

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова»

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЯЗЫКА, ПЕРЕВОДА  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**Выпуск 3**

Сборник статей по материалам межрегиональной,  
с международным участием, интернет-конференции  
г. Москва, 23—25 марта 2016 г.

Москва



Саранск

Издатель Афанасьев В. С.

2016

УДК 378.4  
ББК 74.58  
А437

**Рецензенты:**

доктор филологических наук, профессор *А. П. Лободанов*,  
доктор филологических наук, профессор *С. И. Дубинин*

**Ответственный редактор:**

профессор кафедры иностранных языков № 3  
ФГБОУ ВО «РЭУ им. И. Г. Плеханова»,  
доктор филологических наук *Н. В. Бутылов*

**Актуальные** проблемы общей теории языка, перевода и методики преподавания иностранных языков. Выпуск 3 : сборник статей по материалам межрегиональной, с международным участием, интернет-конференции (г. Москва, 23—25 марта 2016 г.) / отв. ред. проф. Н. В. Бутылов ; ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г. В. Плеханова». — Саранск : Издатель Афанасьев В. С., 2016. — 196 с.  
ISBN 978-5-905093-81-4

**УДК 378.4**  
**ББК 74.58**

ISBN 978-5-905093-81-4

© Авторы статей, 2016

## ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Р. Грюнталь**

*доктор филологических наук, профессор*

*Хельсинкский университет, Финляндия*

e-mail: rgrunthn@mapp.helsinki.fi

### К ВОПРОСУ ЭВОЛЮЦИИ МОРДОВСКИХ ЯЗЫКОВ

*В статье подробно рассматривается эволюция мордовских языков от праязыкового состояния до наших дней. Излагается мнение о перспективах и путях развития данных языков.*

***Ключевые слова:** мордовские языки, исторический обзор, становление литературных норм, орфография мордовских языков.*

**R. Grünthal**

*PhD in Philology, professor*

*University of Helsinki, Finland*

e-mail: rgrunthn@mapp.helsinki.fi

### THE MORDVINIC LANGUAGES BETWEEN BUSH AND TREE: A HISTORICAL REAPPRAISAL

*The article considers the evolution of Mordvinic languages from ancient times to today, dwells on the prospects and ways of these languages developing.*

***Keywords:** Mordvinic languages, historical review, literary norms formation, orthography.*

The mutual relationship between the Uralic languages was the subject of debate in Uralic linguistics during 1980s and 1990s. One of the principal claims was that rather than considering the history of the Uralic languages as a chronologically descending binary tree model, the development of these languages has in fact been much more complicated. Consequently, the taxonomy of Uralic languages should be based on attested innovations between various subgroups of the language family without presupposing several intermediate stages between the earliest protolanguages and individual branches.

While the traditional binary tree model suggests that the present-day geographical dispersion of the Uralic languages actually reflects a gradual historical division of protolanguages, the opposite point of view emphasises that the geographical distribution of the language family is incompatible with the historical processes and that the number of protolanguage stages is much smaller than has been previously assumed.

The purpose of this article is to examine the position of the Mordvinic languages (Erzya and Moksha) with special emphasis on their relationship to the Finnic languages in the light of the taxonomy of the Uralic languages and historical linguistics. In principle, considerably more attention could and should be paid to the Saamic languages than is done below. The main hypothesis is that there is certain discrepancy between the historical relationship of Mordvinic with respect to other Uralic languages and those taxonomic

models in which all Uralic languages have a similar relationship to a common protolanguage (!) (Proto-Uralic) and with respect to one another. Although the concept of ProtoUralic is merely based on the reconstruction of Uralic languages, it also symbolises the historical starting point for the dispersal and expansion of the language family, which was followed by the diffusion of later innovations. Given that language change is not uniform, explanations concerning the historical relationship between the Uralic languages must also take into account the dissimilarity of language change in linguistic data.

*1. The position of Mordvinic languages in the taxonomy of FU (Uralic) languages*

The conclusions that were drawn regarding the place of the Mordvinic languages in the Uralic language family are almost exclusively based on lexical evidence and etymological analyses of vocabulary based on historical phonology. Phonological changes and innovations have been traditionally elaborated on in detail whereas less attention has been paid to grammatical changes. In the earliest binary tree models (Budenz 1879: 38; Donner 1879: 156; Korhonen 1981: 27; Setälä 1926: 54; Szij 1990: 21–58) Mordvinic was described as an intermediate language between the Finnic languages and the more eastern Uralic languages, whereas the position of Saamic was gradually attached to that of Finnic. Furthermore, Mordvinic was repeatedly attached to Mari, although there was not much evidence of a common historical Volgaic protolanguage having preceded them. However, recently Zaicz (2005) has assumed, on the basis of very limited data, that some lexical parallels could possibly support the hypothesis of a Volgaic protolanguage. Furthermore, it was repeatedly asserted that there was historically an intermediate Finno-Volgaic protolanguage, and the evidence was drawn especially from Finnic and Mordvinic.

The assumption of a Finno-Volgaic protolanguage was most concretely testified in Erkki Itkonen's (1946) study of the historical development of the vowel system of the western Uralic languages with special reference to Finnic and Mordvinic. Itkonen did not propagate the concept of a Finno-Volgaic protolanguage in the mentioned article, but did refer to it on a later occasion when connecting Saamic, Finnic, Mordvinic and Mari (Erkki Itkonen 1960: 19–20; 1961: 37–38). The given concept is applied more consistently in later studies on the history of Mordvinic (Bartens 1999; Keresztes 1981) and the Saamic languages (Sammallahti 1984: 139, 151). The concept Pre-Mordvinic is used parallel with the previous one and denotes a historical stage preceding Proto-Mordvinic, but which no longer represented a shared Finno-Volgaic protolanguage (Erkki Itkonen 1971–1972; Keresztes 1981: 36–40).

Regardless of whether the historical relationship between the Uralic languages may be described as a binary tree model or an alternative model, Mordvinic is posited between the northwestern Uralic languages (Saamic, Finnic) and the more eastern ones (Mari, Permic, Ugric, Samoyedic). This, of course, may simply reflect the geographical location of the languages. However, the assumption of a Finno-Volgaic language unity, or to put it in another way, a shared protolanguage of the Saamic, Finnic and Mordvinic languages was based on empirical evidence, although this has not been explicitly demonstrated. Those researchers who have directly or indirectly assumed an earlier Finno-Volgaic protolanguage considered the historical development of especially Mordvinic as evidence for resolving more detailed questions.

Typologists and specialists of areal linguistics have recently argued against binary tree models (Aikhenvald & Dixon 2001b: 6; Dahl 2001: 1456–1457; Dixon 1997: 28). There would appear to be language areas, such as the PamaNyungan languages in Australia, into which the family tree model simply does not fit, but this does not invalidate the genetic relationship between the languages (Bower 2006). However, criticism of the family tree model has met with

some counterarguments as well (Campbell 2006: 18–21). Furthermore, the binary tree model has been criticised or rejected as a descriptive model in recent studies of the history of Uralic languages (Häkkinen 1984a, 1984b; Salminen 1999), and this, in turn, has raised comments emphasising its compatibility with real changes and ontological plausibility (Esa Itkonen 1998).

The criticism against the binary tree model for the Uralic languages has mainly been focused on too dogmatic conclusions concerning language change and the mutual relationship between the Uralic languages on the basis of this model. The alternative models emphasise the lack of shared phonological innovations in previously assumed intermediate protolanguage stages between Proto-Uralic and the protolanguages of the main branches of Uralic such as Proto-Mordvinic and Proto-Finnic. However, since a language normally has a single parent, the constructing of a family tree based on the evidence of shared features and a common ancestor is therefore possible, in principle (Dixon 1997: 11–13; Haspelmath 2004: 214–216). Campbell (2006: 20–21) concludes that in this case the family tree is always relevant and the question of explaining the historical development of language is not a choice between diffusion and convergence or family tree. Nor is it a choice between areal and genetic relationship of languages. Consequently, all approaches have to be taken seriously into account. As April and Robert McMahon put it, comparative historical studies are still a crucial part of linguistics and other programmes are not intended to be a substitute for linguistic expertise (McMahon & McMahon 2006: 72; cf. also Laakso 1999 on the role of language contacts and morphosyntax in language history).

