸν ὑποστρέφειν οὐκ ἂν ὑπομείναιμι λειφθεὶς – и если он привык побеждать, то и я не позволю себе возвратиться к нему, сделав нечто меньшее).*

Близким к стилистическому использованию синонимов является употребление т.н. **бинарных конструкций** [2], характерное для древнерусского литературного языка в целом (*чъсть и слава, люто и срамно, трудъ и потъ, безумень и шатайся, пою и хвалю*); иногда бинарная конструкция в древнерусском переводе «Истории» подкреплена рифмой (*потрудимся и понудимся*). Бинарная конструкция – сочетание двух лексических единиц, либо практически полностью совпадающих по семантике (*стыд и срам*), либо находящихся в каких-либо логических отношениях, например, причинно-следственных (*трудъ и потъ* – пот как следствие труда, *безумень и шатайся* – «шатающийся», т.е. бунтующий, вследствие безумия). Во французском переводе данные конструкции сохраняются не всегда, а только там, где возможности французского языка позволяют их передать более или менее близко к древнерусскому тексту по

смыслу и структуре (*кротость и смирение ихъ* – *leur douceur et leur humilité*, *толик трудъ и потъ* – *toutes les peines et toutes les sueurs*); при этом семантика французской конструкции с синонимами и древнерусской бинарной конструкции все же остаются несколько различными (бинарная конструкция обычно более «тавтологична»). Однако, нередко во французском переводе передается только общий смысл данных конструкций (*Потрудимся, понудимся* [5: 244] – *Donnons-nous de la peine, faisons un effort* [7: 245]; в греч. оригинале: *δεῖ δὲ πόνου πρὸς τῷ τάχει καὶ λήματος* – помимо скорости [при взятии города], нужны труд и желание).

Таким образом, в издании-билингве 1934-1938 гг. древнерусской «Истории Иудейской войны» ряд лексических особенностей данного памятника во французском переводе не передается, что объясняется задачами, стоявшими перед автором французского текста: передать не столько стилистику древнерусского памятника (многие особенности которой просто не могут быть переданы средствами современного французского языка адекватно), сколько его содержание, сделать не художественный перевод, а «подстрочник» для облегчения научной работы над текстом. С одной стороны, текст французского перевода в некоторых деталях приближается к тексту греческого оригинала древнерусской «Истории», с другой – является самостоятельным текстом, не совпадая полностью ни с древнерусским, ни с греческим исходными текстами.

#### Список литературы

1. Колесов В.В. Древнерусский литературный язык. – Л., 1989.
2. Мещерский Н.А. «История Иудейской войны» Иосифа Флавия в древнерусском переводе. – М.-Л., 1958.
3. Мещерский Н.А. Искусство перевода Киевской Руси // Мещерский Н.А. Избранные статьи. – СПб., 1995.
4. Berendts A. Die Zeugnisse vom Christentum in slavischen De Bello Iudaico. – Leipzig, 1906.

5. «История Иудейской войны» Иосифа Флавия. Древнерусский перевод. В 2х т. Издание подгот. А.А. Пичхадзе, И.И. Макеева, Г.С. Баранкова, А.А. Уткин. – М., 2004.

6. Старославянский словарь (по рукописям X-XI веков) / Под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. – М., 1994.

7. La Prise de Jérusalem de Josèphe le Juif. / Par V. Istrin. – Т. 1. – Paris, 1934-1938.

8. La Prise de Jérusalem de Josèphe le Juif. / Par V. Istrin. – Т. 2. – Paris, 1934-1938.

# ЛИНГВОДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

УДК 81'243:378.016  
ББК 81.2-9

**Н.М. Андронкина\***

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ ГРУППЕ

Ключевые слова: *диады, дискуссии, интерактивные умения, интеракция, искусственная языковая среда, коммуникация, освоение конвенциональных норм поведения в группе, перцепция, поликультурная языковая личность, ролевые игры, сотрудничество, социальные группы, тренинг, триады, умения устанавливать межличностный контакт, условия личностного и группового общения, эмпатия, языковая группа; diadas, discussions, interactive skills, interaction, artificial language environment, communication, mastering the conventional norms of behavior in the group, perception, polycultural language personality, role games, cooperation, social groups, training, triadas, skills to establish the interpersonal contact, conditions of personal and group communication, empathy, language group*

*В статье рассматривается понятие языковой группы в обучении иностранному языку как специальности и ее роль в формировании интерактивной стороны межкультурного общения, поликультурной языковой личности.*

*The article describes a new approach which encourages students to be tolerant of cultural conflicts in groups of two or more persons. The author shows how to use the key principles in teaching foreign languages.*

Основной целью языкового образования является формирование определенных качеств поликультурной языковой личности, ключевых компетентностей, которые должны подготовить студентов к осуществлению профессиональной деятельности [3]. Под **компетентностью** понимается способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, причем в направлении получения результатов, имеющих определенную

---

\* **Андронкина Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук, Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск.

ценность [4]. Термин «компетентность» используется и для обозначения результата обучения, т.е. способностей и качеств, сформированных в его процессе, поскольку данный термин действительно фиксирует результативность овладения неким содержанием – компетенцией.

Данные определения свидетельствуют о том, что приобретение способности осуществлять какую-либо деятельность требует овладения соответствующими знаниями, умениями, навыками и опытом. Эти знания, умения, навыки, опыт, необходимые для выполнения некоторой деятельности, составляют содержание соответствующей компетенции. Таким образом, компетенция – это содержание образования, которое, будучи усвоенным учащимся, формирует компетентность в какой-либо области деятельности [5: 50].

В соответствии с этим владение иноязычным общением в языковом вузе обеспечивается на основе определенной компетенции, направленной на формирование коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения, которые выделяются в исследованиях по психологии общения, социальной психологии, педагогической психологии. В нашем понимании такой компетенцией является лингвосоциокультурная компетенция. Лингвистический компонент данной компетенции соответствует коммуникативной стороне общения, социальный – интерактивной, культурологический – перцептивной. Данные компоненты могут быть обозначены как коммуникативная, интерактивная и перцептивная субкомпетенции.

**Коммуникативная компетенция** обеспечивает владение кодовыми системами различных языков (вербальных и невербальных), **перцептивная** – межличностный контакт и взаимопонимание на основе механизмов идентификации и

рефлексии, **интерактивная** – владение механизмами социального взаимодействия в процессе иноязычного общения, какими бы способами они не осуществлялись – вербальными или невербальными. Социальное взаимодействие в процессе иноязычного общения при осуществлении различных видов учебной деятельности формирует поликультурную языковую личность, способствует ее интеграции в систему социальных взаимоотношений, социальных ролей, обретению социального статуса.

Механизмами интерактивной стороны общения являются кооперация и конкуренция, которые обеспечивают ее функционирование. Кооперация связана с организацией сотрудничества в совместной деятельности, по поводу которой и возникает ситуация и соответствующая деятельность общения. Конкуренция предполагает соперничество в достижении тех или иных целей в совместной деятельности, что часто порождает конфликты – как продуктивные, так и деструктивные. Целью данной статьи является характеристика интерактивных умений, обеспечивающих владение интерактивной стороной иноязычного общения, которые формируются в групповой деятельности на основе механизмов конкурентного и кооперативного взаимодействия.

Обучение иноязычному межкультурному общению на языковых факультетах осуществляется в учебной языковой группе. Его успешность и результаты зависят не только от мастерства преподавателя и мотивации студентов, но и от внутригрупповых отношений, так как студентам группы придется общаться на иностранном языке в течение пяти лет в достаточно замкнутом кругу, в искусственно создаваемых речевых ситуациях. Степень приближенности к естественной, реальной языковой атмосфере

обеспечивается совместным сотрудничеством преподавателя и студентов, созданием атмосферы общего доверия и доброжелательности, психологической поддержки, преодоления возникающих трудностей, переживания ситуации успеха, соблюдения совместных традиций и правил, конвенциональных условий межличностного и группового общения. В учебной группе происходит формирование и развитие поликультурной языковой личности, которое также связано с партнерскими отношениями в преподавательской и учебно-познавательной деятельности, осуществлением эффективного межличностного и педагогического иноязычного общения.

Группа и групповое общение как феномен изучаются в социологии, педагогике, социальной психологии (теория малых групп), психологии общения, педагогической психологии. Малая группа характеризуется как первичная среда, где происходит социализация личности, ее постепенное развитие, получение информации о внешнем мире, формирование навыков и умений организации и осуществления любой деятельности. Малая группа определяется в социальной психологии как немногочисленная по своему составу группа, члены которой объединены общей социальной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, что является основой для возникновения эмоциональных отношений, групповых норм и групповых процессов [1: 191]. В исследованиях, посвященных теории малых групп, подчеркивается, что число определений малой группы приближается к сотне, однако к основным признакам группы обычно относят контактность, целостность, стабильность состава, устойчивость взаимодействия, сплоченность, наличие внутренней структуры, удовлетворение личных запросов.

В отношении языковой группы, которая формируется для обучения иностранному языку в языковом вузе, можно ввести определение, учитывающее специфику учебной деятельности ее участников, которая и объединяет их в целостный коллектив. Языковая группа характеризуется, с одной стороны, общей целью (получение языкового образования), с другой – спецификой общения, с третьей – взаимодействием, направленным на решение задач межкультурного иноязычного общения, а также активной деятельностью по осуществлению учебной работы, эффективность которой является залогом удовлетворения потребностей, побудивших студентов выбрать именно эту профессию.

Таким образом, под языковой группой нами понимается ***группа, целью которой является овладение иностранным языком как средством общения, характеризующаяся соответствующей организацией учебной деятельности, направленной на осуществление межличностного и группового иноязычного общения в искусственной языковой атмосфере, приближенной по своим условиям к реальной.***

Активное межличностное общение обусловливается и определенными формами взаимодействия в микрогруппах, которые дополняют друг друга и придают учебной деятельности коллективный характер.

Наименьшей малой группой по своему составу считается диада, обеспечивающая эффективное межличностное общение, хотя и это мнение не бесспорно: многие исследователи выдвигают альтернативный вариант – триаду, считая, что в диаде реализуется лишь чисто эмоциональный контакт. Это объясняется тем, что в диаде, состоящей из двух человек, социальное начало только формируется, в ней возможна только одна линия взаимодействия. К особенностям диады относят субъективность, а также обоюдные

чувства и пристрастия, эквивалентность обмена и взаимность в качестве основ ее существования и закона межличностных отношений. Кроме того, диада характеризуется и жесткостью структуры отношений: уход одного из партнеров приводит к ее распаду.

Триада – активное взаимодействие трех человек – обладает чертами, которые существенно отличают ее от диады. В ней уже присутствует феномен большинства, благодаря наличию третьего партнера в группе, следовательно, возможно разрешение гипотетического конфликта в ходе общения по поводу совместной деятельности, который в диаде носил бы чисто межличностный, а не деятельностный характер. Возможна и позиция наблюдателя, что также является неким элементом системы социальных отношений и существенным моментом в системе возникающих взаимоотношений. Это позволяет создать дополнительную основу для разрешения конфликта, избежать его личностной природы. [1: 192-193].

Кроме одновременной работы в диадах и триадах возможны и одновременная единая или дифференцированная работа в микрогруппах по 4-5 человек, работа в командах (несколько микрогрупп или 2 языковых группы одного курса), в режимах: студент – группа; преподаватель – группа, преподаватель – микрогруппа и т.д.

Особенности данных видов микрогрупп, в которые часто объединяются ученики и студенты для выполнения различных видов учебной работы в процессе обучения иноязычному общению, позволяют выбрать эффективные методы и приемы, проблемные задания и ситуации. Актуальной проблемой является и разработка комплексов упражнений по формированию интерактивной стороны иноязычного общения направленных на сотрудничество и

конкуренцию. К методам, формирующим интерактивную сторону иноязычного общения, можно отнести метод ролевой, деловой и конкурентной игры, метод проектов, метод дискуссии. К интерактивным методам относится и метод организации деятельности, который включает различные приемы, стимулирующие коллективные и индивидуальные инициативы осуществления учебной деятельности (в группе, микрогруппах-диадах и триадах), приемы организации совместной деятельности иноязычного общения, моделирования ее содержания, разработки способов, этапов и организационных форм, использования тех или иных средств обучения для ее осуществления. Среди интерактивных приемов можно выделить **интегративные**, т.е. интегрирующие работу участников группы, направленные на осуществление кооперативного взаимодействия, и **дифференциальные** – направленные на дифференциацию личных результатов участников группы, т.е. осуществление конкурентного взаимодействия. Например, к интегративным приемам можно отнести прием мозговой атаки, синектики, создания ассоциограмм, к дифференциальным – прием «аукцион идей», «конфликт мнений», соревнование, конкурс. Возможно и объединение этих признаков в интегративно-дифференциальные приемы, в которые могут трансформироваться, например, метод дискуссии или ролевой игры. Так, в рамках метода дискуссии ролевая игра может трансформироваться в прием, а в ролевой игре возможно использование дискуссии как приема, поскольку метод имеет несколько толкований в методике и может определяться не только как направление в обучении, но и как прием, способ обучения, в данном случае – интерактивной стороне иноязычного общения.

Преимущества групповой работы и объединения в группы по роду выполняемой деятельности исследовались в психологии

общения и социальной психологии [2; 7]. Они могут быть применимы и в обучении иноязычному общению и выражаются в следующем:

1. групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем в совместной учебной деятельности по овладению иноязычным общением;

2. группа отражает общество в миниатюре: в ней моделируется система личных и деловых взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для различных ситуаций иноязычного общения в реальной жизни;

3. группа и отношения в группе, опыт групповой деятельности формируют умения экспериментировать с различными стилями отношений среди иноязычных партнеров;

4. группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания поликультурной языковой личности;

5. в процессе происходящих в группе взаимодействий осознается ценность других людей и культур и потребность в их изучении и познании;

6. в группе формируются этикетные нормы иноязычного общения;

7. группа стимулирует освоение и развитие коммуникативных моделей иноязычного речевого поведения.

Данные характеристики свидетельствуют о том, что в групповой деятельности формируются основные умения межличностного, группового и делового общения, поэтому возможности языковой группы в обучении иноязычному общению и

создание в ней определенных условий, способствующих овладению лингвосоциокультурной компетенцией, должны учитываться в процессе обучения иностранному языку как специальности.

Для эффективной организации интерактивного взаимодействия в группе необходимо учитывать типы этого взаимодействия – **кооперацию** и **конкуренцию**. Кооперативное взаимодействие характеризуется как координация, упорядочивание, комбинирование, сложение усилий каждого из участников совместной деятельности. Конкуренция – в отличие от кооперации – предполагает соперничество, борьбу за достижение наилучших результатов, стремление превзойти друг друга в какой либо деятельности. В обучении иностранному языку на языковом факультете велика роль кооперативного взаимодействия, благодаря которому совместная групповая деятельность, направленная на достижение определенного результата в обучении иноязычному общению, позитивно влияет на усвоение материала в условиях взаимной поддержки и помощи. Сотрудничество в совместной групповой работе позволяет преодолеть психологические барьеры в межличностном и групповом иноязычном общении. Тем не менее, следует учитывать мотивирующую и развивающую роль конкуренции, поскольку индивидуальные достижения также важны в процессе интерактивного взаимодействия и влияют на результаты групповой деятельности. С одной стороны, конкуренция способствует развитию, самосовершенствованию, движению вперед. С другой – может носить негативный характер, препятствовать достижению поставленной групповой цели в процессе обучения. В данном случае речь идет о **деструктивном конфликте**, который возникает в группе из-за личностных качеств конкурирующих участников взаимодействия. Другой вид конфликта – **продуктивный** – связан с

возникновением разных точек зрения и мнений на какую-либо ситуацию, проблему в процессе группового обсуждения и принятия решения, что способствует ее глубокому и всестороннему пониманию, стимулирует учебно-познавательную деятельность.

Следовательно, в процессе обучения иноязычному общению, в частности, его интерактивной стороне, следует обучать и способам, методам и приемам преодоления деструктивного конфликта. Это возможно с помощью релаксационных упражнений, психологического тренинга, в которых реализуются приемы релаксации, обеспечивающие временное переключение внимания на другие объекты деятельности и способствующие предотвращению конфликтных ситуаций. Учебная языковая группа на факультете иностранных языков вполне может квалифицироваться как учебно-тренировочная, так как в процессе обучения иноязычному общению идет постоянный тренинг навыков и умений речевой деятельности и деятельности общения. Большую часть занятий по практике устной и письменной речи, практике межкультурного общения (особенно на 1 и 2 курсах) занимают упражнения, в которых реализуются приемы обучения, имеющие тренинговый характер – дискуссионные, игровые, сенситивные, интерпретационные, стимулирующе-релаксационные. С их помощью достигается создание языковой атмосферы, по своим характеристикам приближающейся к естественной. Кроме того, обучение межкультурному (иноязычному) общению неизбежно сказывается и на развитии межличностных и групповых отношений на родном языке, так как опыт разработки и овладения различными ситуационными моделями общения в разных тематических сферах влияет на коррекцию и совершенствование собственного поведения в тех или иных жизненных ситуациях.