It is evident that there are several viewpoints that have to be considered in the historical analysis of the Uralic languages. There is still a lot to be done in the etymological research of, especially, Uralic languages other than Finnish, Estonian and Hungarian. In addition to lexical evidence, grammatical data is of greater relevance than the role it has been given up to the present. Furthermore, there are better tools to deal with onomastic data than earlier (Aikio 2004; Mullonen 2002; Saarikivi 2004, 2006; Saarikivi & Grünthal 2005: 130–133).

Dixon (1997) claims, on the basis of Australian languages, that there are equilibrium periods in the history of language, during which languages do not constantly split into new ones but coexist and influence one another. Only “punctuations” that reflect an abrupt change in historical events and a sudden flow of innovations are relevant for family tree model. Haspelmath (2004) notes that the concepts of equilibrium and punctuation are too general and vague to be relevant in a more detailed analysis of the historical development of a particular language. (For criticism, see also Bowerman 2006.) The point is that language change is a more or less constant phenomenon that takes place in numerous ways. Therefore, the diffusion of all innovations cannot be attached to a single period, although some periods of innovations certainly are more intensive than others. Yet, the concept of equilibrium may be useful for demonstrating the time span and relative chronology of innovations.

One of the starting points in explaining the affinity and diversity between the Uralic languages is that, basically, the splitting and areal dispersal of a protolanguage decreases similarity and increases diversity. Ross (2001: 139) notes that languages do not usually converge and become more alike, but take on distinctive features. This principle is basically valid in individual cases, such as the historical development of the Mordvinic and Finnic languages as well, if the descendants of a common protolanguage are all assumed to take their own path simultaneously. However, evidence from the Finnic languages suggests that a secondary integration between dialects and even between closely related languages is fairly common, if there have been contacts between the language areas at issue and especially, if they are geographically adjacent. There is also ample evidence to show that

integration may take place under the influence of a socially dominating standard language, such as Standard Finnish and Standard Estonian or local varieties, or of a social prestige language such as Russian in those territories in which Karelian, Lude and Veps are or used to be spoken.

Dynamics of this kind in language change decrease the distinctiveness between individual languages and integrate them as a result of secondary development. There obviously are periods of “punctuation”, but it seems clear that a period of “equilibrium” need not necessarily involve a stable coexistence of languages that descend from a common protolanguage. “Equilibrium” and the period following the dispersal of a protolanguage is subject to secondary integration, convergence and diachronic changes that need neither be compatible with those that demonstrate an indisputable punctuation nor as abrupt as those that appear to distinguish the protolanguage from its successors.

## *2. Evidence from linguistic data and identification of historical language change*

The outlining of binary tree model of the Uralic languages took place parallel with intensive research into vocabulary based on historical phonological analyses that April and Robert McMahon call regularity hypotheses (McMahon & McMahon 2006: 51). As already mentioned, late criticism against binary tree model has been mainly based on the fact that there are no historical sound change innovations that make it possible to distinguish unambiguously between those intermediate protolanguages that the traditional Uralic binary tree model would imply. The phonological development of the Uralic languages is elaborated on in detail in Sammallahti (1988). That analysis demonstrates that there are no very big changes between Proto-Uralic and those assumed protolanguages that connect the main branches of the present-day Uralic languages. Some recent studies of the history of individual branches suggest that Proto-Uralic is actually the next well-argued stage with which the protolanguage stage of a given branch has to be compared (Salminen 2002; cf. Sammallahti 1988). Thus, there is insufficient historical phonological evidence from intermediate stages such as Proto-FinnoVolgaic and Proto-Finno-Permic, which are assumed in the binary tree model. However, Honti stresses that the rejection of a Ugric protolanguage, for instance, is not acceptable, and a more careful analysis of empirical data supports the assumption of an intermediate Ugric protolanguage (Honti 1998).

The weakness of the conclusion that connects individual Uralic branches (Saamic, Finnic, Mordvinic, Mari, Permic, Ugric, Samoyedic) directly to Proto-Uralic is that only little attention is paid to grammatical changes, most notably the evolution of inflectional morphology and syntax, and even evidence and the distribution of Indo-European loanwords is not considered important. There is considerable disparity between assumed Proto-Uralic grammatical categories (Janhunen 1982: 30; Korhonen 1991: 166–174; Hajdú 1972, 1973: 62; Rédei 1996a, 1996b) and those of individual Uralic branches. It is clear that the evidence from lexical and historical phonological data is not identical, although the phonological reconstruction is based on lexical data. It is also clear that lexical evidence differs from grammatical and may reflect a different period in language history.

Consequently, grammatical and sound changes need not depend on one another. The reconstructed protolanguage stages demonstrate the beginning and the end of a phonological process. Grammatical change takes place independently of sound change as the reanalysis of grammatical units does not imply a fundamental change in form (Campbell & Harris 1995: 30, 61; Grünthal 2003b: 38; Haspelmath 1998), although phonological erosion may accelerate these and cause changes in suffixal inflection. We may therefore draw the preliminary conclusion that if sound changes and grammatical changes are not compatible in time, they

may demonstrate a different time span in the historical development of a given language or language group.

At the beginning of the 20th century the number of assumed Proto-Uralic etymologies was much higher than in recent more critical works that have reduced the number to considerably less than 200 (Janhunen 1981; Sammallahti 1979). Of late, new plausible comparisons have been made between individual Uralic branches (Aikio 2002, 2006; Saarikivi 2006: 34–37). Given that many of the largest vocabularies of the Uralic languages spoken in Russia, such as Erzya, Moksha, Mari, Komi, Udmurt, Nenets, were published after the major comparative etymological works on the Uralic languages Finnish and Hungarian were compiled, the possibility of discovering new etymologies are today much better than they were earlier. Undoubtedly, new etymologies between various Uralic languages will be revealed, and recently published vocabularies and studies on historical sound change details will provide a better foundation for this kind of work.

Indo-European loanwords in Uralic languages demonstrate that certain words are known in most or even all Uralic languages, and numerous Indo-European loanwords were borrowed from identifiable descendants of Indo-European protolanguage to an early Uralic variety (Koivulehto 1999a, 1999b, 2001). Moreover, words that are known from individual Uralic branches only, such as Saamic (Sammallahti 1999, 2001), Finnic (cf. Koivulehto for more details) and Mordvinic (Grünthal 2001, 2002) originate from various early Indo-European protolanguages.

This leads to a paradox in the interpretation of lexical evidence and historical sound changes. While two distinctive protolanguage layers must be used in the analysis of the history of the Uralic languages, i.e. Proto-Uralic and the protolanguage of individual branches, the Indo-European languages and the existence of Indo-European loanwords in Uralic languages suggest that loanwords were adopted into Uralic in different places and eras. Kallio (2006) recently scrutinised this conclusion and sought to elaborate on an alternative hypothesis, according to which Indo-European loanwords could not have been adopted into a Uralic protolanguage that had remained unchanged for a long period. Nevertheless, it is evident that the early Indo-European languages that were in contact with Uralic represent more than two protolanguage levels. This conclusion is based on both loanwords and archaeological data, a well-argued consensus based on an assumption of prehistoric continuity in archaeological and linguistic data (Carpelan 2000; Carpelan & Parpola 2001; Koivulehto 2006; Lehtinen 2005: 171–172). In principle, the layering of early Indo-European languages implies that there was probably a difference both chronologically and in substance between the early Uralic languages as well, although this view is not at the moment very popular.

Kallio (1998, 2006) has emphasised that archaeological dating and relative chronology should be cautiously applied in reconstructing the history of Uralic languages in the Baltic Sea region. He does not consider the evidence of various Indo-European loanwords in the Uralic languages a problem and assumes that the wide distribution of Proto-Indo-Iranian loanwords in Uralic languages proves that various Uralic branches had not linguistically diverged from one another at the time the loans were adopted. Furthermore, he claims that the evidence from northwestern Germanic loanwords is insufficient for distinguishing between Finnic and Saamic. Conceivably, Kallio suggests that the datings that have been applied during the past fifty years in the analysis of historical Uralistics should be reconciled and changed into more recent datings. He (Kallio 2006: 9) argues that it is not plausible to suppose that the time span between Proto-Uralic and Proto-

Finno-Saamic (respectively, Proto-Finno-Volgaic) was several millennia, if these two language forms were almost identical.

One of the fundamental questions in the absolute chronology of individual historical sound changes and substitutions of phonotactically impossible combinations concerns their time span. Historical sound changes typically take place for a relatively short period. The most notable changes that distinguish Estonian from Finnish, for instance, took place for a relatively short period during the Middle Ages (Rätsep 2002 (1989): 14–26). Phonotactical rules such as the lack and replacement of word-initial consonant clusters of Indo-European loanwords in Uralic languages, however, may be characteristic of a particular language type for a long period, even though the language would considerably change during the same time.

There are two important ways of enhancing empirical evidence in the discussion of the genetic relationship between the Uralic languages and the development of individual branches. Firstly, there is a great need for up-dating the etymological research of the geographical core area of the Uralic languages, namely Mordvinic, Mari, Permic and Ob-Ugric. During the past decades, special emphasis has been laid on languages in the geographical periphery, such as Saamic, Finnic, Hungarian and Samoyedic, supposing that the linguistic periphery is often more conservative than the core area. Secondly, the evidence of grammatical change should be taken more seriously and not only as part of a historically oriented sound change analysis, but as an independent module that provides additional and important information for piecing together the picture of the historical development of the Uralic languages.

### *3. Implications of relative chronology in language history*

The relative chronology of sound history, morphosyntactic changes and endogenous Uralic vocabulary is based on the geographical distribution of detailed phonological and grammatical features in the Uralic languages. The relative chronology of contact-induced changes is based on the distribution of given units (most commonly loanwords) in both the Uralic languages and the neighbouring Indo-European or other languages. The evidence of lexical data is based on the distribution and phonological shape of the given word(s) in both of the language families involved in the borrowing. The differences in lexicostatistical evidence between various Uralic groups can be interpreted in two ways. First, statistical difference of shared etymologies may be irrelevant, having resulted from an incoherent diffusion of innovations. It is also well-known that numerous Uralic etymologies that presumably result from an early protolanguage stage do not have cognates in many individual languages. Second, opposed to the previous point, the evidence from vocabulary, most notably words indicating the gradual growth of the importance of agriculture and animal husbandry may be relevant in reconstructing prehistoric relations, cultural and areal distinctions between various Uralic groups, although Häkkinen, for instance, does not draw such conclusions (Häkkinen 1998, 1999, 2001; Häkkinen & Lempiäinen 1996). In older studies on the etymological strata of the vocabulary of the Finnic languages it was more consistently assumed that differences in vocabulary reflect cultural and areal differences, as well (Erkki Itkonen 1960, 1961: 37–47; Hakulinen 1979: 309–382; Rätsep 2002: 47–77).

As a consequence of reconstructing a shared protolanguage, diversity between individual groups and assumed prehistoric FU-speaking language areas decreases. Conceivably, a late expansion could be a possible explanation for the lack of diversity between the Uralic protolanguage and later layers. This is most clearly explained in Salminen (2002) and Kallio (2006). Kallio claims that it is unlikely that the diversity between Uralic



languages was stable for several millennia. According to Kallio, the Uralic protolanguage could be much younger than has been recently assumed.

However, the diversity between prehistoric language contacts suggests that early Uralic-speaking groups were in contact with speakers of north western (Germanic), northeastern (Baltic) and southeastern Indo-European languages (Indo-Iranian). It is also unlikely that protolanguages split abruptly into large language families and individual branches. Consequently, there is certain disparity between the small number of plausibly distinguishable protolanguages in the Uralic language family and the greater difference between the Indo-European languages from which loans were borrowed into Uralic languages and various branches of the language family. Therefore, it is necessary to proceed with a discussion concerning whether further evidence could be found from a closer analysis of the relationship between individual FU branches. Alternatively, those features that presumably were the basis of assumed Finno-Volgaic or Finno-Permic protolanguages must be explained as convergent, and the conclusion drawn, as has indeed been done by many linguists recently, that lexical evidence alone is insufficient for proving the existence of intermediate protolanguages.

The next section sets out from the hypothesis that further evidence can be found and that evidence of morphological and syntactic changes should be taken more carefully into account in conclusions made concerning the rise and fall of protolanguages.

#### *4. Grammatical innovations shared by Mordvinic and Finnic*

The empirical evidence that will be discussed in this section suggests that there are shared morphological and syntactic innovations in the Finnic and Mordvinic languages that suggest a historically closer relationship between these language groups than between geographically more remote languages such as Permic, Ugric and Samoyedic.

The following data are mainly drawn from Mordvinic and Finnic, although many features would actually demand a detailed investigation of the Saamic languages, as well. The point is that the listed characteristics distinguish the northwestern Uralic languages (Finnic, Mordvinic and possibly Saamic) from geographically more remote languages (Permic, Ugric, Samoyedic, and possibly Mari). This list is tentative and does not seek to be exhaustive. As will be shown, most of the examples are major grammatical changes that are potentially relevant for the interpretation of the historical relationship between various Uralic-speaking groups. Given that the Uralic languages are spoken over a large geographical area extending from the coast of the Atlantic Ocean to Siberia, isoglosses that can be outlined within the language family may indicate mutually more closely connected groups. These are less likely to result from areal contacts, because of the large geographical area at issue. Furthermore, inflectional units that express grammatical core relations do not easily spread from one language to another even if they are closely related.

The most salient shared similarities between the noun morphology of the Finnic and Mordvinic languages are found in the case paradigm. There are similarities between the paradigms as a whole and between the form and function of individual cases and case sets. Many Uralic languages have rich case systems and suffixal morphology, a characteristic of the whole language family. The number of cases in the various Uralic languages essentially depends on how many local cases or sets of local cases they display. Therefore, special attention must be paid to the more detailed characteristics of grammatical and adverbial cases.

The similarity between the Finnic and Mordvinic case paradigms is not based on the similarity of cases as functional units, but on the affinity in both form and function. In both language groups there are three grammatical cases that may occur as the case of object. In

most Uralic languages there are only two cases of object, the accusative and nominative. As regards the adverbial cases, a tripartite set of local cases constitutes the core. The following list summarises the parallels between the Finnic and Mordvinic case systems and is commented on in more detail below.

1) The case paradigm consists of 3–4 grammatical cases and 7–11 adverbial cases. The similarity of the majority of the cases originates from historical affinity.

2) The case of object is less uniform than in other Uralic languages. The degree of transitivity of the verb (resp. the clause) is more decisive for the selection of the case of object than whether the verb (resp. the clause) is transitive or not.

3) The development of the grammatical cases is influenced by the merger of the historical genitive \*-n and accusative \*-m.

4) The historical Uralic ablative case \*-tA has become an object marking case.

5) There is a similar tripartite set of local cases that consists of lative (LOC+), locative (LOC=) and ablative (LOC-) cases. Historically these cases are dyadic and display a common morpheme (-s-) that indicates the type of space, and another morpheme denoting the morphosyntactic property of the given local case (LOC+/ LOC=/ LOC-).

6) There is a separate translative case (cf. Finnish -ksi, Erzya -ks) that is distinguishable from the lative cases and marks the predicative adverbial.

The similarity between the individual categories and suffixes is added to by functional parallelism. However, here one must alertly make a distinction between inherent features and typologically frequent universal phenomena. A more general question is whether the listed features should be accounted for as being convergent. The following comments seek to explain why the listed similarities are possible indications of shared genetic innovations and not merely convergent. Some examples of convergence and typologically similar but historically less probative parallels are presented in section 6.

1) Comparing the case paradigms of the Uralic languages, many languages still display some cases of the assumed Proto-Uralic case system consisting of three grammatical and (at least) three adverbial cases (Janhunen 1982: 30; Korhonen 1991: 166–174; Hajdú 1972, 1973: 62; Rédei 1996a, 1996b). However, most Uralic languages display some innovations that are based on the introduction of new cases or entire case sets after the oldest assumed protolanguage level. The difference between the grammatical cases of the Uralic languages is smaller than between adverbial case systems, although this may also be due to the more limited number of grammatical cases.