Таким образом, для осуществления эффективного общения в учебной языковой группе необходима, прежде всего, ее сплоченность, так как все стороны общения – коммуникация, интеракция и перцепция предполагают, прежде всего, некое согласие и выполнение согласованных действий, складывания определенной культуры внутригрупповых отношений, взаимное приспособление поведения членов группы, т.е. наличие определенных механизмов функционирования данных сторон – кооперации и сотрудничества, эмпатии, рефлексии и обмена необходимой информацией.

Западные исследователи определили условия, влияющие на сплоченность группы, считая данное свойство определяющей характеристикой в эффективности выполнения любых видов деятельности. В этом плане наиболее известны работы Л. Фестингера, который исследовал факторы, влияющие на сплоченность группы. Среди них ключевым понятием является «когнитивный диссонанс» – осознание индивидом противоположности своих убеждений мнению другого человека или группы [6: 223-271]. С этой точки зрения, именно группа влияет на появление, уменьшение или устранение когнитивного диссонанса, который ведет к деструктивному конфликту, и наиболее эффективным путем его устранения является принятие набора когнитивных элементов, соответствующих точке зрения группы.

Реализация всех функций и сторон иноязычного общения возможна в процессе создания определенных условий обучения иноязычному межличностному общению в языковой группе, которые реализуются

- в неформальных и специально организованных поведенческих ситуациях межличностного и группового иноязычного общения в микрогруппах;

– в ситуациях группового принятия совместных решений, когда в различных видах учебной работы по выполнению тех или иных проблемных заданий обсуждаются варианты их выполнения;

– в ситуациях публичного выступления перед группой с теми или иными сообщениями, обоснованиями собственного мнения, собственной точки зрения в монологической форме;

– в ролевых ситуациях с использованием ролей – масок различного социального и статусного характера (начальник – подчиненный, продавец – покупатель и т.д.);

– в ситуациях чтения, обсуждения и интерпретации художественных произведений, т.е. ситуациях общения, которое опосредовано графическим кодом, концепцией автора, отношениями героев, художественными образами;

– ситуациях межличностного и группового общения, опосредованного мультимедийными средствами через электронные средства информации – электронную почту, сетевые конференции, Интернет – чат.

Индексом степени сплоченности группы, обеспечивающим ее эффективную деятельность, является **степень** совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам, **наиболее значимым для группы в целом**. Поэтому общее интерактивное взаимодействие в языковой группе в процессе осуществления иноязычного общения требует определенных интерактивных умений, сформированность которых позволяет овладеть интерактивной стороной иноязычного общения в ее тесной связи с коммуникативной и перцептивной стороной. К этим умениям (в соответствии с положениями теории малых групп, изложенными выше), могут относиться следующие:

– умение формировать и поддерживать согласованные действия группы в иноязычном общении по поводу учебной деятельности, направленной на получение определенного результата;

– умение установить межличностный иноязычный контакт а) в диаде; б) в триаде; с) в группе в целом;

– умение адаптировать свое поведение к типичным ситуациям иноязычного общения: предписанным, ожидаемым, или реализуемым в процессе осуществления групповой деятельности;

– умение защитить свою позицию, свое мнение в процессе иноязычного общения в соответствии со статусно-ролевой структурой в группе или деловой игре;

– умение освоить конвенциональные речеповеденческие нормы иноязычного общения в группе – от подражания до самостоятельного моделирования того или иного типа поведения;

– умение освоить «внутренний язык» группы в иноязычном общении при осуществлении различных видов учебной деятельности – от позиции наблюдателя до активного участника;

– умение защищать статус группы и внутригрупповое мнение на межгрупповом уровне в различных ситуациях иноязычного общения;

– умение корректировать стиль иноязычного общения в зависимости от коммуникативных сигналов партнеров по общению;

– умение достичь согласия в принятии групповых норм, идей, действий и решений в процессе решения общей учебной задачи в иноязычном общении;

– умение развивать свои и поддерживать чужие идеи на основе обсуждения той или иной иноязычной информации в выполнении различных видов учебно-познавательной деятельности;

– умение принять мнения, идеи и информацию, не соответствующие собственным, но соответствующие групповым интересам при обсуждении проблем, возникающих при выполнении учебной деятельности;

– умение побудить и поддержать других к высказыванию своего мнения и изложению необходимой и значимой информации в процессе иноязычного общения;

– умение интегрировать идеи, информацию, мнения в роли группового лидера в обсуждении тех или иных проблем в процессе группового иноязычного общения (дискуссия, спор, полемика);

– умение организовать собственные действия по осуществлению иноязычного общения в соответствии с групповым планом совместных действий;

– умение сохранять и развивать чувство групповой идентичности в различных ситуациях межгруппового иноязычного общения;

– умение сохранять внешний конформизм в выражении мнения группы на уровне межгруппового иноязычного взаимодействия;

– умение преодолевать межличностные конфликты в пользу групповых интересов;

– умение подчиниться большинству в целях сохранения согласия в групповом общении;

– умение выразить и отстаивать собственные интересы, и интересы меньшинства, если они способствуют развитию группы и достижению цели групповой деятельности;

– умение преодолеть когнитивный диссонанс при возникновении внутригрупповых разногласий.

Перечисленные умения тесно связаны с коммуникативными и перцептивными умениями, позволяющими оформить свою позицию в вербальном и невербальном плане, принять / не принять позицию другого, опираясь, в том числе, и на механизмы рефлексии, идентификации, эмпатии. Проблемы интерактивного группового взаимодействия в процессе осуществления иноязычного общения, формирование интерактивных навыков и умений заслуживают специального исследования, учитывающего специфику общей теории малых групп, функционирования коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения в учебной языковой группе. Актуальной проблемой остается и разработка приемов и методов, направленных на формирование интерактивной стороны иноязычного общения.

#### Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект пресс, 1997.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. – М.: Изд-во «Ось-89», 1999.
3. Елизарова Г.В. Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб: КАРО, 2005.
4. Растянников А.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. – М.: ПЕРСЭ, 2002.
5. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке – СПб: Изд-во «Златоуст», 2000.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. – СПб: «Ювента», 1999.
7. Lakin M. Interpersonal encounter: Theory and practice in sensitivity training. – New York: McGraw Hill, 1972.

**И.Л. Колесникова\***

## **ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ В ЧТЕНИИ СТУДЕНТАМИ, ИЗУЧАЮЩИМИ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ВТОРОЙ ИНОСТРАННЫЙ**

Ключевые слова: *английский язык, второй иностранный язык, коммуникативная компетенция, обучение иностранному языку, речевая деятельность, специфическая трудность, чтение; the English language, the second foreign language, communicative competition, teaching a foreign language, speech activity, specific difficulty, reading*

*В статье рассматриваются специфические трудности, с которыми сталкиваются студенты при овладении коммуникативной компетенцией в чтении при изучении английского языка в качестве второго иностранного.*

*The article considers the specific difficulties met by the students while mastering the communicative competition in reading when English is studied as the second foreign language.*

Чтение является одним из видов речевой деятельности, которому в процессе обучения иностранному языку отводится едва ли не самое значительное количество времени. Учителя-практики и преподаватели вузов не представляют обучение иностранному языку без использования текстового материала. Однако следует заметить, что обучение чтению зачастую осуществляется без учета условий и специфических трудностей, с которыми сталкиваются конкретные группы обучаемых (школьники разных возрастных групп, студенты языковых или неязыковых вузов, изучение языка в качестве первого или второго иностранного и пр.). Тем не менее, этот принцип является одним из самых важных при формировании умений в любом виде речевой деятельности, в том числе в чтении.

---

\* **Колесникова Ирина Леонидовна**, кандидат педагогических наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург.

Целью настоящей статьи является выявление трудностей восприятия и понимания текстов различных жанров, которые испытывают студенты, изучающие английский язык в качестве второго иностранного, после испанского и немецкого, а также сопоставление выделенных трудностей с теми, которые испытывают студенты I курса английского отделения.

Для реализации данной цели были проведены несколько срезов. Срез I проводился с целью выявления трудностей, характерных для студентов I курса английского отделения, с тем, чтобы в дальнейшем сравнить их с трудностями, которые испытывают студенты немецкого и испанского отделений, и выделить специфические трудности. В качестве материала использовался текст «Hampton Court», который по своим лексико-грамматическим характеристикам и логико-композиционной структуре соответствует уровню владения языком студентами первого курса. В качестве задания студентам было предложено перевести текст на русский язык.

Hampton Court

**One of the most famous and historic buildings in England, is the former Royal Palace of Hampton Court situated a few miles inland from London on the river Thames. Originally Cardinal Wolsey had the first building constructed in the reign of Henry VIII, intending to demonstrate his power and riches by the splendour of the architecture; he even had fresh water brought by pipe from Kingston Hill the other side of the river. So successful was his creation that the King is supposed to have become jealous; Wolsey felt that it would be tactful to give it to him as a present. It then became a country home for the kings and queens of England and played a part in many historic events: Elizabeth I was staying there when she decided to have Mary Queen of Scots executed; William Shakespeare is said to**

have performed there as an actor. A hundred years or so later, Sir Christopher Wren, the most celebrated of English architects, made considerable additions to the palace. But when George III came to the throne, he moved the country home of the Royal Family to Windsor Castle leaving Hampton Court largely to the tourists, who visit it in summer in great numbers, particularly to see its maze.

Языковые явления, в понимании и переводе которых на русский язык допускали ошибки более 20% студентов, считались трудными для усвоения. Известно, что перевод текста на родной язык не является адекватным средством контроля понимания. Однако, этот прием использовался с целью выявления явных лексических и грамматических несоответствий. Неточности в формулировке и стилистические огрехи, а также переводы, из которых невозможно было сделать вывод о правильности понимания языковой единицы, не принимались во внимание. Ошибочными считались также переводы, в которых сложные явления были пропущены.

На основании анализа типичных ошибок были определены трудности восприятия и понимания текста студентами английского отделения и выделены следующие группы:

– трудности, связанные с низким уровнем сформированности языковой и контекстуальной догадки, например: *water was brought by pipe* студенты переводили «воду приносили в роге» (*pipe* – рог); *a country home* – постоянная резиденция, дом королей; *in the reign of George III* – в честь короля; *the former Royal Palace* – классический королевский дворец; *to execute* – арестовать, проверять; *creation* – изобретение, правление; *tactful* – почти 70% студентов опустили это слово при переводе и т.д.;

– трудности, связанные с неправильным выбором значения многозначного слова, например: *Hampton Court* – дворец суда, *jealous* – ревнивый (в тексте – завистливый), *he moved the country home to* – он переехал;

– трудности восприятия слов, сходных графически или по звучанию с известными английскими словами (внутриязыковая интерференция), например: *a few miles inland* – на острове в нескольких милях от берега (*inland* – *island*), *considerable additions* – приемлемые условия (*addition* – *condition*); *jealous* – сокровище (*jealous* – *jewelry*);

– трудности восприятия слов, сходных по звучанию с русскими (межъязыковая интерференция): *originally Cardinal Wolsey* – первый владелец, оригинальный кардинал Вулси; *the former Royal Palace* – формально был дворцом;

– трудности восприятия имен собственных: *Mary Queen of Scots* – королева Мэри Скотс, *Royal family* – семья Royal, *Kingston Hill* – королевский дворец, *Cardinal Wolsey had the first building* – Кардинал Вулси было первым зданием;

– трудности восприятия наречий, предлогов, послелогов, местоимений: *inland* – земля внутри материка, *largely* – большая часть, *then* – вскоре, *originally* – действительно, *even* – часто, *to give it as a present* – он решил подарить это;

– трудности, связанные с восприятием синтаксической структуры предложения и сложных грамматических конструкций: *water was brought from Kingston Hill the other side of the river* – воду доставляли с холма на другой берег, *William Shakespeare is said to have performed there as an actor* – Шекспиру сказали играть здесь, *Cardinal Wolsey had*

*the first building constructed* – у кардинала Вулси это было первое здание, построенное ..., *King is supposed to have become jealous* – король стал злиться, король собирался завладеть сокровищем и т.д.

Срез 2 был направлен на выявление трудностей восприятия и понимания английского научно-популярного текста студентами IV курса немецкого и испанского отделений; сравнение выделенных трудностей с теми, которые были допущены студентами I курса английского отделения, уровень владения чтением у которых примерно соответствует уровню студентов IV курса по второму языку. Кроме того, предстояло также выявить трудности, специфические для изучающих английский язык в качестве второго иностранного. В связи с этим срез проводился как у студентов IV курса немецкого и испанского отделений, так и среди студентов I курса английского отделения.

В качестве материала для среза был использован неадаптированный научно-популярный текст «A History of Skis», построенный на изученном лексическом и грамматическом материале, содержащий некоторое количество слов, о значении которых необходимо было догадаться на основе языковой или контекстуальной догадки. Предмет описания известен студентам в общих чертах, но в тексте содержится новая информация, преимущественно категориально-познавательная по своему характеру. Логико-композиционная структура характерна для данного типа текста – зачин в первом абзаце, а последующая детализация в остальных абзацах текста. Характер информации и дедуктивный способ ее изложения требуют понимания текста на уровне содержания, то есть имеет место чтение с охватом общего содержания.

Были рекомендованы следующие задания: перевести первые два абзаца текста и нарисовать описываемые в тексте предметы. Второе задание было нацелено на контроль чтения с общим охватом содержания. Правильным считался рисунок, который в общих чертах демонстрировал разницу между лыжами и снегоступами (круглая форма с переплетением посередине). Подсказкой служило заглавие текста, которое также отражало основное содержание текста.

### A History of Skis

The ski is brother to the snowshoe. Both are «devices attachable to the feet that enable the wearer to travel on snow». Both came into being somewhere in Central Asia at least five to six thousand years ago.

Present knowledge of early skis and snowshoes does not indicate which was developed first, but in their most primitive form both the snowshoe and the ski were about the same shape and served about the same purpose. The difference then was that the snowshoe was probably constructed of a branch bent into a circle, tied with thongs, and cross-laced with other branches. This flimsy construction was then tied to the foot with more thongs. The granddaddy of the ski, meanwhile, was constructed of a plank-shaped piece or pieces of wood about the same shape as the circular snowshoe, and was likewise attached to the feet with thongs.

From this birth point, however, the ski took its own course of development, while the snowshoe went off in quite the opposite direction. This is both figuratively and geographically true, for while both the ski and snowshoe were born in Central Asia, the snowshoe was soon carried eastward across Siberia, through Alaska, and down into all the snowy reaches of North America. Here it found its home, was developed through hundreds of styles, and became a true characteristic of North American Indian culture.

The ski, on the other hand, journeyed down westward from its Asian birthplace, and began a parallel, though quite different development in Scandinavia, Europe, and northern Russia. As the snowshoe became a characteristic of North American Indian culture, so the ski likewise became a characteristic of that Eurasian part of the world.

Анализ полученных результатов и допущенных ошибок показал, что студенты, изучающие английский язык в качестве второго иностранного допускают значительно большее количество как лексических, так и грамматических ошибок, поскольку уровень сформированности лексико-грамматических навыков и умений в чтении у них невысокий. Студенты испанского отделения допустили и лексических и грамматических ошибок практически в два раза больше, чем студенты I курса английского отделения, однако их число значительно меньше, чем у студентов немецкого отделения. Этот разрыв оказался довольно существенным, так как студенты испанского отделения большей частью изучают английский язык в специализированной испанской школе в качестве второго иностранного.

Количественный анализ ошибок показал также, что число лексических ошибок значительно превышает число грамматических при чтении данного текста у студентов всех отделений. Однако это можно объяснить спецификой данного текста, когда лексические средства связи в тексте отражают его дискурсивную структуру, теснейшим образом связаны с грамматическими явлениями и дают возможность говорить о лексико-грамматических явлениях данного текста.

Анализ грамматических ошибок позволил выявить, что у студентов немецкого отделения наблюдается большое количество ошибок, связанных с непониманием синтаксической структуры

предложения: замена одних членов предложения другими, неправильное вычленение различных членов предложения, пропуски частей фраз. Кроме того, есть ошибки на неправильное понимание отдельных грамматических явлений: употребление прошедшего времени вместо настоящего и наоборот, употребление активного залога вместо пассивного, единственного числа вместо множественного и т.д.

Однако, основную трудность при чтении текста данного типа, в особенности студентами немецкого отделения, составляют грамматические явления, связанные с синтаксической структурой английского предложения. Следует сказать, что у студентов испанского отделения эти ошибки также составляют большую часть всех грамматических ошибок. Для студентов обоих отделений характерно «домысливание» значений непонятой грамматической структуры на основе известных читателю двух-трех слов.