Besides the unmarked nominative case, the genitive and accusative are cases of nominal core arguments that are higher in the hierarchy of nominal constituents and less marked than adverbial cases. The change of grammatical change mainly takes place through reduction, semantic change and reanalysis of adverbial cases. The biggest differences between the case systems of individual branches of the Uralic language family are seen in the adverbial cases. This is because suffixation of new cases is a very frequent form of change in the world's languages and languages with a rich suffixal system, such as Uralic, form new suffixes from earlier free morphemes (postpositions) and by recombining morphemes.

Although double cases are not very frequent in the Uralic languages, nor in the languages of the world as a whole, adverbial cases are often dyadic and originate from two distinct morphemes. The similarity between the Finnic and Mordvinic case paradigm includes the similarity between the nominative, genitive(-accusative) as well as the partitive (Finnic) and ablative (Mordvinic) that is compatible with the Finnic partitive in many respects (Denison 1958; Erkki Itkonen 1971–1972, 1973). Furthermore, a tripartite set of

local cases with the index -s— is the primary means of expressing spatial relations. The similarities between the grammatical cases in the Finnic and Mordvinic languages will be discussed in 3) and 4), whereas the adverbial cases will be considered in more detail in 5) and 6).

2) The case of object and the distinction between the nominal arguments of a transitive clause is less uniform in Finnic and Mordvinic than in the other Uralic languages. This is a result of those changes that were described above. While other Uralic languages (including Saamic) display one principal case of object and use the nominative in some clause types, Finnic and Mordvinic use three cases to mark the object, namely the genitive-accusative, partitive (ablative) and nominative. The degree of transitivity of the verb (or the clause) is more decisive for the selection of the case of object than whether the verb (or the clause) is transitive or not (Alhoniemi 1991).

Given that Mordvinic displays object conjugation and distinguishes between the indefinite and definite declination of nouns, the case of object is prone to the influence of more morphosyntactic factors than is Finnic. Nevertheless, complexity has increased considerably during the evolution of Mordvinic languages as an individual branch. According to Keresztes (1999), the object conjugation paradigm, for instance, probably never distinguished between the forms of every individual category, rather the paradigm became complex through gradual extension. So, the synchronic overlapping of certain parts of object conjugation paradigms reflects the historical state-of-the-art as well.

The existence of a distinctive object conjugation probably did not cause very dramatic changes in the case of object, because diverse object forms are still used in Mordvinic transitive clauses. It appears that the distinction between three object marking cases, the nominative, genitive-accusative and partitive, is grammatically very relevant. However, it must be noted that if Saamic once displayed a similar system, as suggested by historically different object cases in the singular and plural (Korhonen 1981: 212–216; Sammallahti 1998: 65–70), it has changed to become a simplified system.

3) The Proto-Uralic genitive \*-n and accusative suffix \*-m have merged in Finnic, Mordvinic and in northern and eastern Saamic variants. Other Uralic languages either display a similar opposition between the nominative, genitive and accusative as Proto-Uralic (Western Saamic variants, Mari, Samoyedic), have re-established the distinction by a secondary semantic change of other suffixes (Permic), or have completely lost a suffixal genitive (Ugric).

The historical merger between the genitive and accusative in Finnic, Mordvinic and Saamic was not compensated for with additional changes in their case systems. This led to an accumulation of functions, and the same suffix (in Saamic a flexive form) is used to denote possessive relations and mark the object. Furthermore, Finnic and Mordvinic share some of the basic distinctions between clauses of low and high transitivity (Denison 1958; Erkki Itkonen 1971–1972, 1973; Larjavaara 1991: 378–381).

As a result of the merger between the genitive and accusative, the transitive clause has probably been in a more or less constant state of transition in Finnic, Mordvinic and Saamic. Synchronically, there is an important parallel between the Finnic and Mordvinic transitive clause; in both languages a morphological distinction is made between clauses of high and low transitivity (cf. point (4)), whereas the genitive-accusative and partitive became suppletive forms of the case of object in Saamic, the first being used in the singular and the latter in the dual and plural.

Later, additional changes took place in the transitive clause of various Finnic languages (Erelt & Metslang 1997; Metslang 2001). Livonian and Estonian, for instance, display verb

particles to mark high transitivity (perfective aspect), have lost the genitive-accusative suffix  $*-n$  and display the partitive in certain contexts, such as in connection with sense perception verbs, for which the northern Finnic languages prefer the genitive-accusative. Veps in turn, displays the genitive-accusative as the case of object more commonly than the other Finnic languages (Kettunen 1943: 115–118).

The merger between the genitive  $*-n$  and accusative  $*-m$  in Finnic and Mordvinic is a major change that influenced the entire system of grammatical cases. The similarities between the use of the cases of object and the transitive clause deserve further investigation. As the differences between the transitive clauses of individual Finnic languages suggest, it is not very likely that similar basic rules in transitive clause use would be merely convergent and emerge in two different Uralic branches completely independently of one another.

4) The descendant of the Uralic ablative case suffix  $*-tA$  is used as a case of object in Finnic and Mordvinic only. (Note that historically Saamic displays a cognate of the Uralic  $*-tA$  in plural object forms (Korhonen 1981: 214–216; Sammallahti 1998: 70), but unlike Finnic and Mordvinic the formation of the genitive-accusative object is suppletive and displays both historical genitive-accusative and partitive forms.) Although the Erzya  $-de$ ,  $-do$  and Moksha  $-da$  are misleadingly labelled as ablative (or separative), it is primarily the case of object in Erzya (Bartens 1999: 93–94; Cygankin et al. 2000: 84) and frequently the case of object in Moksha, as well (MK 2000: 65–66). Furthermore, it is used as the case of partial predicative and subject, the latter more frequently in Moksha than Erzya (Alhoniemi 1982: 55; Bartens 1999: 94). This adds to the similarities between the Finnic partitive and Mordvinic ablative even more.

5) The Finnic and Mordvinic languages display a similar tripartite set of local cases that consists of a lative (LOC+), a locative (LOC=) and an ablative (LOC–) case that share the core morpheme ( $-s-$ ) of the subsystem. Bartens (1993) labels this element of bi-morphemic local cases a coaffix. In an earlier article I suggested that bi-morphemic local cases of this kind consist of a morpheme indicating the type of spatial relation, such as internal (LOCI+/ LOCI=/ LOCI–) or external (LOCE+/ LOCE=/ LOCE–) local cases, and another morpheme indicating the morphosyntactic property of the case (Grünthal 2003a).

It has been held that the rise of such sub-paradigms as Finnish *koti* ‘home’ : *koti-in* [home-ILL] (dial. *kotihin* <<  $*koti-sen$ ) : *kodi-ssa* [home-INESS] : *kodi-sta* [home-ELAT] and Erzya *kudo* ‘house’ : *kudo-s* [house-ILL] : *kudo-so* [house-INESS] : *kudo-sto* [house-ELAT] demonstrate an innovation shared between Finnic and Mordvinic (Bartens 1999: 78–79). Yet, it should be noted that the similarity between the local cases that share the marker of the special type  $-s-$  extends to Mari, although the inflectional pattern and the historical evolution is not as clear as it is in Finnic and Mordvinic (Alhoniemi 2001).

Concerning shared innovations between Finnic and Mordvinic, the point is that the similarity between the  $s$ -cases in these languages is not due solely to the form of the morpheme  $-s-$  that marks spatial relations. In both language groups the  $-s$ -set distinguishes between the locative and ablative form by means of an identical dyadic suffix. The inessive historically descends from  $*-s-$  +  $*-nA$ , the elative from  $*-s-$  +  $*-tA$  (Bartens 1999: 78–79; Serebrennikov 1967: 35–40). The most important difference between these local case systems is that the Mordvinic illative consists of a single morpheme, whereas the Finnic illative is bi-morphemic as are the other two cases.

6) The similarity between the Finnic (cf. Finnish  $-ksi$  etc.) and Mordvinic ( $-ks$ ) translative is an innovation that is limited to these two groups only. The translative is the case of the predicative adverbial that historically most likely originates in two lative suffixes  $*-k$  and  $*-s$  (Bartens 1999: 77–78). More generally speaking, other Uralic languages

frequently use a lative case to indicate a predicative adverbial, but they are not historically identical to the Finnic and Mordvinic translative (Riese 1992–1993).

##### 5. *Evaluation of shared innovations and convergence*

It is evident that all grammatical parallels cannot be indications of shared historical innovations. Linguistic universals and similarities in the typological structure of languages undoubtedly enhance the number of syntactic and functional parallels between languages with the same origin. There are functional basic categories that are likely to be manifested morphologically in one way or another and there are significant implications in the order of syntactic core arguments. Inflectional categories have basic functional properties that distinguish them from one another. As a rule, cases express certain grammatical relations, and individual units such as case suffixes have some basic properties in different languages.

In the previous section it was claimed that the listed characteristics demonstrate a major grammatical change in the Finnic and Mordvinic languages, and the close historical relationship between these languages may be evidenced in such changes. There are other parallels between the Finnic and Mordvinic languages that simply originate from an earlier shared protolanguage, such as Proto-Uralic, or are simply typologically so common that they cannot be used to draw historical conclusions. The genitive, for instance, is the case that marks the possessor and typically occurs in a pre-nominal position. The Finnic and Mordvinic genitive suffix *\*-n* is of Proto-Uralic origin. Although the complement of most Saamic, Finnic and Mordvinic postpositions is in the genitive, this does not prove that the syntactic structure [N[+GEN]+Postp] is a shared innovation of Saamic, Finnic and Mordvinic. Adpositional phrases that are morphosyntactically identical with genitive phrases (possessive constructions) very frequently occur in the world's languages (Bybee 1988: 353–354; Grünthal 2003b: 36). Although it has sometimes been assumed that historically the Uralic protolanguage displayed a postpositional phrase with a noun complement in the nominative (Majtinskaja 1982: 18–22; Ravila 1941: 129), it is more likely that those Uralic languages, namely Saamic, Finnic, Mordvinic and Samoyedic, that display a complement in the genitive have preserved the original construction, whereas those that do not, such as Permic and Ugric, have simply lost the Proto-Uralic genitive suffix *\*-n*.

As is the case with the genitive, there is a further parallelism between the Finnic partitive and the Mordvinic ablative (separative). They (as mentioned, both originating from the Proto-Uralic ablative *\*-tA*) are used for comparing two nouns, as in the Finnish *puu-ta korkea-mpi* [tree-PART high-COMP] 'taller than a tree', *mu-i-ta pare-mm-in* [other-PL-PART good-COMP-ADV] 'better than others' and the Erzya *ve-dœe þopoda* [night-ABL dark] 'darker than the night', *vadĚado vadĚa-sto* [beautiful-ABL beautiful-ADV] 'most beautifully' (Cygankin et al. 2000: 67–68; Hakulinen et al. 2004: 624–636). However, this similarity probably represents the historical structure as the morphosyntactic structure and is not a shared innovation as is the postpositional phrase. Ablative cases are very commonly used for the comparison of adjectival phrases in the Uralic languages, although the form of the ablative case depends on the local case system of the language at issue (Fuchs 1949; Grünthal 2005: 42–46; Raun 1949). Modern Finnish, for instance, displays the elative (LOCI–) in certain comparative constructions (Hakulinen et al. 2004: 634–635). Furthermore, the use of the ablative case is common in many Siberian languages (Kilby 1983: 51).

The most unambiguous examples of convergence are cases in which a given phenomenon has a limited distribution either in Finnic or Mordvinic. One of the few examples is the appearance of a definite declination of nouns in Veps (*kala-se* [fish-DEF]

‘the fi sh’, mužik-se [man-DEF] ‘the man (male)’ and Mordvinic (lomaĖe-Ĝ [man-DEF] ‘the man’, ošo-Ĝ [town-DEF] ‘the town’, pando-Ĝ [mountain-DEF] ‘the mountain’) that historically originates from a suffixed demonstrative pronoun (se ‘it’) (Bartens 1996: 5–14; 1999: 83–84; Erkki Itkonen 1966: 257; Kettunen 1943: 397–404). In Mordvinic the morphologisation of definiteness was completed long ago and it is a productive inflectional category, whereas in Veps it is a more recent change that under certain conditions also occurs in other than postnominal position (Kettunen 1943: 417; Larjavaara 1986). Typologically, the use of demonstrative pronouns as markers of definiteness is common in the world’s languages (Diessel 1999).

6. Discussion The question as to whether some parallels between the Finnic and Mordvinic languages should be accounted for as shared innovations or convergence may further be considered in the light of lexical and other grammatical data. This article emphasises that there is still much to be learned regarding the historical relationship between the Uralic languages. The evidence from Finnic and Mordvinic grammatical elements suggests that this aspect should be more carefully examined in the analysis of the historical development. Place names and grammatical data are not mechanically compatible with lexical data and sound history. Yet, grammatical innovations can be mutually compared and placed into a more limited areal framework, depending on their distribution. Like sound changes and the stratification of loanwords, grammatical changes are not random processes. At best different changes can be organised by means of relative chronology into a chain of changes differing in age.

### References

- Aikhenvald & Dixon 2001a = Aikhenvald, Alexandra Y. & R. M. W. Dixon (eds.): Areal diffusion and genetic inheritance. Problems in comparative linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, Alexandra Y. & Dixon, R. M. W. 2001b: Introduction. — Aikhenvald & Dixon 2001a. 1–26.
- Aikio, Ante 2002: New and old Samoyed etymologies. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 57: 9–57.
- 2003: Suomen saamelaisperäisistä paikannimistä. — *Virittäjä* 107: 99–106.
- 2004: An essay on substrate studies and the origin of Saami. — Irma Hyvärinen, Petri Kallio & Jarmo Korhonen (eds.), *Etymologie, Entlehnungen und Entwicklungen. Festschrift für Jorma Koivulehto zum 70. Geburtstag. Mémoires de la Société Neophilologique de Helsinki* 63. Helsinki: Uusfiolloginen yhdistys. 5–34.
- 2006: New and old Samoyed etymologies. (Part 2.) — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 59: 9–34.
- Alhoniemi, Alho 1982: Eräitä näkökohtia mordvan nominaalisen predikaatin käytöstä. — *Lauseenjäsennyksen perusteet. Seminaari Seilissä 9.–10.9.1982. Suomen kielitieteellisen yhdistyksen julkaisuja* 9. Turku. 47–58.
- 1991: Zur Kasuszeichnung des Objekts im Mordwinischen. — *SKY* 1991. Suomen kielitieteellisen yhdistyksen vuosikirja. 18–30.
- 2001: Über die alten und neuen Lokalkasussuffixe im Tscheremissischen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 56: 95–115.
- Bartens, Raija 1993: Permiläiset l ja s -koaffi ksit. — *Sananjalka* 35: 23–42.
- 1996: Über die Deklination im Mordwinischen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 53: 1–113.
- Bartens, Raija 1999: Mordvalaiskielten rakenne ja kehitys. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 232. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.