В качестве примеров можно привести следующие: фраза *was probably constructed of a branch bent into a circle, tied with thongs, and cross-laced with other branches* переводилась как «была сконструирована из ветки и шла через другие ветки». Знакомые слова *constructed, branch, cross* помогли построить предложение, однако его смысл не был понят, так как не были узнаны слова *circle, tied*, а слово *cross* было понято неверно. Фраза *This flimsy construction was then tied to the foot with more thongs* была переведена «Из-за этой конструкции затем ноги болели еще больше». Непонимание пассивного залога произошло из-за неверной догадки о значении слова *tied*.

Анализ лексических ошибок показал, что при восприятии английского текста студенты испанского и немецкого отделений допускают как отдельные нетипичные ошибки, так и целый ряд ошибок, свидетельствующих о недостаточно высоком уровне

сформированности лексических навыков чтения. На основании анализа типичных ошибок были определены трудности восприятия и понимания текста студентами, изучающими английский язык в качестве второго иностранного, и выделены следующие группы:

– трудности, связанные с низким уровнем сформированности языковой и контекстуальной догадки, например: слова *plank-shaped*, *thongs*, *circular* не были узнаны из контекста и по словообразовательным элементам; слово *snowshoe* понималось буквально «ботинок для снега, обувь для снежной погоды»; а сочетание *North American Indian culture* переводилось как «культура Северной Америки и Индии»;

– трудности, связанные с неправильным выбором значения многозначного слова, например: *then* – затем, тогда; *for* – для, так как; *about* – о, примерно (*about the same purpose*);

– трудности восприятия слов, сходных графически или по звучанию с известными английскими словами (внутриязыковая интерференция), например: *tied* – тяжелые, болели – *tired*; *at least* – последние – *at last*; *difference* – трудность – *difficult*; *reaches* – богатства – *rich* (*the snowy reaches of North America*);

– трудности восприятия наречий, предлогов, послеплогов, союзов и различных средств связи: *then*, *likewise*, *meanwhile*, *however*, *so for*, которыми изобилует данный текст.

Необходимо заметить, что последняя группа трудностей явилась самой значительной для студентов всех трех отделений. Проведенный анализ ошибок выявил группу ошибок, допускаемых студентами всех трех отделений в результате несформированности

навыков и под влиянием внутриязыковой интерференции. Хотя переводы текстов, выполненные студентами английского отделения, отличаются большей точностью и логичностью, и в них нет, в отличие от студентов немецкого и испанского отделений, пропусков словосочетаний и целых фраз, однако наблюдаются неточности в понимании союзов, предлогов и средств связи текста. Наблюдаются трудности в выборе значения многозначного слова и смешение значений слов, сходных по форме и значению с изученными английскими словами и пр.

В ходе эксперимента было выдвинуто предположение о том, что, кроме указанных трудностей, студенты испанского и немецкого отделений испытывают значительные лексические трудности, связанные с влиянием родного – русского – и первого иностранного языков на изучаемый, английский язык. В связи с этим были проанализированы варианты перевода английских слов, сходных по звучанию со словами русского языка, а также при восприятии и понимании англо-немецких и англо-испанских когнатов.

Меньше всего ошибок наблюдалось в переводе слов *Central Asia, was constructed, construction*, так как они по своему значению полностью совпадают с русскими. При переводе слова *primitive* использовался дословный перевод, «примитивная форма» вместо «первоначальная», что позволяет догадаться о значении, однако не дает возможности судить о том, под влиянием какого языка допускаются неточности. Подобные переводы могут быть следствием как русского языка, так и первого иностранного языка, так как это слово наличествует в первом иностранном языке. Кроме того, эти неточности могут быть результатом неправильного выбора значения многозначного английского слова, что свидетельствует о внутриязыковой интерференции.

Поскольку многие из выделенных для анализа слов являются интернациональными, было решено судить о влиянии русского языка по переводу слова *plank*. Ошибки в его переводе составили 90% у студентов испанского отделения, а из студентов немецкого отделения никто не перевел фразу с этим словом верно. Английское слово *plank* не было узнано по аналогии с русским словом «планка», что, вероятно, объясняется его довольно низкой частотностью в обоих языках.

Проведенный срез не позволяет сделать вывод о влиянии родного языка на второй иностранный, поскольку в тексте нет достаточного количества слов, обеспечивающего проведение эксперимента. Кроме того, графическое сходство большинства выделенных слов со словами первого иностранного языка позволяет предположить, что зарегистрированные ошибки могли быть вызваны влиянием не только родного, но и первого иностранного языка, а также являться следствием внутриязыковой интерференции английского языка, т.е. несформированностью лексико-грамматических навыков.

Для выявления влияния первого иностранного языка на второй из того же текста были выписаны слова, которые являются англо-испанскими или англо-немецкими когнатами. К таким словам были отнесены *present* (исп. *presente*, нем. *prasens*), *probably* (исп. *probablemente*), *difference* (исп. *diferencia*, нем. *Differenz*), *circle* (исп. *circulo*, нем. *Zirkel*), *year* (нем. *Jahr*), *ski* (нем. *Ski*), *shoe* (нем. *Schuh*), *thousand* (нем. *tausend*).

Анализ ошибок, допущенных студентами в этих словах, позволил сделать следующие выводы. Английские слова, являющиеся одновременно и испанскими и немецкими когнатами, *present*, *difference*, *circle*, лучше воспринимаются студентами испанского отделения, так как имеют полное соответствие значений

в английском и испанском языках. Студенты немецкого отделения допускают в данных словах больше ошибок. Например, слово *present* во многих работах пропускалось студентами. Вероятно, тот факт, что в отличие от английского оно употребляется в немецком языке только как грамматический термин, мешало его узнаванию. Слово *circle* похоже на немецкое *Zirkel*, но догадка о значении слова была затруднена, и оно переводилось как «дуга, полукруг».

Студенты немецкого отделения не допустили ошибок в понимании слов *year*, *ski*, однако мы считаем, что субъективная частота данных слов в процессе обучения английскому языку на III курсе настолько велика (слова входят в активный словарь), что не позволяет судить о переносе. С другой стороны, в таких словах как *feet*, *thousand*, *difference* было допущено значительное количество ошибок. Типичной оказалась ошибка, когда слово *difference* переводилось «трудный» (*difficult*), что свидетельствует о значительной внутриязыковой интерференции, которую испытывают студенты немецкого отделения, и низком уровне сформированности лексико-грамматических навыков, поскольку их опыт в изучении английского языка гораздо менее продолжителен, чем у студентов испанского отделения.

Студенты испанского отделения в понимании слов *present*, *serve* допустили ошибок меньше, чем студенты немецкого отделения, так как значения данных слов в испанском языке полностью совпадают со значениями испанских когнатов *presente*, *servir*. Слова *probably*, *circle* были поняты ими лучше по сравнению со студентами немецкого отделения, что позволяет говорить о возможном переносе из испанского языка в английский при чтении научно-популярных текстов с общим охватом содержания.

Рисунки, выполненные студентами, подтвердили наши выводы. Студенты английского отделения поняли текст достаточно

точно, в то время как студенты испанского отделения в 20% случаев изобразили снегоступы неверно. Что касается студентов немецкого отделения, то их рисунки свидетельствуют о том, что более половины студентов текст не поняли. Многие воспринимали слово *snowshoe* буквально и рисовали башмаки и ботинки. Возможно, здесь сказалось отрицательное влияние сходного немецкого слова, которое помешало языковой и контекстуальной догадке.

Срез 3 проводился на материале художественного текста. Цель среза – уточнение полученных результатов в отношении влияния первого иностранного языка и степени внутриязыковой интерференции при чтении художественного текста, а также выявление конкретных лексико-грамматических трудностей, которые испытывают студенты испанского и немецкого отделений в процессе чтения художественного текста на английском языке.

В качестве материала нами был использован текст, составленный по рассказу английского писателя У.-С. Моэма «The Verger». Текст построен на изученном лексико-грамматическом материале. Незученные языковые явления семантизировались с помощью перевода. Незнакомая лексика переводилась, исключение составили те слова, которые студенты должны были узнать по соответствиям в первом иностранном языке. Текст содержал как категориально-познавательную, так и эмоционально-оценочную информацию, для понимания которой необходимо осознание подтекста, то есть понимание всех деталей текста, соотнесение их с основной идеей и понимание на уровне смысла. В качестве задания предлагалось перевести на русский язык первый абзац, сформулировать основную идею и изложить содержание всего текста на русском языке.

## The Verger

There had been a christening that afternoon at St. Peter's and Albert Edward Foreman still wore his verger's gown. He kept his new one, as though it were made of bronze, for funerals and weddings. He wore it with complacency; for it was the dignified symbol of his office, and without it (when he took it off to go home) he had the disconcerting sensation of being somewhat insufficiently dressed. He took pains with it; he pressed it and ironed it himself. During the sixteen years he had been verger of this church he had had a succession of such gowns, but he had never been able to throw them away when they were worn out and the complete series, neatly wrapped up in brown paper, lay in the bottom drawers of the wardrobe in his bedroom. He was waiting for the vicar to have finished in the church so that he could tidy up in there and go home. Presently he saw him.

The vicar had been but recently appointed, a red-faced energetic man in the early forties, and Albert Edward still regretted his predecessor, a clergyman of the old school who was not like this new man who wanted to have his finger in every pie. But Albert Edward was tolerant.

«Foreman, will you come in for a minute. I have something to say to you». He wondered with slight uneasiness what the matter was but his thoughts did not appear on Albert Edward's clean-cut and distinguished features. He stood in a respectful but not obsequious attitude. He was tall, thin and dignified. He looked, if not like a duke, at least like an actor of the old school who specialised in dukes' parts. He had tact, firmness, and self-assurance. His character was unimpeachable. The vicar began: «Foreman, we've got something rather unpleasant to say to you. A most extraordinary circumstance came to my knowledge the other day. I discovered to my astonishment that you could neither read nor write».

The verger's face showed no sign of embarrassment.

«The last vicar knew that, sir», he replied. «He said it didn't make any difference».

«It's the most amazing thing I ever heard», cried the vicar. «Do you mean to say that you've been verger of this church for sixteen years and never learned to read or write?»

«I went into service when I was twelve, sir. The cook in the first place tried to teach me once, but I didn't seem to have the knack for it, and then I never seemed to have the time».

«Understand me, Foreman, I have no complaint to make against you. You do your work quite satisfactorily; I have the highest opinion both of your character and of your capacity. I don't want to be harsh with you, Foreman. But I have quite made up my mind. I'll give you three months and if at the end of that time you cannot read and write I'm afraid you'll have to go».

Albert Edward had never liked the new vicar. And now he straightened himself a little. He knew his value and he wasn't going to allow himself to be put upon.

«I'm very sorry sir, I'm afraid it's no good. I'm too old a dog to learn new tricks».

«In that case, Foreman, I'm afraid you must go».

«Yes, sir. I quite understand. I shall be happy to hand in my resignation as soon as you've found somebody to take my place».

В результате анализа ошибок, допущенных студентами при чтении художественного текста на английском языке, и целенаправленных бесед со студентами испанского и немецкого отделений были выделены конкретные трудности, характерные для студентов, изучающих английский язык в качестве второй специальности.

Указанные трудности мы условно разделили на две группы:

- языковые (лексические и грамматические) трудности,
- трудности, связанные с извлечением информации из текста.

Группа лексических трудностей состоит из двух подгрупп:

- трудности, связанные с преодолением внутриязыковой интерференции,
- трудности, связанные с взаимодействием контактирующих языков.

К лексическим трудностям первой подгруппы можно отнести: трудности восприятия и понимания слов, сходных графически, но имеющих разные значения; многозначность слова; трудности, связанные с установлением значения устойчивых словосочетаний и фразеологизмов, с низким уровнем сформированности языковой и контекстуальной догадки. О наличии выделенных трудностей свидетельствуют ошибки, допущенные студентами в переводах.

Например, студенты немецкого отделения переводили некоторые фразы следующим образом:

- *to tidy up* – устал (*tidy* – *tired*);
- *he was waiting for the vicar* – он хотел от викария (*to wait* – *to want*);
- *he had the sensation of being insufficiently dressed* – у него возникла мысль купить новое платье (*being* – *buying*);
- *it makes no difference* – это не трудно (*different* – *difficult*); это не дает ничего другого (*make* – *take* – брать – давать);
- *series* – серьезно (*serious*), *succession* – успех (*success*) и пр.

Студенты пропускали фразы, содержащие устойчивые словосочетания *to allow himself to be put upon*, *he took pains with it*, *to have the knack for it*, что свидетельствует об их непонимании. Большое количество ошибок было допущено во фразах *he looked like an actor*, *who was not like this man*, которые переводились «он смотрел на актера», «которые не любили этого человека». Подобные ошибки допускались и студентами испанского отделения, однако их число меньше, чем у студентов немецкого отделения.

Вторую подгруппу лексических трудностей составили трудности, связанные с взаимодействием первого иностранного и английского языков. Часть ошибок была допущена в словах, которые имеют аналоги в первом иностранном языке, но перенос навыков не состоялся, и слово не было узнано. Такие ошибки допускались студентами испанского отделения в англо-испанских когнатах *disconcerting (desconcertado)*, *dignified (digno)*, *distinguished (distinguido)*, *insufficiently (insuficiente)*, *obsequious (obsequioso)*, *predecessor (predecesor)*, *resignation (resignacion)*, *succession (sucesio)*, *tolerant (tolerable)*. Однако, поскольку в тексте имеется значительное количество англо-испанских когнатов, которое превосходит англо-немецкие, то в целом студенты испанского отделения поняли текст более точно и смогли понять его смысл.

Студенты же немецкого отделения зачастую опускали предложения и фразы, содержащие англо-немецкие когнаты, поскольку воспринимали их как неизвестные (*for funerals and weddings, he pressed it and ironed it himself*), либо допускали в них ошибки, которые свидетельствуют о преобладании внутриязыковой интерференции над межъязыковой. В связи с этим ошибки допускались в словах-когнатах (*die Differenz, machen, der Trick*), сходных по значению с английскими словами:

– *it makes no difference* – это не трудно (*different – difficult*), это не дает ничего другого (*make – take – брать – давать*);

– *I'm too old a dog to learn new tricks.* – Я очень стар.

Природу другой части ошибок этой подгруппы трудно установить, так как они могут быть допущены как в результате интерферирующего влияния первого иностранного языка или родного, так и в результате сложных мыслительных процессов, происходящих под влиянием трех языков. Примером ошибок

указанной подгруппы могут служить переводы следующих слов: *office* – офицер, *value* – воля, допущенные, вероятно, под влиянием графического сходства со словами русского языка, хотя слово *office* является употребительным и в немецком языке, а в испанском языке слово *value* имеет эквивалент *valor* – цена.

Студенты немецкого отделения перевели слова *predecessor*, *capacity* как «продюсер, компетентность» или на основе отдаленного звукового сходства с русскими словами или под влиянием некоторых латинских букв, которые входят в указанные слова. Фраза *he had the sensation of being insufficiently dressed* была переведена студентом немецкого отделения «у него был официальный сан носить это». Вероятно, в данном случае имеет место влияние русского и английского языков (*sensation* – сан, *insufficiently* – официальный, *dressed* – платье носить). Фраза *and a complete series of such gowns, neatly wrapped up in brown paper, lay in the bottom drawers of his wardrobe* переводилась «он пополнял коллекцию, тщательно отмечая их на коричневом листочке бумаги, и клал в нижний ящик гардероба» (*lay* – *put* – клал, *complete* – закончить – дополнить – пополнить коллекцию, *wrapped up* – *to write* – писать – отмечать) и др.

К грамматическим трудностям были отнесены трудности, связанные с восприятием омонимичных и сходных графически конструкций, а также трудности, связанные с пониманием синтактико-смысловой структуры предложения. Указанные трудности явились причиной неправильных переводов следующих фраз:

– *he was waiting for the vicar to have finished in the church* – он ждал vicar'я, закончив работу;

– *He kept his new one, as though it were made of bronze.*

– У него была новая ряса, которая была украшена бронзой.

Кроме перечисленных грамматических трудностей, студенты немецкого отделения также допускали отдельные ошибки, связанные с неправильным восприятием модальных глаголов, отрицательной формы глагола, притяжательного падежа и т.д., что свидетельствует о более низком уровне сформированности технических навыков чтения у студентов указанного отделения.

Вторую группу трудностей составили трудности, связанные с пониманием информации текста, к которым можно отнести: трудности понимания логико-композиционной структуры текста, его стилистических особенностей и, как следствие, трудности, связанные с пониманием основной идеи текста, характера его персонажей. Переводы студентов немецкого отделения показали, что они уловили, о чем идет речь в тексте, но глубина понимания не была достигнута.