- 2000: Permiläisten kielten rakenne ja kehitys. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 238. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Bowern, Claire 2006: Another look at Australia as a linguistic area. — Yaron Matras, April McMahon & Nigel Vincent (eds.), *Linguistic areas. Convergence in historical and typological perspective*. New York: Palgrave Macmillan. 244–265.
- Budenz, József 1879: Ueber die Verzweigung der ugrischen Sprachen. *Beiträge zur Kunde der indogermanischen Sprachen*. B. 4. Göttingen.
- Bybee, Joan 1988: The diachronic dimension in explanation. — John A. Hawkins (ed.), *Explaining language universals*. Oxford: Basil Blackwell. 350–379.
- Campbell, Lyle 2006: Areal linguistics: A closer scrutiny. — Yaron Matras, April McMahon & Nigel Vincent (eds.), *Linguistic areas. Convergence in historical and typological perspective*. New York: Palgrave Macmillan. 1–31.
- Campbell, Lyle & Harris, Alice C. 1995: *Historical syntax in cross-linguistic perspective*. *Cambridge studies in linguistics* 74. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carpelan, Christian 2000: Essay on archaeology and languages in the western end of the Uralic zone. — Anu Nurk, Triinu Palo & Tõnu Seilenthal (eds.), *Congressus Nonus Internationalis Fenno-Ugristarum 7.–13.8.2000 Tartu. Pars I. Orationes plenariae & Orationes publicae*. Tartu. 7–38.
- Carpelan, Christian & Parpola, Asko 2001: Emergence, contacts and dispersal of Proto-Indo-European, Proto-Uralic and Proto-Aryan in archaeological perspective. — Christian Carpelan, Asko Parpola & Petteri Koskikallio (eds.), *Early contacts between Uralic and Indo-European. Linguistic and archaeological considerations*. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 242. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 55–150.
- Cygankin, D. V. & Agafonova, N. A. & Imajkina, M. D. & Mosin, M. V. & Cypkajkina, V. P. & Abramova, E. A. 2000: *Èrzjan' kel'. Morfemika, valon' teevema dy morfologija*. Saransk: Krasnyj Oktjabr'.
- Dahl, Östen 2001: Principles of areal typology. — Martin Haspelmath, Ekkehard König, Wulf Österreicher & Wolfgang Reible (eds.), *Language typology and language universals*. Berlin: Mouton de Gruyter. 1456–1470.
- Denison, Norman 1958: The partitive in Finnish. *Suomalaisen Tiedeakatemia Toimituksia B* 108. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Diessel, Holger 1999: The morphosyntax of demonstratives in synchrony and diachrony. — *Linguistic Typology* 3: 1–50.
- Dixon, R. M. W. 1997: *The rise and fall of languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donner, Otto 1879: Die gegenseitige Verwandtschaft der finnisch-ugrischen Sprachen. *Acta Societatis Scientiarum Fennicae* 11. Helsinki.
- Erelt, Mati & Metslang, Helle 1997: Oma või võõras? — *Keel ja Kirjandus* 40: 657–668.
- Fuchs, D. R. 1949: Der Komparativ und Superlativ in den finnisch-ugrischen Sprachen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 30: 147–230.
- Grünthal, Riho 2001: Indo-European echoes? Mordvin, Mari and Permic 'enter'. — *Folia Uralica Debreceniensia* 8: 189–198.
- Grünthal, Riho 2002: Prehistoric contacts between Mordvin and Indo-European. — Rogier Blokland & Cornelius Hasselblatt (eds.), *Finno-Ugrians and Indo-Europeans. Linguistic and literary contacts*. *Studia Fenno-Ugrica Groningana* 2. Maastricht: Shaker Publishing. 84–91.
- 2003a: Diachronic tendencies of local cases in the Uralic languages. — Marianne Bakró-Nagy & Károly Rédei (eds.), *Ünnepi kötet Honti László tiszteletére*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 140–151.
- 2003b: Finnic adpositions and cases in change. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 244. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- 2005: Miksi itämerensuomessa on prepositioita? — *Virittäjä* 109: 28–51.

- Hajdú, Péter 1972: The origins of Hungarian. — L. Benkő & Imre Samu (eds.), *The Hungarian language*. The Hague: Mouton. 15–48.
- 1973: Bevezetés az uráli nyelvtudományba. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Häkkinen, Kaisa 1984a: Suomen kielen vanhimmasta sanastosta ja sen tutkimisesta. Suomalais-ugrilaisien kielten etymologisen tutkimuksen perusteita ja metodiikkaa. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Turku.
- 1984b: Wäre es schon an der Zeit, den Stammbaum zu fällen? — *Ural-Altäische Jahrbücher*. Neue Folge 4: 1–24.
- 1997: Uralilainen muinaiskulttuuri sanahistorian valossa. — Riho Grünthal & Johanna Laakso (eds.), *Oekeeta asijoo. Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhonen*. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 228. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 188–194.
- 1999: Esisuomalainen pyyntikulttuuri ja maanviljely sanastohistorian kannalta. — Paul Fogelberg (ed.), *Pohjan poluilla. Suomalaisten juuret nykytutkimuksen mukaan. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk* 153. Helsinki: Finska Vetenskaps-Societeten. 159–173.
- 2001: Prehistoric Finno-Ugric culture in the light of historical lexicology. — Christian Carpelan, Asko Parpola & Petteri Koskikallio (eds.), *Early contacts between Uralic and Indo-European. Linguistic and archaeological considerations. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 242. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 169–186.
- Häkkinen, Kaisa & Lempiäinen, Terttu 1996: Die ältesten Getreidepflanzen der Finnen und ihre Namen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 53: 115–182.
- Hakulinen, Auli & Vilkuna, Maria & Korhonen, Riitta & Koivisto, Vesa & Heinonen, Tarja Riitta & Alho, Irja 2004: Iso suomen kielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 950. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hakulinen, Lauri 1979: Suomen kielen rakenne ja kehitys. Neljäs, korjattu ja lisätty painos. Helsinki: Otava.
- Haspelmath, Martin 1998: Does grammaticalization need reanalysis? — *Studies in Language* 22: 315–351.
- 2004: How hopeless is genealogical linguistics, and how advanced is areal linguistics? — *Studies in Language* 28: 209–223.
- Honti, László 1998: Ugrilainen kantakieli — erheellinen vai reaalin hypoteesi. — Riho Grünthal & Johanna Laakso (eds.), *Oekeeta asijoo. Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhonen*. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 228. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 176–187.
- Itkonen, Erkki 1946: Zur Frage nach der Entwicklung des Vokalismus der ersten Silbe in den finnisch-ugrischen Sprachen, insbesondere im Mordwinischen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 29: 222–337.
- 1960: Die Vorgeschichte der Finnen aus der Perspektive eines Linguisten. — *Ural-Altäische Jahrbücher* 32: 2–24.
- 1961: Suomalais-ugrilaisen kielen— ja historiantutkimuksen alalta. *Tietolipas* 20. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1966: Kieli ja sen tutkimus. Porvoo: WSOY.
- 1971–72: Über das Objekt in den finnisch-wolgaischen Sprachen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 39: 153–213.
- 1973: Zur Geschichte des Partitivs. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 40: 278–339.
- Itkonen, Esa 1998: Sukupuu ja kontakti. — *Virittäjä* 102: 96–103.
- Janhunen, Juha 1981: Uralilaisen kantakielen sanastosta. — *Journal de la Société Finno-Ougrienne* 77: 219–274.
- 1982: On the structure of Proto-Uralic. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 44: 23–42.
- Kallio, Petri 1998: Vanhojen balttilaisten lainasanojen ajoittamisesta. — Riho Grünthal & Johanna Laakso (ed.), *Oekeeta asijoo. Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhonen sexagenarii* 16.V 1998. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 228. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 209–217.