Студенты не уяснили из текста отношение главного героя к описываемым событиям, не поняли его характер, что это за человек. Понимание свелось к схеме *he had been the verger – couldn't read or write – must go if you can't read or write – I shall be happy*. Об этом свидетельствует и то, как студенты излагали текст. Это были переводы отдельных фрагментов текста, между которыми не было логической связи. Прямая речь перемежалась с косвенной. В некоторых переводах содержание текста было полностью искажено, что отразилось в следующих переводах последнего предложения: «я буду счастлив пожать вам руку, как только найду себе другую работу; буду счастлив служить, пока вы не найдете кого-то на мое место; он отказался, сказав, что викарию трудно будет найти кого-нибудь на его место».

Что касается студентов испанского отделения, то в целом, поскольку данный текст содержал большое количество англо-испанских когнатов, которые описывают характер, состояние и

переживание героя, то художественный текст в лексическом отношении оказался легче для студентов этого отделения и был понят более точно, чем научно-популярный текст.

Выявленные в результате эксперимента конкретные трудности в чтении, характерные для студентов, изучающих английский язык в качестве второй специальности, позволяют сделать следующие выводы:

1. Допущенные ошибки и трудности понимания связаны с характером текста и его языковым наполнением. Научно-популярные тексты представляют сложности с точки зрения понимания логики построения текста, специфических грамматических структур и различных средств связи. Лексические и лексико-грамматические явления, характерные для этого типа текстов, сложны как для студентов английского отделения, так и для тех, кто изучает английский язык в качестве второго иностранного. Художественные тексты содержат большое количество лексики описательного характера, которая позволяет охарактеризовать состояние, эмоции, характер и пр. При чтении художественного текста трудными являются языковые явления, требующие переосмысления значения в зависимости от идеи текста, его стилистики и смысла.

2. Студенты немецкого и испанского отделений, как и студенты первого курса английского отделения, испытывают интерферирующее влияние изучаемого английского языка, однако внутриязыковая интерференция у студентов немецкого отделения оказывается намного сильнее, чем у студентов, первый иностранный язык у которых – испанский, поскольку последние изучали данный язык в качестве второго иностранного в школе.

3. Студенты немецкого и испанского отделений, изучающие английский язык в качестве второй специальности, испытывают в

процессе чтения влияние трех языков: родного, русского, первого иностранного, испанского или немецкого, и изучаемого английского. Однако точно определить влияние того или иного языка в каждом конкретном случае не представляется возможным, так как многое зависит от частотности слова, его грамматического оформления, контекста и типа текста. Следует говорить о более высоком уровне филологической и лингвистической способности, готовности воспринимать и понимать текст на новом иностранном языке; об индивидуальной промежуточной языковой компетенции (interlanguage), которая характеризуется сложным взаимодействием трех языков.

4. Выявить степень положительного влияния родного языка не удалось, так как большинство английских слов, сходных графически с русскими, являются интернациональными и имеют черты сходства со словами первого иностранного языка. Интерферирующее влияние родного языка на студентов немецкого и испанского отделений проявляется в виде трудностей особого характера, где наслаивается взаимодействие двух или трех языков.

5. Положительное влияние испанского языка при чтении и понимании художественных текстов оказалось сильнее, чем немецкого, так как анализ лексики показал, что англо-испанские когнаты представляют собой низкочастотные слова, относящиеся к потенциальному словарю, способствуют пониманию смысла и составляют значительный резерв для формирования рецептивных навыков чтения. Художественный текст оказался наиболее трудным для студентов немецкого отделения. Они испытывали большие затруднения в процессе понимания на уровне смысла и подтекста. Кроме того, зарегистрированные ошибки при восприятии англо-немецких когнатов в большинстве случаев были вызваны внутриязыковой интерференцией.

## **ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕСТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

Ключевые слова: *критериально-ориентированный тест, методика составления текстов, английский язык;*

*Статья посвящена проблеме создания критериально-ориентированных тестов по английскому языку на примере учебника «Практический курс английского языка. 2 курс» под ред. В.Д. Аракина. Раскрываются определение, типы, специфика и методика составления подобных тестов.*

*This article is devoted to the problem of creating English domain-referenced tests on the example of the textbook «A Practical course of English. 2nd course» edited by V.D. Arakin. The definition, types, specificity and a method of making similar tests are revealed.*

Проблема отечественной педагогической диагностики разрабатывается активно с 80-90-х годов (Е.А. Михайличев, В.Е. Сайко и др.) и развивается как интегративная область знаний. Одной из линий синтеза педагогической диагностики является связь с математическими методами, информационными технологиями.

Несмотря на обилие тестов по различным дисциплинам, создание системы диагностирования по конкретному предмету является в каждом случае актуальной задачей. Развитие принципиально новой системы коммуникаций, основанной на информационно-коммуникационных технологиях, позволяет существенно изменить подход к конструированию систем тестирования по любому предмету обучения.

В случае, когда индивидуальные баллы интерпретируются по отношению к подготовленности самого экзаменуемого на данной области содержания, а не сравниваются с результатами других

---

\* **Кузнецова Елена Викторовна**, Сальский филиал Института управления, бизнеса и права, г. Сальск Ростовской области.

экзаменуемых из группы, говорят о критериально-ориентированном подходе к тестированию [6; 7].

Идея критериально-ориентированного тестирования и сам термин появились в 60-е годы нашего столетия. К этому времени нормативно-ориентированное тестирование развивалось уже более полувека. Начиная с 70-х годов, критериально-ориентированные тесты получили всеобщее признание и стали широко применяться в сфере образования и профессиональной аттестации кадров.

Критериально-ориентированные тесты или, как их еще называют, *domain-referenced tests* (тесты, ориентированные на область содержания) и *mastery tests* (квалификационные тесты) используются во многих образовательных учреждениях развитых стран и решают различные задачи.

За последнее время стало обычным для государственных образовательных институтов определять совокупность знаний, умений и навыков, которые студенты должны усвоить, чтобы перейти с одного курса на другой или чтобы получить соответствующий диплом. В России эта совокупность получила свое воплощение в создании государственных образовательных стандартов. Использование критериально-ориентированных педагогических тестов, основанных на государственных образовательных стандартах, для итоговой и поэтапной аттестации студентов является чрезвычайно перспективным [1].

Критериально-ориентированные тесты – класс тестов достижений. Психодиагностические методики, направленные на выявление степени овладения индивидом той или иной учебной или профессиональной деятельностью. Критерием в них выступает владение вполне определенными знаниями, умениями или навыками. Для оценки индивидуальных результатов используется не сравнение индивидуальных результатов со статистическими

нормами, а констатация наличия или отсутствия определенного психологического компонента в общей структуре оцениваемого действия [4].

При разработке проблемы мы будем исходить из определения, данного П. Образцовым: «Под **критериально-ориентированным педагогическим тестом** следует понимать систему заданий, позволяющую измерить уровень учебных достижений относительно полного объема знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены студентами» [3].

Полный объем знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены в результате изучения курса обучения и овладение которыми измеряется тестом, называется *областью содержания теста*. С ней необходимо соотнести учебные достижения отдельных студентов, чтобы определить, какую долю учебного материала они усвоили. Выполнение критериально-ориентированного теста описывается в терминах содержания учебной дисциплины.

При разработке **критериально-ориентированных педагогических тестов (mastery tests)**, используемых для студентов, учитывают наличие нескольких групп студентов, выделяемых на основании заранее выбранного критерия. В качестве такого критерия рассматривается возможность выделения четырех групп студентов: не усвоивших, слабо усвоивших, хорошо усвоивших и полностью (на «отлично») усвоивших содержание учебной дисциплины.

Студент относится к той или иной группе при достижении необходимого минимального для этой группы уровня овладения учебным материалом.

Уровень устанавливается разработчиками теста и является критерием, на основании которого принимается решение

относительно испытуемого. В тесте критерий выражается определенным количеством заданий, выполнение которых позволяет отнести его в одну из указанных групп [2].

Критериально-ориентированные тесты составляются для того, чтобы аттестовать испытуемого на основании полученных результатов в определенной области знаний, умений и навыков. Результаты критериально-ориентированного тестирования могут быть использованы для [1]:

1. оценки итогового уровня обученности испытуемого, соответствия этого уровня государственным образовательным стандартам или программе обучения;
2. отбора студентов, достигших необходимого уровня обученности, в том числе и профессиональной компетенции;
3. оценки эффективности программы обучения в том или ином учебном заведении.

Результаты критериально-ориентированного тестирования могут быть использованы также для сравнения между собой уровней подготовки студентов, однако в этом случае можно получить сравнительно низкую надежность, если распределение баллов однородно и имеет малую вариацию.

В литературе по тестологии (или педагогическим измерениям) выделяют два основных вида критериально-ориентированных тестов, отличающихся друг от друга по ряду характеристик. Общепринятых названий для этих видов на русском языке пока не существует. В зарубежной литературе терминология также находится в стадии становления. Критериально-ориентированные тесты намеренно составляются таким образом, чтобы аттестовать уровень индивидуальных достижений студентов по отношению к заранее определенной области содержания. Принципиальный

интерес при их разработке представляет строгая и точная спецификация области содержания теста. Это необходимо для того, чтобы увеличить до максимального уровня обоснованность интерпретации индивидуальных баллов студентов [6; 7; 8]. Именно акцентированное внимание на области содержания (по англ. – *domain*) внушило некоторым исследователям идею наименования таких тестов как *domain-referenced*, что можно перевести как «тесты, ориентированные на область содержания».

Создание заданий для теста, ориентированного на область содержания, требует более детальных и точных правил. Для этого требуется точная и строго определенная спецификация области содержания теста. Этот тип критериально-ориентированных тестов предназначен для оценки доли от полного объема учебного материала, которую усвоил испытуемый. Мы будем называть этот тип критериально-ориентированных тестов термином «тесты, ориентированные на определенную область содержания». Предполагается, что в результате обучения обучаемые должны приобрести определенную сумму знаний, умений и навыков, которая является областью содержания теста и условно принимается за 100 процентов. Уровень учебных достижений каждого испытуемого можно выразить в проценте от полного объема области содержания теста. Для итогового контроля наиболее естественно применять именно этот тип тестов.

На практике существует и другой тип критериально-ориентированных тестов. Называются такие тесты *mastery tests*, то есть «тесты на мастерство» или «квалификационные тесты» [6; 7]. Они применяются для определения в группе испытуемых квалифицированных и неквалифицированных (*masters and nonmasters*) обученных в какой-либо области. Эмпирическая процедура анализа тестовых заданий в данном случае

рекомендована для того, чтобы определить «чувствительность» тестовых заданий к различию между обученными и необученными испытуемыми.

Этот вид используется для классификации испытуемых и деления их на группы на основании заранее выбранного стандарта оценивания (критериального балла). Чаще всего такие тесты используются для деления испытуемых на две группы: **усвоивших и не усвоивших необходимый навык на базе определенной области содержания**. Иногда происходит деление на большее количество групп [1].

Но коснемся также и непосредственно самой разработки подобных тестов. Разработка теста начинается с формулирования его цели, то есть определения того, что тест должен измерять. Первоначально цель тестирования формулируется в общем виде. Для того чтобы приступить к разработке тестовых заданий, необходимо ее конкретизировать. Должны быть четко и однозначно описаны все знания, умения и навыки, владение которыми проверяется с помощью теста, т.е. необходимо четкое описание области содержания теста. Если измеряется владение каким-либо одним видом знаний или умений, то такой тест называется гомогенным. Если измеряется владение разнородными знаниями, умениями, навыками, то такой тест называется гетерогенным. Описание области содержания гетерогенного теста обычно бывает намного объемнее, чем описание области содержания гомогенного теста. В любом случае требуется максимально четкое описание того, что должен знать и / или уметь студент [2].

При разработке гомогенного теста легче добиться адекватной репрезентации области содержания, поэтому удобнее разрабатывать тесты для проверки элементарных знаний, умений и навыков. Однако такие тесты имеют узкую сферу применения, когда

необходимо оценить степень усвоения небольших разделов учебной дисциплины. Для того чтобы в гетерогенном тесте адекватно отразить область содержания, существуют два способа [5: 13]. *Первый способ* состоит в том, что в тест включаются разнородные по содержанию задания. *Второй способ* заключается в том, что гетерогенный тест составляется из гомогенных субтестов, каждый из которых измеряет владение только отдельным видом знаний или умений. При этом необходимо, чтобы набор субтестов и тестовых заданий удовлетворял тем же требованиям, которые были перечислены выше в первом способе. Суммарный балл получается путем сложения баллов, полученных за выполнение каждого субтеста. Преимущество второго способа состоит в том, что баллы по субтестам позволяют проводить диагностику трудностей в обучении, выявляя разделы, хуже усвоенные студентами.

После формулирования цели теста и ее конкретизации в виде отдельных знаний, умений и навыков переходят к разработке спецификации теста.

*Спецификация теста* представляет собой набор описательных схем, которые позволяют установить соответствие между тестовыми заданиями и областью содержания теста. Она обеспечивает репрезентативность заданий по отношению к области содержания. Спецификация пишется на предельно операциональном языке и представляет собой, по сути, правила, по которым могут разрабатываться задания. При разработке спецификации необходимо стремиться сделать эти правила настолько четкими, чтобы их можно было использовать как алгоритмы.

Основная проблема при написании спецификации состоит в обратном соотношении между широтой области содержания теста и четкостью спецификации. Если выбирается очень узкая область

содержания, то довольно просто создать спецификацию, которая была бы краткой и в то же время четко задавала бы правила для написания заданий. Однако тесты с узкой областью содержания имеют ограниченное применение.

После составления спецификации разрабатывается план теста. Если, например, тест состоит из четырех разделов, то вначале делается примерная раскладка необходимого числа заданий на каждый раздел, исходя из общего предельного числа. После разбивки заданий разрабатывается перечень задач, которые ставятся перед тестированием, например: А – умение давать определения; Б – знание законов, принципов, правил; В – умение применять их для решения предложенных примеров; Г – умение находить сходство и различия; Д – умение представлять материал в различных презентабельных формах [2].

После формулирования цели теста, составления спецификации и плана теста переходят к разработке тестовых заданий. При составлении заданий теста следует соблюдать ряд правил, необходимых для создания надежного, сбалансированного инструмента оценки успешности овладения определенными учебными дисциплинами или их разделами.

Вместе с этим педагогический тест должен удовлетворять всем необходимым критериям, обладать высокой надежностью и удовлетворительной валидностью.

Описываемый этап разработки теста включает в себя как само написание заданий, так и их анализ экспертными методами для выявления наиболее адекватных и неудачных.

Предлагаем фрагмент теста, построенного по вышеизложенным правилам составления тестовых заданий. Тест может быть использован при проведении итоговой аттестации студентов по пройденной теме на основе учебника Английский язык

2 курс, под ред. В.Д. Аракина, составленный для системы тестирования АСТ (здесь представлен фрагмент, полный банк тестовых заданий включает 100 вопросов).

V1: Unit 1

V2: «Career»

V3: Понятие 1. Phonetic Position

I: E1; KT=1; ТЕМА=1; ВРЕМЯ=0; ОЦЕНКА=0.

Q: Choose the right transcription

S: appreciate

+: [ə'pri:ʃieit]

- : [ə'pri:sieit]

- : [æ'pri:ʃieit]

I: E2; KT=1; ТЕМА=1; ВРЕМЯ=0; ОЦЕНКА=0.

S: Single out the words in which "t" is not pronounced

+: hasten

+: fasten

+: Christmas

+: castle

+: whistle

- : threaten

- : button

- : liftman

- : utmost

I: E3; KT=1; ТЕМА=2; ВРЕМЯ=0; ОЦЕНКА=0.

Q: Intone the sentences below according to the attitudes

S: Haven't you noticed the mistake? (serious suggestion or a subject for urgent discussion)

+: falling head + low fall

- : falling head + low rise

- : falling head + fall rise

V1: Unit 1

V2: «Career»

V3: Понятие 2. Lexical Position

I:E4;КТ=2;ТЕМА=2;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

Q: Match the English phrase with the corresponding Russian.

S: If it were not for hope, the heart would break

– : Если бы это не было ради счастья, сердце было бы разбито.

– : Если бы я не надеялся, сердце было бы разбито.

+ : Если бы во мне не теплилась надежда, сердце просто бы разбилось.

I:E5;КТ=1;ТЕМА=2;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

Q: Insert prepositions

S: He looked ### me, but didn't recognize me

+ : at

I:E6;КТ=1;ТЕМА=2;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

Q: Match the Russian word (phrase) with a corresponding English one

S: Непохожий

+ : different

+ : alike

– : difference

– : differ

I:E7;КТ=3;ТЕМА=2;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

S: Do you know the difference between these definitions? Learn them and find the difference matching the terms with definitions

L1: business *n*

L2: career *n*

L3: job *n*

L4: labour *n*

L5: occupation *n*

L6: profession *n*

L7: work *n*

R1: – one's regular occupation, profession; a commercial firm; buying or selling trade

R2: – a job or profession which one intends to follow with opportunities for advancement or promotion

R3: – regularly paid position or post; piece of work, task or assignment

R4: – physical or mental work

R5: – job, employment; action of occupying

R6: – a vocation or calling, esp. one that involves some branch of advanced learning or science

R7: – a person's employment or occupation, esp. as a means of earning income

I:E8;KT=3;TEMA=2;BPEMЯ=0;OЦEHKA=0.