- 2006: Suomen kantakielten absoluuttista kronologiaa. — *Virittäjä* 110: 2–25.
- Keresztes, László 1999: Development of Mordvin definite conjugation. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 233. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Kettunen, Lauri 1943: Vepsän murteiden lauseopillinen tutkimus. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 86. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- Kilby, David 1983: Universal and particular properties of the Ewenki case system. — *Papers in linguistics* 16–3/4: 45–74.
- Koivulehto, Jorma 1999a: Varhaiset indoeurooppalaiskontaktit: aika ja paikka lainasanojen valossa. — Paul Fogelberg (ed.), *Pohjan poluilla. Suomalaisten juuret nykytutkimuksen mukaan. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk* 153. Helsinki: Finska Vetenskaps-Societeten. 207–236.
- 1999b: Verba mutuata. Quae vestigia antiquissimi cum Germanis aliisque IndoEuropaeis contactus in linguis Fennicis reliquerint. *Mémoires de la Société Finno-Ougrienne* 237. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura.
- 2004: Mistä lähtien suomea Suomessa? — Miia Pesonen & Harri Westermarck (eds.), *Studia Generalia. Suomen kansa: mistä ja mikä?* Helsinki: Helsingin yliopiston vapaan sivistystyön toimikunta. 81–94.
- Koivulehto, Jorma 2006: Arkeologia, kielihistoria ja jatkuvusteoria. — Mervi Suhonen (ed.), *Arkeologian lumoa synkkyteen. Artikkeleita Christian Carpelanin juhlapäiväksi*. Helsinki: Helsingin yliopiston kulttuurien tutkimuksen laitos. 153–165.
- Korhonen, Mikko 1981: Johdatus lapin kielen historiaan. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 370. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1991: Remarks on the structure and history of the Uralic case system. — *Journal de la Société Finno-Ougrienne* 83: 163–180.
- Laakso, Johanna 1999a: Language contact hypotheses and the history of Uralic morphosyntax. — *Journal de la Société Finno-Ougrienne* 88: 59–72.
- Larjavaara, Matti 1986: Itämerensuomen demonstratiivit. Karjala, aunus, lyydi ja vepsä. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia* 433. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 1991: Aspektuaalisen objektin synty. — *Virittäjä* 95: 372–408.
- Lehtinen, Tapani 2005: Jubilaarin jälkisanana pääsiäisenä 2005. — Johanna Vaattovaara, Toni Suutari, Hanna Lappalainen & Riho Grünthal (eds.), *Muuttuva muoto. Kirjoituksia Tapani Lehtisen 60-vuotispäivän kunniaksi*. *Kieli* 16. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 155–178.
- Majtinskaja, Klara 1982: *Služebnye slova v fi nno-ugorskij jazykah*. Moskva: Nauka.
- McMahon, April & McMahon, Robert 2006: Keeping contact in the family: approaches to language classification and contact-induced change. — Yaron Matras, April McMahon & Nigel Vincent (eds.), *Linguistic areas. Convergence in historical and typological perspective*. New York: Palgrave Macmillan. 51–74.
- Metslang, Helle 2001: On the developments of the Estonian aspect: The verbal particle ära. — Östen Dahl & Maria Koptjevskaja-Tamm (eds.), *Circum-Baltic languages. Typology and contact* 2. Amsterdam: John Benjamins. 443–479.
- MK 2000 = Mokšen' kjal'. Morfologija. Sërmatf-tif N. S. Al'amkinon' kjadjala. Saransk: Krasnyj Oktjabr'.
- Mullonen, Irma 2002: Toponimija Prisivir'ja — problemy ètnojazykogo kontaktirovaniija. Petrozavodsk: Petrozavodskij gosudarstvennyj universitet.
- Rätsep, Huno 2002: Sõnaloo raamat. Tartu: Ilmamaa.
- Raun, Alo 1949: Zur Komparation der Substantive im Finnisch-ugrischen. — *FinnischUgrische Forschungen* 30: 242–247, 376–389.
- Ravila, Paavo 1941: Über die Verwendung der Numeruszeichen in den uralischen Sprachen. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 27: 1–136.
- Rédei, Károly 1996a: Zur Geschichte der PU-PFU Kasusystems. Die Rolle der Koaffixe in der Herausbildung des Deklination. — Lars-Gunnar Larsson (ed.), *Lapponica et Uralica. Studia Uralica Uppsaliensia* 26. 257–271.

- 1996b: A magyar alaktan uráli (fi nnugor) háttere. — *Magyar Nyelv* 92: 129–138.
- Riese, Timothy 1992–1993: Der Translativ in den uralischen Sprachen. — *Linguistica Uralica* 28: 251–261; 29: 1–20.
- Ross, Malcolm 2001: Contact-induced change in Oceanic languages in North-West Melanesia. — Aikhenvald & Dixon 2001a. 134–166.
- Saarikivi, Janne 2004: Über das saamische Substratnamengut in Nordrußland und Finnland. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 58: 162–234.
- Saarikivi, Janne 2006: Substrata Uralica — studies on Finno-Ugrian substrate in Northern Russian dialects. Tartu. Saarikivi, Janne & Grünthal, Riho 2005: Itämerensuomalaisen kielten uralilainen tausta. — Johanna Vaattovaara, Toni Suutari, Hanna Lappalainen & Riho Grünthal (eds.), *Muuttuva muoto. Kirjoituksia Tapani Lehtisen 60-vuotispäivän kunniaksi*. Kieli 16. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 111–146.
- Salminen, Tapani 1999: Euroopan kielet muinoin ja nykyisin. — Paul Fogelberg (ed.), *Pohjan poluilla. Suomalaisten juuret nykytutkimuksen mukaan. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk* 153. Helsinki: Finska Vetenskaps-Societeten. 13–26.
- 2002: Problems in the taxonomy of the Uralic languages in the light of modern comparative studies. — *Lingvistipeskij bespredel. Sbornik statej k 70-letiju A. I. Kuznecovoj*. Moskva: Izdatel'stvo MGU. 44–55.
- Sammallahti, Pekka 1979: Über die Laut— und Morphemstruktur der uralischen Grundsprache. — *Finnisch-Ugrische Forschungen* 43: 22–66.
- 1984: Saamelaisten esihistoriallinen tausta kielitieteen valossa. — *Suomen väestön esihistorialliset juuret. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk* 131. Helsinki: Finlands Vetenskaps-Societeten. 137–156.
- 1988: Historical phonology of the Uralic languages. — Denis Sinor (ed.), *The Uralic languages. Description, history and foreign influences*. Leiden: E. J. Brill. 478–554.
- 1998: *The Saami languages. An introduction*. Kárášjohka: Davvi Girji.
- 1999: Saamen kielen ja saamelaisten alkuperästä. — Paul Fogelberg (ed.), *Pohjan poluilla. Suomalaisten juuret nykytutkimuksen mukaan. Bidrag till kännedom av Finlands natur och folk* 153. Helsinki: Finska Vetenskaps-Societeten. 70–90.
- 2001: The Indo-European loanwords in Saami. — Christian Carpelan, Asko Parpola & Petteri Koskikallio (eds.), *Early contacts between Uralic and Indo-European. Linguistic and archaeological considerations. Mémoires de la Société FinnoOugrienne* 242. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 397–415.
- Serebrennikov, B. A. 1967: *Istorijskaja morfologija mordovskih jazykov*. Moskva: Nauk.
- Setälä, E. N. 1926: Kielisukulaisuus ja rotu. — A. Kannisto, E. N. Setälä, U. T. Sirelius & Yrjö Wichmann (toim.), *Suomen suku 1*. Helsinki: Otava. 31–85.
- Stolz, Thomas 2006: All or nothing. — Yaron Matras, April McMahon & Nigel Vincent (eds.), *Linguistic areas. Convergence in historical and typological perspective*. New York: Palgrave Macmillan. 32–50.
- Szűj, Enikő 1990: *Finnugor hol-mi I*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Wickman, Bo 1955: The form of the object in the Uralic languages. *Uppsala universitetets årsskrift* 1955:6. Uppsala.
- Zaicz, Gábor 2005: Volgai fi nnugor kor? — *Folia Uralica Debreceniensia* 12: 121–132.

**С. И. Дубинин**

*доктор филологических наук, профессор*

*Самарский национальный исследовательский университет им. С. П. Королёва*

e-mail: doubinin@mail.ru

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ «ОРУЖЕНОСЦА НАЦИИ» (НА МАТЕРИАЛЕ КРАТКИХ НЕМЕЦКО-РУССКИХ РАЗГОВОРНИКОВ ДЛЯ ВЕРМАХТА)**

*В статье на материале двух малоформатных немецко-русских разговорников для вермахта периода начала ВОВ рассматриваются дискурсивные практики завоевателей, их коммуникативный иноязычный репертуар и попытка укоренения «позитивного имиджа» военнослужащего Третьего рейха.*

**Ключевые слова:** *военный дискурс, вермахт, немецко-русские разговорники, «имиджделогия завоевателя», категория лапидарности, словарный состав*

**S. I. Dubinin**

*Doctor of Philology, Professor*

*Samara National Research S. P. Korolev-University*

e-mail: doubinin@mail.ru

## **COMMUNICATION TACTICS OF THE "SQUIRES OF THE NATION" (BASED ON THE GERMAN-RUSSIAN BRIEFPHRASEBOOK FOR THE WEHRMACHT)**

*In the article on the material of the two small-format German-Russian phrase books for the period of the beginning of World War II considered discursive practices of the conquerors, their communicative repertoire of foreign language and trying to take root "positive image" of the Wehrmacht-soldier in the III. Reich.*

**Keywords:** *military discourse, the Wehrmacht, the German-Russian phrasebooks, "imageology of the Conqueror", category of lapidary, vocabulary*

Уникальный и пока малоисследованный лексикографический материал — это источники периода ВОВ в виде двуязычных словарей и разговорников для военнослужащих вермахта, которые для нападения на СССР были в определенной мере подготовлены к контактам с русскоязычным населением, с представителями власти и с пленными, располагая многообразными массовыми печатными малоформатными пособиями типа базовых словарей, словников и разговорников разного качества. Некоторые из них появились до войны, в период формирования республиканского рейхсвера или опирались на издания еще для кайзеровской армии 1914—1918 гг. [4].