S: Make the right order of these sentences and find the text

1: Usually, professional translators work from a foreign language into their mother tongue to reduce inaccurate translation and for better style.

2: Much translation is of scientific or commercial material and this kind of work often requires an understanding of technical vocabulary and specialized language.

3: Not all translators are in full-time employment but those who are usually work for large industrial concerns or for public organizations.

4: The main personal characteristic needed to be a successful translator is a willingness to attend to detail.

5: In addition, it is desirable for translators to know at least two foreign languages.

6: The wider the variety of languages they can offer, the greater the likelihood that works will be available.

V1: Unit 1

V2: «Career»

V3: Понятие 3. Grammar Position

I:E9;KT=1;ТЕМА=3;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

S: Word order

1: I

2: hear

3: Mary's

4: voice

5: in

6: the

7: next

8: room.

I:E10;KT=2;ТЕМА=3;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

S: Choose the sentences with infinitive

– : You cannot live without (do) such stupid things.

+ : He seems (know) everything about it.

– : It's no use (cry) over spilt milk.

+ : It's useless (argue) with him. He won't listen to any reason.

– : Do you think it's worth (see) this film?

+ : If you want (lose) weight, try (eat) less.

– : I'm not keen on (work) late.

+ : He managed (calm) her by promising to return soon.

– : Mary is crazy about (take) photographs.

+ : You needed (add) some more sugar to that.

I:E11;KT=2;ТЕМА=3;ВРЕМЯ=0;ОЦЕНКА=0.

Q: Put the Participle in the form suitable for the noun

S: (grow) interest

+: growing interest

### Список литературы

1. Вьялфорд Д. Современная типология педагогических тестов / Перевод В.Г. Кузнецов. – Самара, 2000. – [Электронный ресурс] / [http://xpt.narod.ru/files/html/xpt/materials/sovremennaya\\_tipologiya\\_pedagogicheskikh\\_testov.htm](http://xpt.narod.ru/files/html/xpt/materials/sovremennaya_tipologiya_pedagogicheskikh_testov.htm)
2. Образцов П.И. Педагогическое тестирование в высшей военной школе // Военная мысль. – № 12. – 2003.
3. Образцов П., Бобылев Б. Критериально-ориентированное тестирование студентов по русскому языку и культуре речи – [Электронный ресурс] / <http://atlas-w.com>
4. Психологический словарь – [Электронный ресурс] / <http://www.psi.webzone.ru/st/338100.htm>
5. Чельшкова М.Б. Разработка педагогических тестов на основе современных математических моделей. – М., 1995.
6. Berk R.A. Criterion-referenced measurement: The state of art. – Baltimor, MD: Johns Hopkins University Press, 1980.
7. Keeves J.P. (Ed.) Educational Research, Metodology and Measurement: An International Handbook. – Oxford: Pergamon press, 1988.
8. Educational measurement // Ed. by Linn R. – N.Y.: Macmillan, 1989.

УДК 81.'374.26:801.8  
ББК 82.3(2)я2

**С.Н. Рубина\***

### **УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В ГИПЕРТЕКСТОВОМ ВИДЕ ДЛЯ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Ключевые слова: *гипертекст, национально ориентированное обучение, пословицы и поговорки, учебный словарь; hypertext, national-focused education, proverbs and sayings, educational dictionary*

*В статье рассматриваются проблемы, возникающие при изучения русских пословиц и поговорок в китайской аудитории. Как один из способов решения этих проблем, предлагается использование учебного национально-ориентированного словаря русских пословиц и поговорок с китайскими параллелями в гипертекстовом виде.*

*The article deals with the problems of studying of Russian proverbs and sayings in the Chinese audience. Using of educational national-focused dictionary of Russian proverbs and sayings with the Chinese parallels in a hypertext is offered as one of the ways of solving these problems.*

---

\* **Рубина Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, Волгоградский государственный педагогический университет.

Одним из важнейших средств осуществления межкультурной коммуникации является владение русскими пословицами и поговорками. Это средство особенно необходимо для тех иностранных учащихся, чьи знания русского языка достаточно высоки. Сказанное подтверждается опытом работы с китайскими магистрантами, защитившими дипломные работы по русской паремиологии.

Пословицы и поговорки являются неотъемлемой частью лексической системы любого национального языка. Их справедливо считают сгустками народной мудрости, т.е. тем самым народным культурным опытом, который хранится в языке и передается из поколения в поколение [8: 23].

При изучении русских паремий происходит познание языка на углубленном уровне. В таком случае осуществляется не только изучение языка, но и познание русской культуры, русского менталитета, русской картины мира, реализуется межкультурная коммуникация. Особенно такой эффект возрастает при условии сопоставления русских паремий с китайскими.

Закономерные и объективно обусловленные различия в культуре русского и китайского народов влекут за собой и различия в философском осмыслении процесса познания русской и китайской культур. Но при сопоставительном изучении пословиц и поговорок выясняются не только различия, им присущие, но и то общее, что характерно для русского и китайского этносов. Это общее сближает национальные культуры и является тем самым «мостиком», при помощи которого происходит межкультурная коммуникация, так необходимая для сближения разных этносов.

Таким образом, знание народных изречений – важнейшее условие, способствующее формированию компетенции межкультурного общения иностранных учащихся. Но именно

идиоматический корпус меньше всего известен и труднее всего осваивается в процессе обучения русскому языку.

Важнейшим средством оптимизации учебного процесса является национально-ориентированное преподавание. Наша практика показывает, что неадекватное восприятие и использование русских пословиц и поговорок китайскими учащимися, вероятно, в некоторых случаях происходит из-за того, что, как правило, в традиционных двуязычных словарях не описывается национально-культурный фон. Ввиду этого особый практический смысл приобретает сопоставительный анализ пословиц и поговорок в страноведческом аспекте, который способствует расширению фоновых знаний учащихся, позволяет предупредить прогнозируемые специфические ошибки, вызванные интерференцией и устранить интерферирующее влияние родного языка и культуры учащихся.

Одна из главных задач преподавателя – помочь китайским учащимся при освоении русского паремialogического фонда преодолеть трудности, вызванные межъязыковой и межкультурной интерференцией, которые зачастую не только не снимаются, но и усиливаются неадекватной подачей эквивалентов в традиционных двуязычных словарях (см. об этом [7]).

Здесь важно обратить внимание на случаи, когда словари предлагают семантически отличающиеся варианты русских эквивалентов. Например,

китайской пословице *yí yán jǐ chū, sì mǎ nǎn zú* (букв. *слово, сказанное добрым мужем, на четверке лошадей не догонишь*) в качестве эквивалента приводятся две русские: *слово не воробей, вылетит – не поймаешь; что написано пером, того не вырубишь топором* [11: 174];

*dao shen me shan shong chang shen me ge* (букв. *на какую гору пришел, такую песню и пой*) – *с волками жить – по волчьи выть* (отрицательно оцениваемое окружение вынуждает жить поступать в соответствии с его традициями) и *в чужой монастырь со своим уставом не ходят* (нужно уважать чужие традиции и следовать им) [11: 177];

*de bu chang shi* (букв. *приобретенное не возмещает потерянное*) – *игра не стоит свеч* (дело не стоит потраченных на него сил, средств и т.п.) и *менять кукушку на ястреба* (выбирать из плохого худшее, поступать нерасчетливо, необдуманно) [11: 180];

*jiangshan yi gai, banxing nan yi* (букв. *реки и горы меняются, человеческую же натуру изменить трудно*) – *горбатого могила исправит* (убеждения или укоренившиеся недостатки кого-либо невозможно исправить) и *сколько волка ни корми, он все в лес смотрит* (сущность человека, его привычки, истинные чувства и т.п., как бы ни старались их изменить, рано или поздно себя обнаружат) [11: 438].

Вслед за О.А. Корниловым [4] мы считаем, что вариативность возможного семантического наполнения таких пословиц может объясняться либо недостаточным владением русским языком (точнее, недостаточным чувствованием его нюансов) составителей китайско-русских словарей, либо, что более вероятно, более общей, менее конкретизированной семантикой самих китайских пословиц, покрывающих все ситуативно обусловленные случаи использования русских пословиц с более конкретной семантикой.

Главным условием успешного национально-ориентированного преподавания русских пословиц и поговорок является

прогнозирование и предупреждение интерференции на основе межъязыкового сопоставления пословиц и поговорок. Как известно, прогнозирование интерференции представляет собой лингвометодический комплекс, включающий сбор и анализ реальных проявлений интерференции – речевых ошибок и неправильностей, а также выявление потенциальных интерферем в ходе сопоставления языковых систем или их фрагментов. Сопоставление помогает установить общность, сходство и различие сравниваемых объектов, степень этого сходства или различия, а также ориентирует не только на систему изучаемого – русского языка, но и на результаты сопоставительного анализа русского языка и языка учащихся. Это дает материал для организации содержания обучения, в котором осуществляется направленность преподавания русского языка на китайскую аудиторию.

Разработка системы работы с пословицами и поговорками имеет принципиальное значение. Создание национально-ориентированных словарей является одной из актуальных задач методики преподавания русского языка как иностранного. Одним из решений данной задачи могут быть учебные национально-ориентированные словари в гипертекстовом виде. С возрастающей ролью компьютерных технологий использование гипертекста как особой формы хранения и презентации иерархически структурированной текстовой информации приобретает особое значение. Именно гипертекст, благодаря гибкости его структуры, использованию средств компьютерных технологий делает возможным преобразование многочисленных текстов в единое целое, характеризующееся бесконечностью возможных интерпретаций, что является воплощением концепции World Wide Web (WWW). Это могут быть словари фразеологии, паремий, прецедентных имен, зоонимов и т.д. В настоящее время мы

разрабатываем гипертекстовый национально-ориентированный словарь русских пословиц и поговорок с китайскими параллелями.

Пословицы и поговорки в этот словарь отбирались из словарей [10; 12].

Словарная статья включает:

- 1) заголовочную единицу, представляющую собой русскую пословицу или поговорку (и ее варианты, если они имеются);
- 2) стилистическую характеристику;
- 3) толкование сложных для китайских учащихся слов (малоупотребительных, устаревших, просторечных и т.п.), а также безэквивалентных слов, входящих в заголовочную единицу;
- 4) лингвострановедческий комментарий (в этот раздел словарной статьи могут входить объяснение этимологии данной пословицы или поговорки, фактов русской истории, описание народного быта, обычаев, так или иначе связанных с данной пословицей или поговоркой);
- 5) семантизацию пословицы;
- 6) ситуативную характеристику употребления пословицы;
- 7) иллюстративный материал;
- 8) синонимичные пословицы и поговорки;
- 9) антонимичные пословицы и поговорки;
- 10) китайские соответствующие пословицы.

Китайские пословицы были отобраны методом сплошной выборки из двуязычных словарей [9; 11] (см. [7]). В полученном списке китайские студенты (бакалавры, магистранты) отметили известные им китайские пословицы. Значение, ситуация употребления и стилистическая принадлежность китайских

пословиц уточнялись в процессе работы с китайскими учащимися (практический курс русского языка, спецсеминар по лингвострановедению, кружок по фразеологии, дипломные работы и магистерские диссертации), а также при написании научных и учебно-методических работ в соавторстве с китайскими коллегами [1; 2; 5; 6].

В зависимости от лексического состава пословицы или поговорки, наличия или отсутствия у нее синонимов, антонимов, эквивалента в китайском языке и т.д., некоторые из вышеуказанных разделов могут отсутствовать.

### **Описание гипертекстового учебного словаря русских пословиц и поговорок**

При открытии словаря появляется окно с оглавлением (см. рис.1).

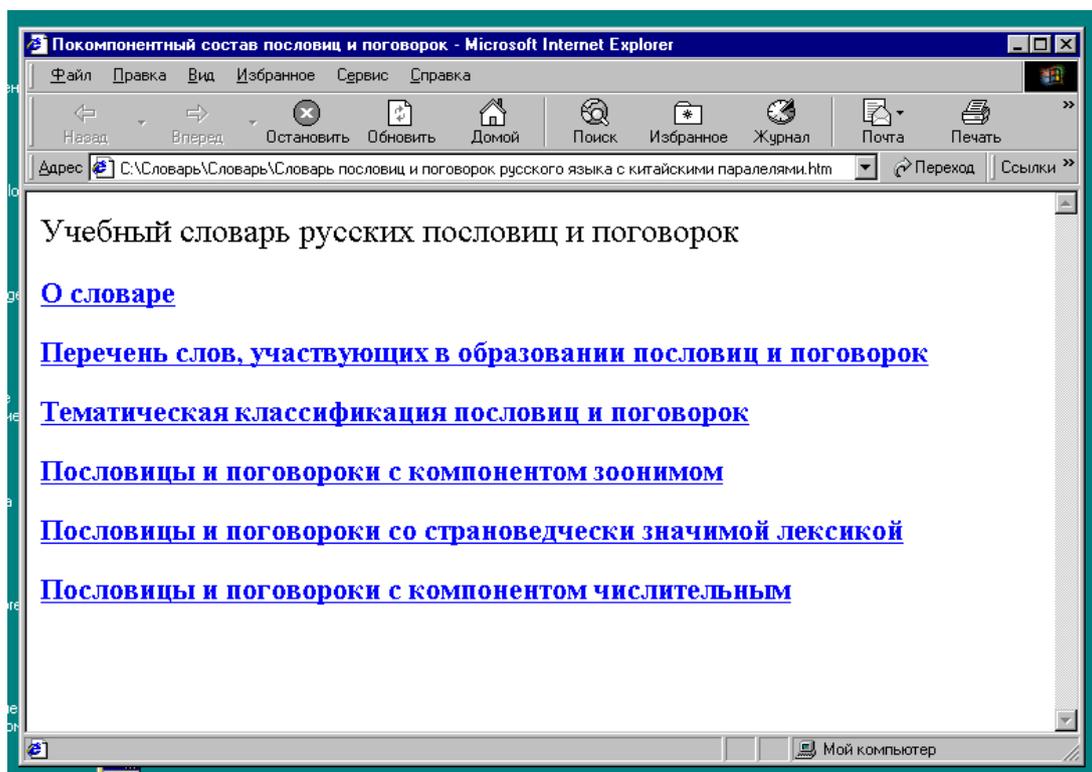


Рисунок 1

Для того, чтобы найти какую-либо пословицу или поговорку по слову, содержащемуся в ней, необходимо открыть раздел «Перечень

слов, участвующих в образовании пословиц и поговорок». При этом появляется окно, состоящее из двух частей (рис.2).

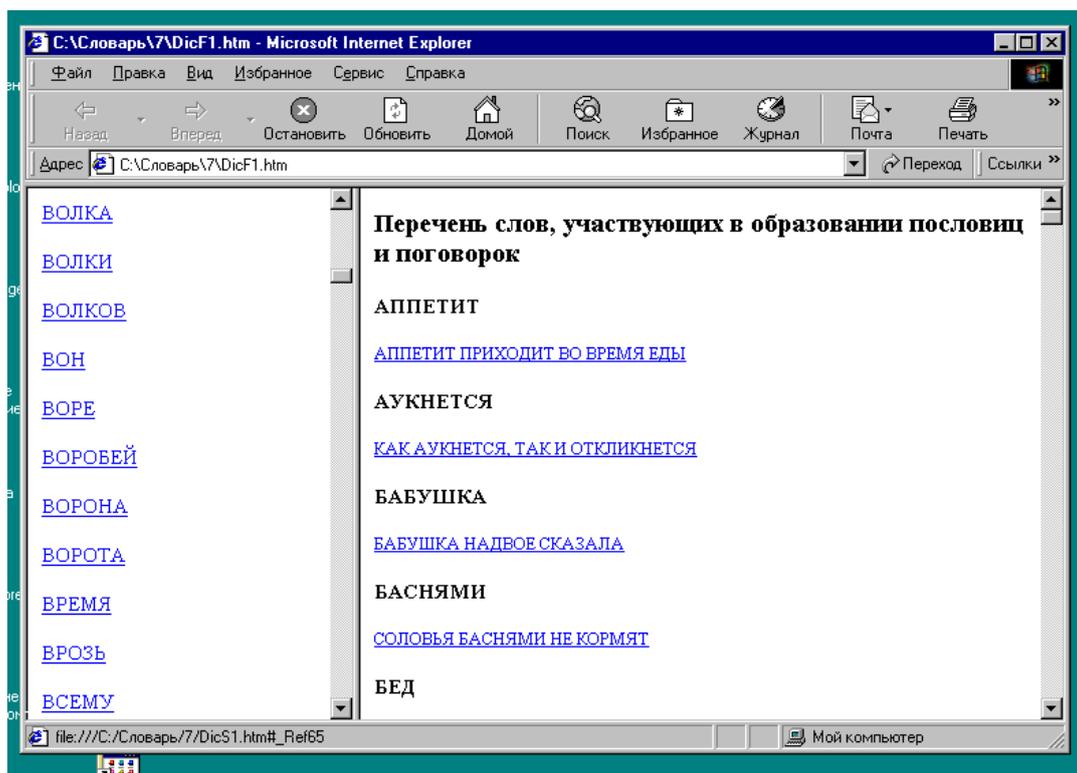


Рисунок 2

В левой части окна в алфавитном порядке располагаются ссылки на слова, содержащиеся в пословицах и поговорках. При вызове гиперссылки происходит переход на это слово в правой части окна, под которым расположены ссылки на пословицы и поговорки, в состав которых входит указанное слово. Таким образом, зная слово, содержащееся в искомой пословице или поговорке, легко найти это выражение.

Для того чтобы найти пословицы и поговорки по той или иной теме, необходимо открыть раздел «Тематическая классификация пословиц и поговорок». При открытии этого раздела появляется окно, также состоящее из двух частей (рис.3). За основу перечня тем взят список, приведенный в словаре [12]. Поиск пословиц по нужной теме осуществляется так же, как и в предыдущем разделе.

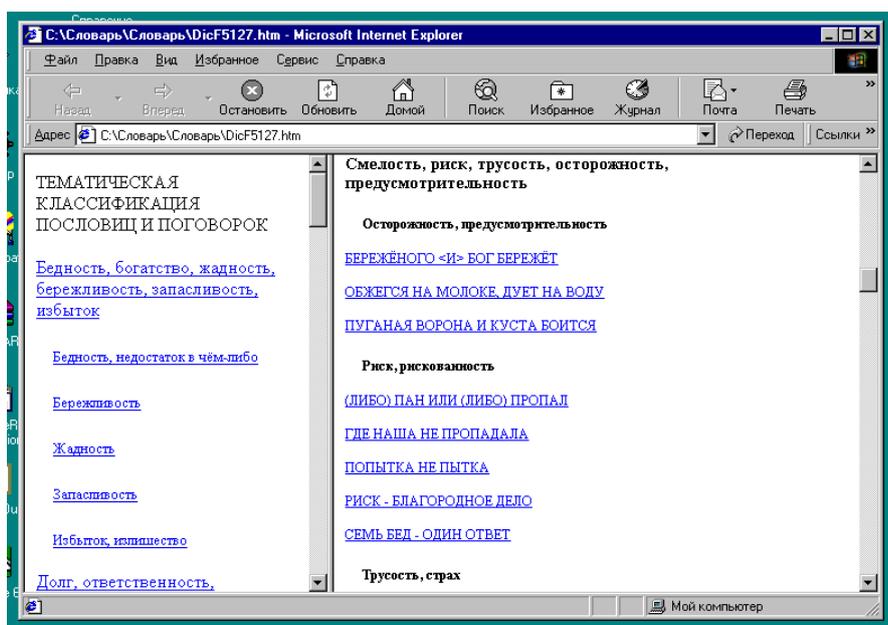


Рисунок 3

Для того, чтобы найти пословицы и поговорки, содержащие страноведчески и культурологически значимую лексику необходимо открыть соответствующий раздел (рис.4, 5).

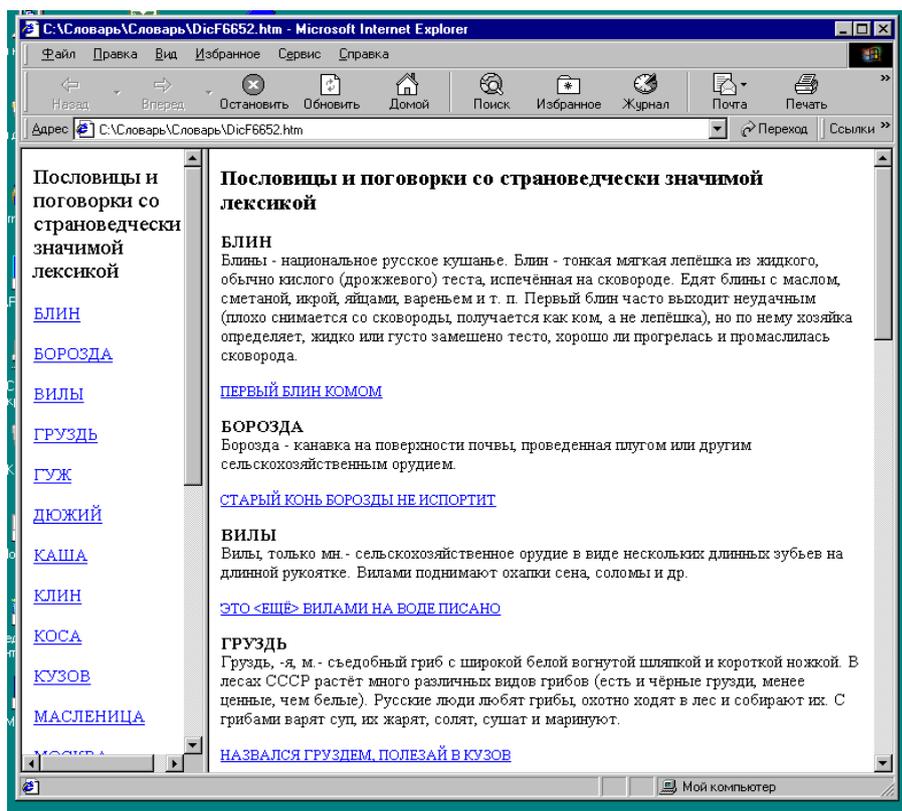


Рисунок 4

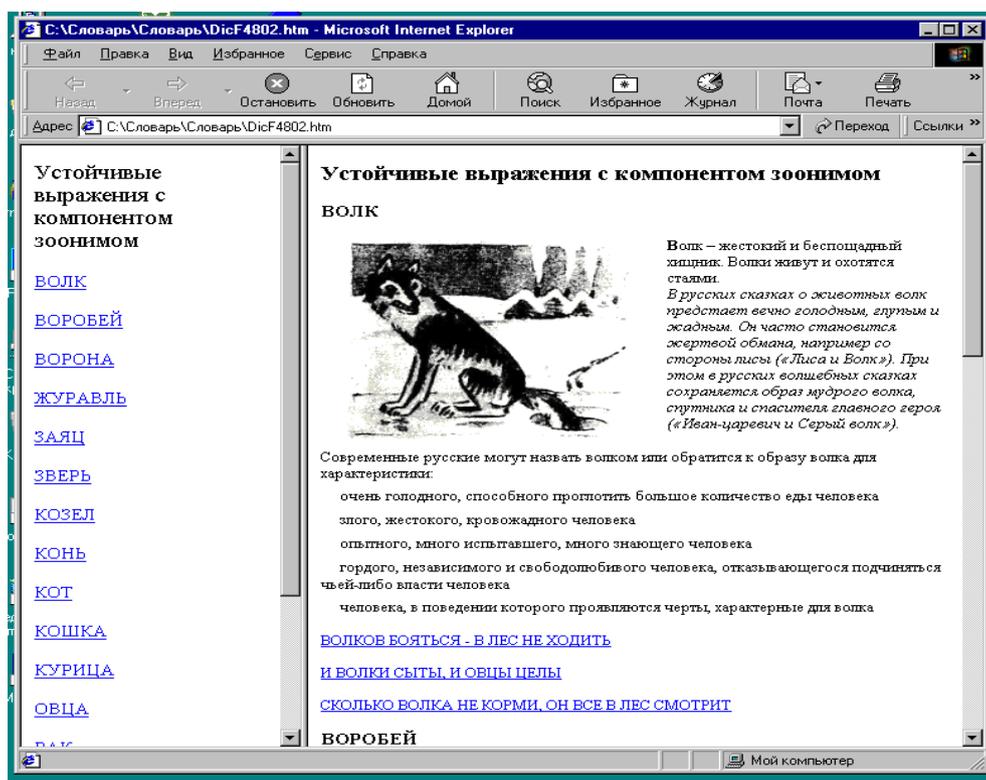


Рисунок 5

В правой части открывшегося окна расположены соответствующие лексические единицы с лингвокультурологическим комментарием (здесь же может располагаться наглядный материал), затем представлены ссылки на пословицы и поговорки, содержащие соответствующую лексическую единицу.

За основу лингвокультурологического комментария взяты комментарии в словарях [12; 3].

В каждом из этих окон (рис. 2, 3, 4, 5) при выборе гиперссылки на конкретную пословицу или поговорку открывается окно со словарной статьей этой пословицы (рис. 6).

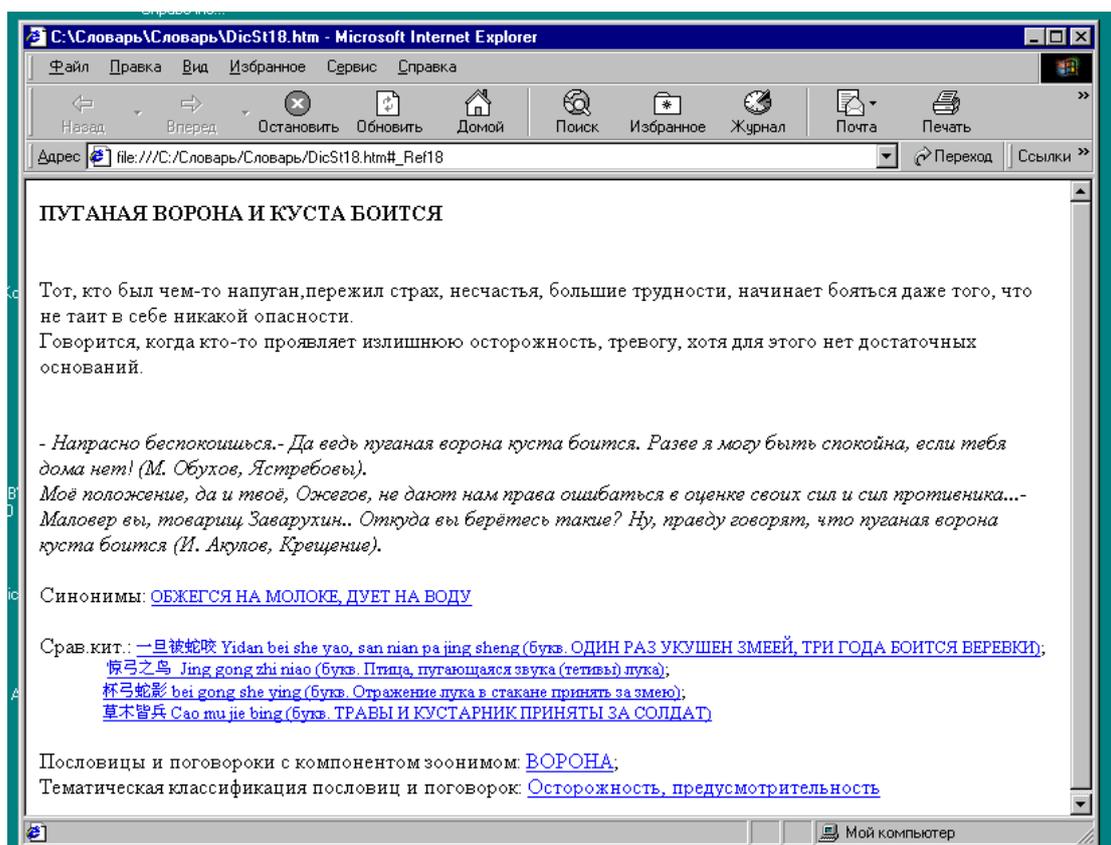


Рисунок 6

В словарной статье сначала приводится полная форма пословицы или поговорки и стилистические пометы (если они имеются), затем толкование слов, после этого приводится этимология пословицы или поговорки (если она прослеживается). Далее дается семантизация, стилистическая, ситуативная характеристики, после этого следует иллюстративный материал. Потом приводятся ссылки на синонимичные и антонимичные пословицы и поговорки и ссылки на китайские параллели. И, наконец, даются ссылки на тему из «Тематического классификатора», к которой относится данная пословица, а также на страноведчески и культурологически ценные лексические единицы, входящие в состав этой пословицы.

Для просмотра словарной статьи синонима или антонима выбирается соответствующая ссылка. При выборе ссылки на тему из «Тематического классификатора» или лексическую единицу

открывается соответствующее окно (рис. 3, 4, 5) с вызываемой темой или лексической единицей.

При вызове ссылки на китайскую параллель открывается окно со словарной статьей китайской пословицы (рис. 7).

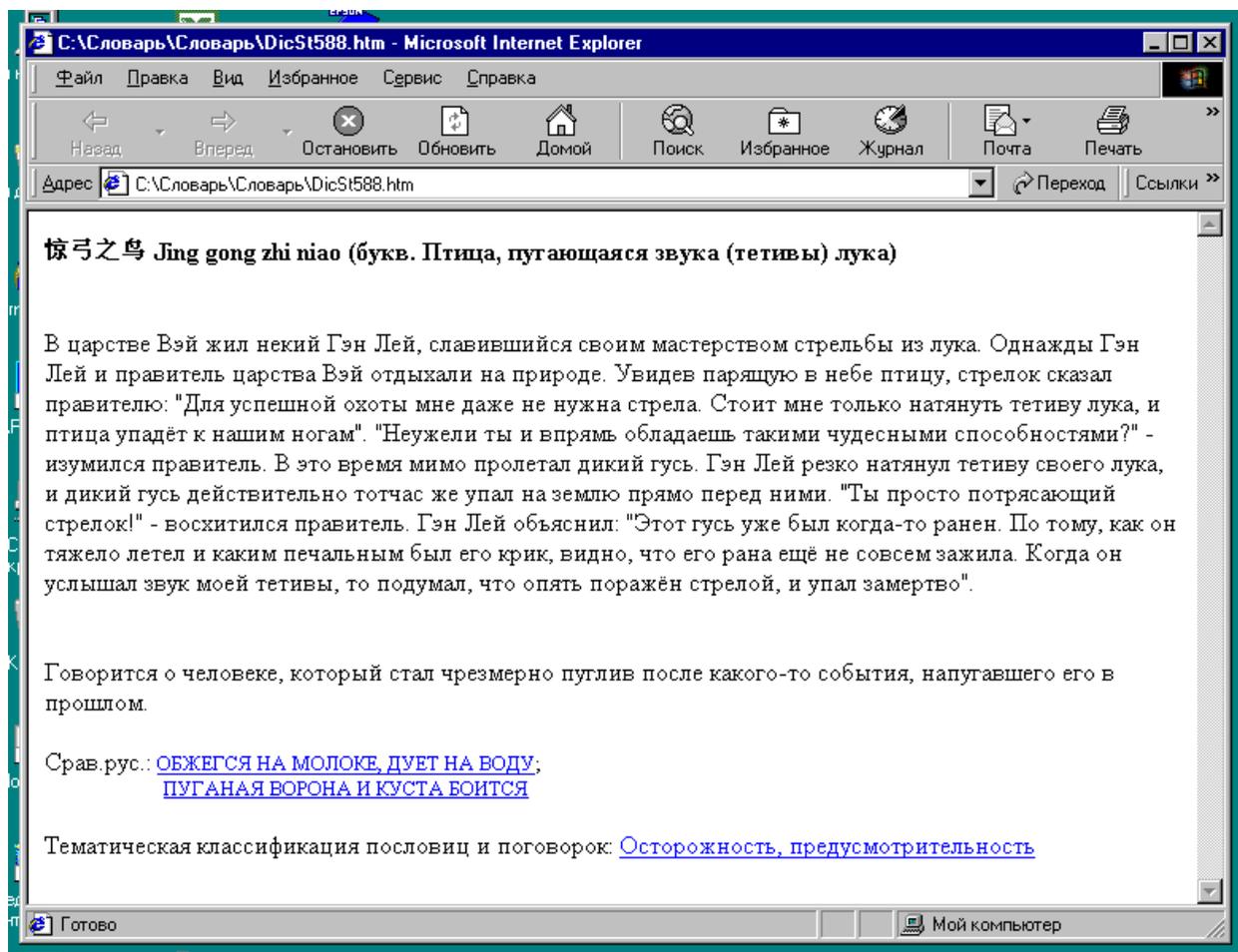


Рисунок 7

В данной статье вначале приводится иероглифическая запись китайской пословицы, ее транскрипция и буквальный перевод на русский язык. Затем, если это возможно, дается страноведческий, этимологический и лингвокультурологический комментарий. Мы придаем большое значение историко-этимологическому комментированию китайских паремий, которое дает информацию о национальной культуре в широком смысле слова. По мнению О.А. Корнилова [4], роль этимологии китайских пословиц гораздо важнее для их адекватного восприятия, чем в русском языке, т.к. часто без ее знания невозможно понять не только нюансы смысла, но и само

значение. Материалом для лингвокультурологического комментария послужили притчи, легенды, народные предания или исторические анекдоты из книги О.А. Корнилова [4]. Далее следуют семантизация, стилистическая, ситуативная характеристики и иллюстративный материал. Потом приводятся ссылки на синонимичные и антонимичные пословицы и поговорки и ссылки на русские параллели. И, наконец, даются ссылки на тему из «Тематического классификатора», к которой относится данная пословица, а также на страноведчески и культурологически ценные лексические единицы, входящие в состав этой пословицы.

Подача материала в гипертекстовом виде делает изложение материала более наглядным, доступным, легкоусваиваемым, облегчается припоминание уже изученных тем, легче усваиваются тематические связи, активизируется индивидуальная работа студентов.

Мы полагаем, что такой словарь русских пословиц и поговорок, ориентированный на китайскую аудиторию, принесет китайским учащимся несомненную пользу, будет способствовать повышению творческого начала (креативности), а также окажет им помощь в самостоятельной работе, что, в конечном итоге, будет способствовать повышению уровня компетенции межкультурного общения.

#### Список литературы

1. Демьянович Н.И., Рубина С.Н., Ян Лэй. Фразеология современного русского языка: метод. материалы для студентов КНР. – Волгоград: Перемена, 2006.
2. Дуань Ши Сю, Рубина С.Н. Русские фразеологизмы и проблемы их перевода на китайский язык (на материале рассказов В.М. Шукшина) // Материалы научн. конф., посвящ. памяти В.М. Шукшина. Шукшинские чтения. – Волгоград: Перемена, 1998.
3. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б. Русское культурное пространство. Лингвокультурологический словарь. – М.: Гнозис, 2004.
4. Корнилов О.А. Жемчужины китайской фразеологии. – М.: ЧеРо, 2005.

5. Ли Инъин, Рубина С.Н. Этнокультурная семантика русских и китайских фразеологизмов с анималистическим компонентом: материалы междунар. науч.-метод. конф. Русский язык в вузе. Проблемы и перспективы. – Ереван: РАУ, 2002.

6. Лю Цзюань, Рубина С.Н. К лингвострановедческому использованию пословиц на начальном этапе обучения русскому языку в китайской аудитории // Опыт, новации и перспективы довузовской подготовки иностранных граждан. – Ростов: Донской гостехуниверситет, 2000.

7. Рубина С.Н. Лингвострановедческий подход к презентации русской фразеологии в китайской аудитории: дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2000.

8. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: МГУ, 2004.

9. Большой Русско-Китайский словарь. – Бэйцзин, 1992.

10. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. – М.: «Р.Я.», 2000.

11. Китайско-русский словарь. – Пекин, 1992.

12. Фелицина В.П.; Прохоров Ю.Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения. Лингвострановедческий словарь. – М.: «Р.Я.», 1988.

УДК 81:378.016

ББК 81.2-9

**Б.Д. Эльканова\***

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИНФОКОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Ключевые слова: *лингвист-преподаватель, модель лингвистической инфокоммуникационной компетенции, система высшего профессионального образования; linguist-teacher, the model of the linguistic infocommunicative competence, the system of the higher professional education*

*В статье рассматривается проблема формирования лингвистической инфокоммуникационной компетенции в процессе профессионального становления лингвиста-преподавателя; раскрываются основные компоненты рассматриваемой компетенции. Особое место отводится ее роли и месту в системе высшего профессионального образования, для чего определяются уровни*

---

\* **Эльканова Бэла Дугербиевна**, Карачаево-Черкесский государственный университет, г. Карачаевск.

*образовательного процесса и соответствующие им уровни лингвистической инфокоммуникационной компетенции.*

*The article considers basic theoretical aspects of building-up linguistic students' infocommunicative competence. This is being done within the framework of their professional training. Dealt with are the key components of the above mentioned competence. Accentuated is the role and place of this component within the context of professional competence. With this aim in view the author sets up levels of educational process and related to these corresponding levels of infocommunicative competence.*

Необходимость определения компетенции пользователя стала осознаваться в последнее десятилетие прошлого века. В начале 1990-х годов Компьютерным союзом Финляндии было предложено ввести для пользователей «компьютерные права» (computer driving license) – по аналогии с «водительскими правами» (driving license). Цель введения таких прав – унификация требований к уровню знаний и навыков пользователей, необходимых для эффективного использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в профессиональной деятельности. В середине 1990-х годов сертификация компьютерной грамотности получила официальный международный статус и в настоящее время признана более чем в 50 странах мира, включая Великобританию, Германию, Норвегию, Швецию, Финляндию, Канаду, Австралию, Египет и многие другие. Наличие сертификата компьютерной грамотности – европейского или за пределами Европы – международного в этих странах обязательно при приеме на работу. С 2002 г. получение международных «компьютерных прав» стало возможным в России [3]. Это нашло свое отражение в развитии системы высшего профессионального образования, в частности для развития профессиональной компетенции преподавателя.

Рассмотрение инфокоммуникационной компетенции как компонента профессиональной компетенции лингвиста-преподавателя требует выявления специфики профессионального

дискурса, обусловленной использованием ИКТ. Она определяется необходимостью человеко-машинного взаимодействия для решения профессиональных задач, общения с использованием ИКТ, включающего как компонент человеко-машинное взаимодействие (коммуникация, опосредованная компьютером); непосредственное общение в процессе решения профессиональных задач с использованием ИКТ или связанное с обсуждением вопросов использования ИКТ в профессиональной деятельности.

Наряду с базовой инфокоммуникационной терминологией преподаватель должен владеть терминологией электронной дидактики, связанной с описанием программных средств и информационных ресурсов, используемых в образовании, методикой использования ИКТ в учебном процессе и его организации, а также терминологией, связанной с использованием ИКТ в профессиональной деятельности.

Один из основных способов терминообразования образовательной инфокоммуникационной терминологии – комбинация терминов ИКТ и терминологии сферы образования. Например, для определения различных сфер использования ИКТ в образовании в разные годы использовались термины «компьютерное обучение» – «computer based instruction», «computer aided instruction»; более поздние варианты – «обучение, усиленное (улучшенное) техническими средствами» – «technology enhanced learning», «обучение в режиме реального времени» – «online learning / teaching»; обучение с использованием мобильной связи – «мобильное обучение» – «m-learning»; для обозначения всех возможностей применения ИКТ в обучении независимо от формы его организации – очной, дистанционной, комбинированной – в настоящее время служит обобщающий термин – «электронное обучение» – «e-learning».

Отсутствие унификации терминологии, связанной с использованием ИКТ в образовании, объясняется не только заимствованием многих терминов и понятий из английского языка, но и быстрыми темпами развития технологий, что приводит к возникновению новых терминов и параллельному употреблению терминов, появившихся на различных этапах развития ИКТ.

Для начала рассмотрим понятие «лингвистическая компетенция». Оно трактуется в методике преподавания неоднозначно. Иногда этот термин употребляется как синоним языковой компетенции, однако, на наш взгляд, необходимо провести их разграничение.

Рассматривая компоненты профессиональной компетенции филолога, Т.М. Балыхина [1] включает в лингвистическую компетенцию как знание о языке как общественном явлении, понимание связи языка с мышлением и культурой и умение оперировать лингвистическими знаниями в педагогической и научно-исследовательской деятельности. В.В. Молчановский рассматривает лингвистическую компетенцию в качестве ведущей предметной компетенции преподавателя русского языка как иностранного и выделяет следующие ее компоненты:

- знание метаязыка и методологической базы лингвистических концепций;
- умение анализировать языковые единицы различных уровней, языковые явления, речевые единицы, коммуникативные единицы;
- умение сопоставлять, сравнивать, группировать факты языка;
- умение манипулировать лингвистическим материалом при решении интерпретационных,

классификационных, квалификационных и подобных задач, а также задач семантизации и / или номинации;

– умение лингвистически корректно и дидактически целесообразно формулировать правила использования (функционирования, построения, понимания и т.д.) языковых единиц, речевых произведений, способов решения коммуникативных задач;

– умение воспринять и оценить меру соответствия / несоответствия между языковой (речевой, коммуникативной) продукцией и рецепцией учащихся и нормами языка (речи, коммуникации), дать лингвистически аргументированное толкование отмеченного отклонения от нормы [4: 283-284].

Е. Н. Соловова в своей монографии, посвященной методической подготовке и переподготовке учителя иностранного языка, указывает, что необходимым условием формирования профессионально-коммуникативной компетенции и профессионального развития преподавателя иностранного языка и одним из приоритетных аспектов изучения курса методики обучения иностранному языку, ориентированному на практические потребности преподавателя, является владение понятийным и профессиональным терминологическим аппаратом [8: 247].

Владение языком профессиональной коммуникации в сфере образования и методики преподавания иностранных языков – терминологией, описывающей содержание и методы профессиональной деятельности, жанрами профессиональной речи являются составляющей лингвистической компетенции преподавателя иностранного языка [5; 6; 7; 9; 13].

Лингвистическая компетенция представляет собой результат осмысления речевого опыта учащимися. Она включает в себя

знание основ науки о языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий. Кроме того, специфика преподавания иностранного языка в школе с русским языком обучения открывает возможность для широкого понимания термина. Лингвистическая компетенция предполагает также формирование представлений «о том, как устроен тот или иной иностранный язык, что и как в нем изменяется, какие аспекты являются наиболее острыми» [9], усвоение тех сведений о роли языка в жизни общества и человека, на которых воспитывается постоянный устойчивый интерес к предмету, чувства уважения и любви к языку. Наконец, лингвистическая компетенция включает в себя и элементы истории науки о языке, о ее выдающихся представителях. «О математике, физике, химии, биологии как науках, – пишет Н.М. Шанский, – учащиеся, выходя из школы, имеют известное представление, знакомы с видными учеными в соответствующей области, их открытиями и работами, русистика же для них – сплошная terra incognita» [10].

К становлению и развитию лингвистической инфокоммуникационной компетенции преподавателя иностранного языка предъявляют ряд требований. Описание базовых компетенций (лингвистической / языковой и информационно-коммуникационной) включает навыки, необходимые для:

- отбора базовой терминологии по электронной дидактике и нормам учебной коммуникации;
- подготовки дидактического материала к занятию;
- составления эффективных мультимедийных презентаций;
- поиска информации и сетевого общения;
- представления об электронных образовательных ресурсах;
- владение интерфейсом операционной системы;

- общие представления в сфере мультимедиа;
- навыки пользователя офисных технологий в контексте подготовки дидактических средств по предметной области и рабочих документов;
- навыки работы с базовыми услугами сети Интернет [3].

Рекомендации по формированию инфокоммуникационной компетенции для учащихся и преподавателей, подготовленные в 2002 г. Отделом высшего образования ЮНЕСКО, полностью соотносятся с требованиями международной сертификации пользователей и включают следующие аспекты общей профессиональной инфокоммуникационной компетенции преподавателя [11]:

- выбор средств ИКТ в соответствии с возможностями их использования в образовательном процессе и планирование занятий с их использованием;
- управление процессом обучения с использованием ИКТ с учетом уровня подготовки учащихся в области ИКТ;
- оценка качества мультимедийных презентаций, использование их на занятиях, варьирование типа и содержания презентаций в зависимости от целей обучения;
- оценка образовательных ресурсов различных типов (представленных на компакт-дисках учебных курсов, веб-сайтов, аудио- и видеоматериалов, электронных учебных пособий) и предлагаемых в них заданий;
- отбор необходимых инфокоммуникационных ресурсов для осуществления профессиональной коммуникации;
- постоянное повышение квалификации в области ИКТ с целью совершенствования обучения и управления учебным процессом.

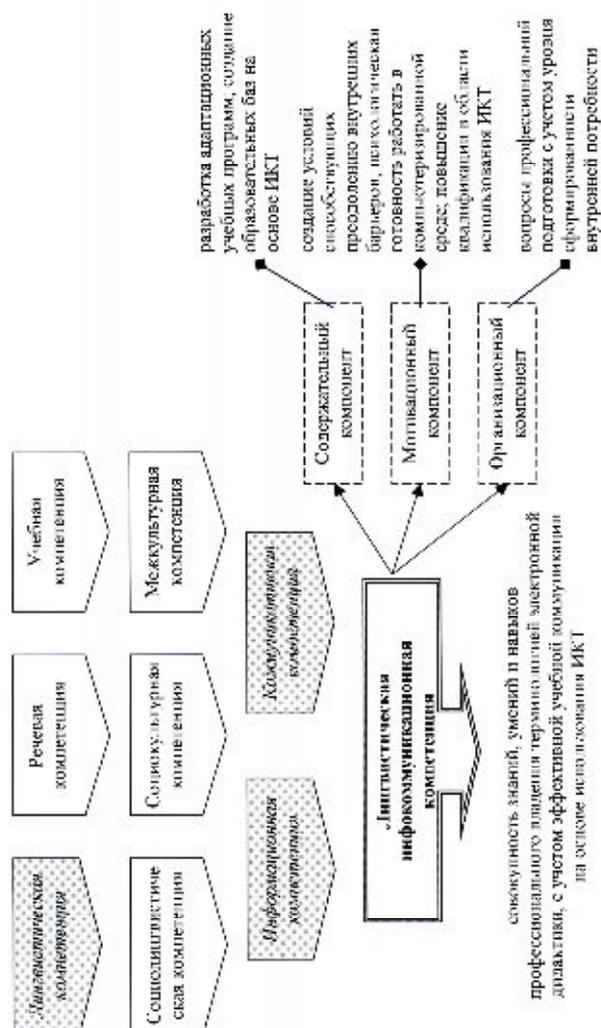
Требования к владению навыками ИКТ в профессиональной деятельности, разработанные в Чехии для системы подготовки и переподготовки преподавателей [12], включают:

- общие навыки использования ИКТ (базовый и продвинутой уровни, предполагающие использование баз данных, графических редакторов, средств электронного обучения, цифровой техники, фото- и видеокамер, сканеров, мультимедийных проекторов и др.);
- навыки использования ИКТ в преподавании конкретных дисциплин и оценки специализированного образовательного программного обеспечения.

Исходя из выше изложенного нам представляется целесообразным определить место лингвистической информационной компетенции лингвиста-преподавателя на основе создания ее модели (см. схема 1).

Процесс становления лингвистической инфокоммуникационной компетентности преподавателя иностранного языка подразумевает развитие мотивации, потребности и интереса к получению знаний, умений и навыков в области изучения иностранных языков на основе знаний технических, программных средств и информации. Компетентный преподаватель обладает знаниями, составляющими информативную основу коммуникации и поисковой познавательной деятельности, владеет умениями и навыками эффективной коммуникации и поисковой деятельности в сфере программного обеспечения и технических ресурсов, имеет потребность в использовании ИКТ в своей профессиональной деятельности.

## Модель формирования лингвистической инфокоммуникационной компетенции лингвиста- преподавателя



К основным составляющим компонентам формирования потребности можно отнести следующие: содержательный, мотивационный, организационный [1].

*Содержательный компонент* включает:

- разработку адаптивных учебных программ, обеспечивающих подготовку и стимулирующих их к использованию ИКТ в самообразовании;
- создание образовательных баз данных на основе современных информационных и коммуникационных технологий, содержащих научную, методическую, психологическую, техническую, справочную литературу, содержательную учебную информацию различного вида, программное обеспечение разного типа и другие материалы.

*Мотивационный компонент* связан с созданием условий, способствующих преодолению внутренних барьеров, перестройке сознания преподавателя, его психологической готовности работать в компьютеризированной среде, повышению квалификации преподавателя в области использования средств ИКТ. Это достигается за счет формирования установки, интереса, сильной мотивации, повышенной активности в использовании ИКТ в своей деятельности.

*Организационный компонент* связан с вопросами профессиональной подготовки преподавателей с учетом уровня сформированной внутренней потребности (ценностной ориентации) и факторов, влияющих на активное применение средств ИКТ в самообразовании.

Предложим следующие пути формирования мотивации использования ИКТ в учебном процессе лингвистами-преподавателями:

- разработка целенаправленного программно-методического обеспечения для разных категорий

обучающихся по различным профилирующим дисциплинам;

- обеспечение самоактуализации потребности преподавателей в применении средств ИКТ;

- организация обучения на различных видах курсов с использованием адаптивных учебных программ;

- создание благоприятных условий для повышения квалификации преподавателей в сфере использования средств ИКТ;

- развитие у преподавателей способности накапливать и передавать практический опыт использования средств ИКТ в различных условиях;

- разработка системы стимулов по активному применению средств ИКТ в процессе самообразования;

- создание комфортных условий для работы в компьютеризированной среде.

Таким образом, под *лингвистической инфокоммуникационной компетенций лингвиста-преподавателя мы будем понимать личное качество преподавателя, проявляющееся в его готовности и способности самостоятельно использовать информационно-коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности.*

С учетом представленной выше модели формирования лингвистической инфокоммуникационной компетенции и реализации развивающего потенциала ИКТ у лингвиста-преподавателя нами выделены следующие уровни образовательного процесса и соответствующие им уровни рассматриваемой компетенции, отраженные в таблице 1.

Таблица 1

**Уровни образовательного процесса и соответствующие им уровни лингвистической инфокоммуникационной компетенции**

Уровни образовательного процесса			
Базовая ИКТ-подготовка лингвиста-преподавателя	Подготовка преподавателя-тьютора	Подготовка преподавателя-консультанта по использованию ИКТ в области лингвистики	Подготовка консультанта-исследователя по использованию ИКТ в области лингвистики
I этап	II этап	III этап	IV этап
<p>– наличие представлений о функционировании ПК и дидактических возможностях ИКТ;</p> <p>– овладение методическими основами подготовки наглядных и дидактических материалов средствами Microsoft Office;</p> <p>– использование Интернет и цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности;</p> <p>– формирование положительной мотивации к использованию ИКТ;</p>	<p>– овладение методическими приемами использования ИКТ в учебном процессе;</p> <p>– овладение приемами организации дистанционного повышения квалификации и послекурсовой поддержки преподавателей;</p> <p>– изучение основ андрогогики;</p>	<p>– овладение способами создания, апробирования, корректировки и анализа электронных учебных материалов;</p> <p>– овладение приемами организации сетевого взаимодействия;</p> <p>– изучение и обобщение опыта эффективного использования ИКТ в профессиональной педагогической деятельности;</p>	<p>– информационное и научно-методическое сопровождение всех ступеней информатизации образовательного процесса в вузе;</p> <p>– формирование умений анализировать проблемы информатизации образовательного процесса;</p> <p>– овладение приемами разработки стратегических планов творческого обновления и реорганизации образовательного процесса с использованием ИКТ;</p> <p>– участие в формировании сетевых профессиональных педагогических сообществ.</p>
Формирование базовой инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя учителя-предметника	Формирование организационно-управленческой инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя	Формирование предметно-углубленной инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя	Формирование корпоративной инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя
Задачи образовательного процесса			

Мы полагаем, что реализация развивающего потенциала инфокоммуникационных технологий профессиональной деятельности лингвиста-преподавателя будет обеспечена, если:

- определены организационно-педагогические и дидактические условия реализации развивающего потенциала информационно-коммуникационных технологий,
- обеспечено поэтапное развитие лингвистической инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя,
- выявлены критерии и показатели эффективности использования ИКТ в профессиональной педагогической деятельности преподавателя.

При этом отметим, что сетевые инициативы, которые развиваются и поддерживаются различными программами, являются направляющим вектором развития лингвистической инфокоммуникационной компетенции лингвиста-преподавателя. Использование подобных инноваций – это своеобразная «зона ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). Перефразируя известное высказывание Л.С. Выготского, можно сказать, что в данном случае «зона ближайшего развития» – это особый диапазон трудности заданий, с которыми лингвист-преподаватель не может справиться в данный момент, но может справиться в присутствии (можно и виртуальном) тьютора, коллег, обучающихся.

#### Список литературы

1. Балыхина Т.М. Структура и содержание профессиональной компетенции филолога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000.
2. Бобонова, Е.Н. Модель формирования готовности педагогов к использованию ИТК в своей работе. <http://www.it-education.ru/2007/reports/Stend/Bobonova.htm>
3. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2005.

4. Молчановский В.В. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М., 1998.
5. Оршанская Е.Г., Ипполитова Н.А. Культура речи учителя иностранного языка. Педагогическая риторика. – М., 2004.
6. Самосенкова Т.В. Культура профессионального речевого общения в подготовке иностранных учителей-русистов. – СПб., 2003.
7. Соколова Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999.
8. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004.
9. Тузлукова В.И. Международная педагогическая терминология: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2002.
10. Шанский Н.М. Школьный курс русского языка: Актуальные проблемы и возможные решения. // Русский язык в школе. – № 2. – 1993.
11. ISTE National Educational Technology Standards for Students. – 1998. [http://cnets.iste.org/students/s\\_stands.html](http://cnets.iste.org/students/s_stands.html)
12. Lustigova Z, Hykova G. UTEACHER: Teachers' Professional Profile in ICT for Education in Czech Republic. – 2004. <http://ulearn.itd.ge.cnr.it/uteacher/>
13. Tuzlukova V. International Educational Lexicography Cyber Resources // Language and Communication. – 2001. – Iss. 1.

## **НАШИ АВТОРЫ**

**Андреева Валерия Анатольевна**, кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, доцент кафедры немецкого языка, [valeria\\_andreeva@rambler.ru](mailto:valeria_andreeva@rambler.ru)

**Андронкина Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук, Горно-Алтайский государственный университет, зав. кафедрой немецкого языка и методики преподавания иностранных языков, г. Горно-Алтайск, [ntadina@yandex.ru](mailto:ntadina@yandex.ru)

**Балабаева Юлия Евгеньевна**, Белгородский государственный университет, ассистент кафедры немецкого языка, [balabaeva@bsu.edu.ru](mailto:balabaeva@bsu.edu.ru)

**Вахрамеева Анна Сергеевна**, Санкт-Петербургский государственный университет, старший преподаватель кафедры английской филологии и перевода, [avannie2000@yahoo.com](mailto:avannie2000@yahoo.com)

**Глушецкая Светлана Михайловна**, Белгородский государственный университет, ассистент кафедры делового иностранного языка [olis27@rambler.ru](mailto:olis27@rambler.ru)

**Голоднов Антон Владимирович**, кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, доцент кафедры германской филологии, Санкт-Петербург, [antongo@inbox.ru](mailto:antongo@inbox.ru)

**Гукетлова Фатима Наширвна**, кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский государственный университет, доцент кафедры романских языков, г. Нальчик, [fatiguketl@rambler.ru](mailto:fatiguketl@rambler.ru)

**Колесникова Ирина Леонидовна**, кандидат педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, [vkolesni@rol.ru](mailto:vkolesni@rol.ru)

**Кузнецова Елена Викторовна**, Сальский филиал Института управления, бизнеса и права, преподаватель кафедры «Филология», г. Сальск Ростовской обл., [Helen642@yandex.ru](mailto:Helen642@yandex.ru)

**Польская Дарья Михайловна**, Белгородский государственный университет, [sternchen2@yandex.ru](mailto:sternchen2@yandex.ru)

**Попова Ольга Олеговна**, переводчик, ООО «Драка Индастриал Кэйбл Раша» (Draka Industrial Cable Russia, LLC), Санкт-Петербург, [isaak999@rambler.ru](mailto:isaak999@rambler.ru)

**Рубина Светлана Николаевна**, кандидат педагогических наук, Волгоградский государственный педагогический университет, доцент кафедры русского языка как иностранного, [YRubin@nvn.lukoil.com](mailto:YRubin@nvn.lukoil.com)

**Семенихина Мария Васильевна**, Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, страший

преподаватель кафедры романских языков и перевода,  
euphemia@gtn.ru

**Сергаева Юлия Владимировна**, кандидат филологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, доцент кафедры английской филологии, Санкт-Петербург, alexjul64@mail.ru

**Скворцова Анна Вячеславовна**, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, доцент кафедры перевода и переводоведения, anna-v-sk@yandex.ru

**Смородинова Юлия Ивановна**, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, старший преподаватель кафедры английского языка № 1, smordinova@mail.ru

**Шимберг Светлана Станиславовна**, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, доцент кафедры перевода и переводоведения, shimbergs@mail.ru

**Эльканова Бэла Дугербиевна**, Карачаево-Черкесский государственный университет, ассистент кафедры германской филологии, г. Карачаевск, sengea@yandex.ru

## УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2008 год

Автор(ы)	Статья	№ жур.	стр.
Абдуллина Н.З.	Феноменологические характеристики анекдота как типа текста	2 (10)	88 – 98
Акулов Е.М.	Восприятие ассимилятивных сочетаний французских шумных согласных в зависимости от позиции по отношению к ударению	3 (15)	167 – 175
Аматов А.М.	К вопросу машинного перевода: энтропия языковой системы и способы ее преодоления	2 (13)	71 – 91
Андреева В.А.	Особенности художественного хронотопа в современном литературном нарративе	2 (13)	144 – 157
Андреева В.А.	Проблема языка в постмодернистском литературном дискурсе	3 (15)	7 – 14
Андреева В.А.	Аспекты литературности	4 (18)	7 – 20
Андронкина Н.М.	Формирование интерактивных умений интерактивного общения в языковой группе	4 (18)	170 – 185
Балабаева Ю.Е.	Средства выражения категории эвиденциальности в немецком научном тексте (к проблеме исследования)	4 (18)	20 – 39
Белоног О.В.	Аспектуальные значения претерита пассива в современных немецких научных текстах	3 (15)	48 – 57
Вахрамеева А.С.	Экспликации и импликации общего суждения в гендерно-ориентированных высказываниях (на материале современного английского и русского языков)	4 (18)	75 – 86
Вольский А.Л.	К соотношению исторического и аллегорического толкования при герменевтической интерпретации поэтического текста	2 (13)	157 – 166
Вольский А.Л.	Поэтическая герменевтика Н.О.Гучинской в контексте развития герменевтики в России	3 (15)	14 – 23
Галлиулина Г.Р.	Репрезентация лингвокультурных традиций в современной антропонимической системе татар	2 (10)	78 – 87
Глушецкая С.М.	Диахроническая плюсемия национально-культурных номинаций (на примере немецкой этнореалии <i>karpe</i> )	4 (18)	126 – 140
Голоднов А.В.	Риторический метадискурс: к определению понятия	2 (13)	7 – 18

Голоднов А.В.	Персуазивная стратегия текстообразования в риторическом метадискурсе	4 (18)	113 – 126
Гукетлова Ф.Н.	Человек как общественное существо в зеркале зооморфных сравнений	3 (15)	145 – 151
Гукетлова Ф.Н.	Зооморфизмы-компаративы как один из способов номинации частно-оценочной характеристики человека: хитрость	4 (18)	39 – 50
Дворецкая Е.В.	Семантика компонентов бипропозициональной структуры предложения с абсолютной конструкцией	2 (13)	91 – 102
Денисова Е.А.	«Шотландский язык» и «шотландский диалект»: проблемы терминологии	2 (10)	33 – 46
Зубкова Л.И.	Проявление национально-культурного своеобразия русских антропонимических формул	3 (15)	126 – 137
Каксин А.Д.	Категория эвиденциальности и средства ее выражения	2 (10)	47 – 59
Колесникова И.Л.	Формирование интерактивных умений интерактивного общения в языковой группе	4 (18)	185 – 206
Комарова Ю.А.	Моделирование процесса формирования иноязычной научно-исследовательской компетентности специалистов в условиях последиplomного образования	2 (13)	103 – 128
Конева Н.Ю.	Лексикографическое описание системы функциональных единиц в виде словаря тезаурусного типа	2 (10)	7 – 15
Краснова Е.В.	Аналогия в словосложении (на материале датского языка)	2 (10)	60 – 68
Кузнецова Е.В.	Проблема создания критериально-ориентированных тестов по английскому языку	4 (18)	206 – 218
Куралева Т.В.	Экспресивно-эмотивный потенциал инициального союза <i>but</i> в художественном диалоге	3 (15)	57 – 64
Малахова В.Л.	Механизмы языковой концептуализации отношения посессивности	3 (15)	64 – 70
Мельникова Ю.Н.	Структурно-семантические модели словосочетаний в функции топонимов немецкого языка в диахроническом аспекте	3 (15)	70 – 77
Милосердова Л.В.	Социальный статус афро-американского английского языка	2 (10)	149 – 159
Михайлова И.М.	О переводах Иосифа Бродского с нидерландского языка (опыт лингвистического анализа)	2 (13)	45 – 55

Нефедов С.Т.	Модальные компоненты в составе грамматических конструкций с копулятивным глаголом: сопоставительно-диахронический аспект	2 (10)	68 – 77
Огнева Е.А.	Компаративное моделирование номинативного поля когнитивного сценария	3 (15)	24 – 33
Палий А.А.	Стилистические средства раскрытия характеров в романе Дж. Остин «Гордость и предубеждение»	2 (10)	121 – 138
Панкратова С.А.	Когнитивное моделирование процессов метафорического выбора (на материале английского языка)	3 (15)	33 – 47
Перельман Г.И.	О норме и вариативности конструкций с неличными формами глагола в современном немецком языке	3 (15)	77 – 109
Петрова Е.С.	Принцип <i>HORROR AEQUI</i> в английской грамматике	3 (15)	109 – 118
Польская Д.М.	Язык молодежи в работах немецких германистов: миф или реальное явление?	4 (18)	99 – 113
Попова О.О., Шимберг С.С.	Отражение американской лингвокультуры в фильме «Forrest Gump»: переводческий аспект	4 (18)	140 – 156
Рубина С.Н.	Учебный словарь русских пословиц и поговорок в гипертекстовом виде для китайских учащихся: проблемы и перспективы	4 (18)	218 – 231
Семенихина М.В.	Передача особенностей лексики древнерусского переводного текста средствами французского языка в издании-билингве «Истории Иудейской войны» В.М. Истрина и П. Паскаля ( <i>La Prise de Jérusalem de Josèphe le Juif</i> )	4 (18)	156 – 170
Семенова Е.М.	Образная составляющая концепта «американская нация»	2 (10)	16 – 32
Сергаева Ю.В.	Лингвокогнитивные механизмы творческого поиска (на материале черновиков Дж. Джойса)	4 (18)	50 – 60
Скворцова А.В.	Концептуализация представлений о профессиональных отношениях и особенности их актуализации в современном английском языке	4 (18)	60 – 75
Скорик К.В.	Типы диалогизации: их функции и языковая репрезентация в тексте художественной прозы	2 (13)	99 – 108

Смирнов И.Б.	Учет особенностей фонетических систем немецкого и русского при формировании фонетических навыков на начальном этапе обучения	2 (13)	128 – 143
Смородинова Ю.И.	Сопоставительный анализ глагольного словообразования в английском, немецком и русском языках	4 (18)	86 – 99
Сухарева Н.П.	Тождество и сходство как центрообразующие категории отношения (на материале немецкого языка)	3 (15)	118 – 125
Тарнаева Л.П.	Концепция языковой личности в контексте проблем переводоведения	2 (13)	55 – 70
Тахтарова С.С.	Об эмотивно-экспрессивных смыслах коммуникативного смягчения	3 (15)	158 – 166
Трофимова Н.А.	Интенциональный смысл высказывания и его операторы	2 (13)	19 – 36
Федуленкова Т.Н., Любова А.Н.	Методы и процедуры исследования фразеологии (на материале английского, немецкого и норвежского языков)	2 (10)	160 – 169
Федуленкова Т.Н., Любова А.Н.	Полисемия в компаративной фразеологии (на материале английского и русского языков)	3 (15)	151 – 157
Шаюк А.Ю.	Абсурд как доминанта структурно-семантического пространства в репрезентации концепта «страх» / «Angst» (на материале романов Ф. Кафки)	2 (10)	109 – 120
Шевченко В.Д.	Некоторые аспекты процессов интерференции дискурсов в американской публицистике	2 (13)	36 – 44
Шевченко Е.С.	Балаганный дискурс и коммуникативные стратегии в драматургии Николая Эрдмана	2 (10)	139 – 148
Эльканова Б.Д.	Модель формирования лингвистической инфокоммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования	4 (18)	218 – 231
Ягодкина М.В.	Перевод рекламных текстов в аспекте межкультурной коммуникации	3 (15)	137 – 144

## **ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ**

- Для публикации в «Вестнике Ленинградского государственного университета имени А.С.Пушкина» (серия филология) принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем теории и истории русского языка и литературы, языкознания.

- Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий. Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке.

### **Требования к оформлению материалов**

Материал должен быть представлен тремя файлами:

#### **1. Статья**

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Arial, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

#### **2. Автореферат**

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

#### **3. Сведения об авторе**

Содержит сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статью, оформленную в соответствии с прилагаемыми требованиями, можно: выслать по почте в виде распечатанного текста с обязательным приложением электронного варианта по адресу: 196 605 Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, факультет лингвистики; отправить по электронной почте: E-mail: [vestnik\\_lgu@list.ru](mailto:vestnik_lgu@list.ru)

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

*Научный журнал*

**Вестник**

Ленинградского государственного университета  
имени А.С. Пушкина

№ 4 (18)

серия филология

Редактор *Е. В. Дворецкая*  
Технический редактор *Н. В. Чернышева*  
Оригинал-макет *Е. В. Дворецкой*

---

Подписано в печать 02.10.2008. Формат 60x840 1/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 15,75. Тираж 500 экз. Заказ № 364

---

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина  
196605, Санкт-Петербург, Петербургское шоссе, 10

---

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а