Военный словарь-разговорник можно рассматривать как связный текст в совокупности с идеологическими, жизненными, социокультурными, психологическими и другими факторами, как особый прагматически ориентированный текст в событийном аспекте военной ситуации и ее доктрины. Особое значение имеет оценка его целеустановок и аудитории, что отражается в предисловиях.

Анализ изданий массового краткого немецко-русский словаря ("Deutsch-russisches Soldaten-Wörterbuch", 1941; 1942; 1944) и его скудного разговорника показал,

что коммуникативная установка для пользователя минимальна. Алфавитный словарь не ориентирован на выработку навыков, исходной системы форм корректной или связной речи военнослужащих вермахта по-русски, на ведение допросов и т. п. Немногие императивные фразы-команды рассеяны в словнике и служат одновременно поддержанию положительного речевого имиджа военнослужащего вермахта, который не выглядел бы *apriori* агрессивным оккупантом-карателем. Массовые переиздания словарика фиксируют константность нацистской военной имиджелогии, манипулирование «победоносным духом» и образом вермахта, несмотря на трагически меняющуюся для захватчиков реальность войны с СССР и перманентные катастрофы поражений, наметившиеся в переломный период 1942—43 гг. [1, 32].

Эта удобная «маска» была необходима вермахту (т.н. «армейцам», «людям в зеленой форме», «оруженосцам нации») как главной военной силе Третьего рейха в его обозначившемся в 1938 г. внешнеполитическом стремлении к территориально-политической экспансии, в войне, декларируемой как «справедливая и освободительная», как «противостояние» и упреждающий оправданный ответ на подрывную политику и неизбежную агрессию СССР против Германии («защита от грозящей опасности с востока»).

«Солдатский словарь» идеологически манипулятивно демонстрирует размытость статусного компонента немецкого военного дискурса в пользу личностного (имиджевого) компонента. Военнослужащий вермахта предстает в его зеркале как трудолюбивый профессионал ремесла (служба в вермахте приравнивалась к «рабочей повинности»), как квалифицированный специалист, уделяющий внимание быту, спорту как развивающему командный дух солдата, здоровью и питанию, переписке, детально ориентирующийся в военном деле, в технике и т. п. Но не как отправитель приказов, насильник-агрессор-каратель, носитель идей аннексии, реванша за поражение в I-ой Мировой войне и т.п.

Он не позиционирован открыто как проводник нацистской политики на захваченных территориях СССР (т. н. зависимые территории, “Ostland”) — противника рейха в борьбе идеологий, покорения «неполноценного и интеллектуально ущербного противника», подавления чуждой государственности любыми методами ведения войны [1, 29—30].

Несколько другие результаты дает анализ двуязычных “Sprachführer” — военных немецко-русских разговорников<sup>1</sup>, спектр которых также был широк. Они более ориентированы на воздействие, интеракцию, частично на обретение навыков иноязычного общения.

Военный разговорник является разновидностью, активной типом (жанром) переводного идеографического (тематического) словаря преобладающей функцией перевода, ориентаций на интересы пользователя. Основной единицей его описания как лингвистического словаря является не слово, а синтаксически самостоятельная единица разговорной речи — фраза, зафиксированная в письменном виде и представленная в рубрикации. Военные разговорники подразделяются на общие, охватывающие все стороны жизни военнослужащего, и специальные — разговорники (вопросники) для опроса военнопленного, местных жителей. Их макроструктура включала корпус как центральную часть, предисловие, краткий фонетический комментарий, грамматический очерк (для учебных разговорников), переводной

---

<sup>1</sup>Разговорники и словари картинок для обращения с военнопленными, с «рабсилой» — отдельная тема.

словарь или реестр слов, различные справочные приложения. Объем словарей-разговорников существенно варьируется в зависимости от объема корпуса, количества приложений, размера шрифта. Корпус словаря-разговорника по лексикографическому критерию делится на разговорную и словарную части (20—50 %) [3, 5, 8, 11—14].

В солдатском разговорнике для вермахта есть обязательные разделы: допрос пленного, опрос местного жителя и ориентирование на местности. Разговорники разнообразны по объему, форме и содержанию, например, разговорная карта для патрульной службы (SprachkartefürdenSicherungs-undStreifendienst), иллюстрированный словник (Bilderwörterbuch, BilderdudenfürSoldaten), стандартный разговорник (Wehrmacht-Sprachführer, Soldaten-Sprachführer), но имелись и отдельные уникальные формы [Резяпкин, 2008].

Таков, например, “*Taschen-DolmetscherfürFrontsoldaten*” («Карманный переводчик для фронтовика») с популярным в практике туризма по форме образном названием. Он был опубликован в Берлине в издательстве «Georg Siemens» (основано ок. 1890 г.), которое во время войны выполняло также заказы в основном для предприятий, использовавших труд восточных рабочих.

В военно-политическом дискурсе Германии концепт «Frontsoldat» появился в период 1-ой мировой войны, и использовалось затем в пропаганде вермахта. Этим образом спекулятивно воспользовались с 1920-е гг. НСРПГ и Гитлер в агитационной компании, на плакатах и в слоганах как “einfacher Frontsoldat”, особенно как лозунг “Unser Reichspräsident. Frontsoldat Adolf Hitler!” на президентских выборах 1932 г. С 1931 г. в Киле ежеквартально выходил журнал мемуаров “Der Frontsoldaterzählt: die Zeitschrift für Tradition und Kameradschaft”. Вскоре появились популярные философско-пропагандистские брошюры Вернера Пихта<sup>2</sup> “Der Frontsoldat” (1937 г., переиздана в 1940 и 1943 гг.) и “Der soldatische Mensch” (1940 г.).

Данный карманный разговорник — самый краткий вариант такого рода изданий, рассчитанный на мобильное использование, компактен (15 стр., альбомный мини-формат, размер почтовой открытки 14,5 x 10 см) и оформлен мелким шрифтом, без твердой обложки. Непривычно для двуязычного словаря указан только выходной язык — русский. Анонимный разговорник вышел первоначально в двух неизменных редакциях с вариантами обложки (рис. 1) без датировки (1942 г.?), а его переиздание (1943 г.?) лишено титульного рисунка. Но вероятно также появление разговорника уже в начале июня 1941 г. накануне нападения на СССР очень большим тиражом [2, 14—15].

Титульная иллюстрация выполнена в ироничной, напоминающей комиксы манере (см. филактер с фразой “Rukiwwerch!”, которая далее открывает словник), что придает изданию некоторую несерьезность. Центральная фигурка солдата вермахта в явно летней униформе контрастирует с карикатурными фигурами русских — двух сдающихся в плен военных в зимней форме и с улыбающимися шаржированной женщиной в платке и шали с мерзнущим ребенком в ушанке. Только в первой ситуации солдат держит ружье наизготовку.

Автором иллюстрации (но, вероятно, не самого словаря) был указанный на титуле Б.-В. Хиндерзин (Bob Waldemar Hindersin), оформитель популярных,

---

<sup>2</sup>Примкнувший к нацистам и ставший пресс-референтом верховного командования вермахта один из организаторов, а также первый руководитель (1925—1927 гг.) Германской службы академических обменов (DAAD).

молодежных (в частности от нацистского Союза учителей) и детских изданий с конца 1930-х (авторский знак — “BildervonBob”) по 1950-е гг. Он известен также составлением и переводом (свидетельство его знания русского языка) небольшого иллюстрированного послевоенного издания: “Sowjetische Karikatur und Satire” (Гамбург, 1959 г., 79 с.). Привлечение иллюстраций для военного разговорника уникально.

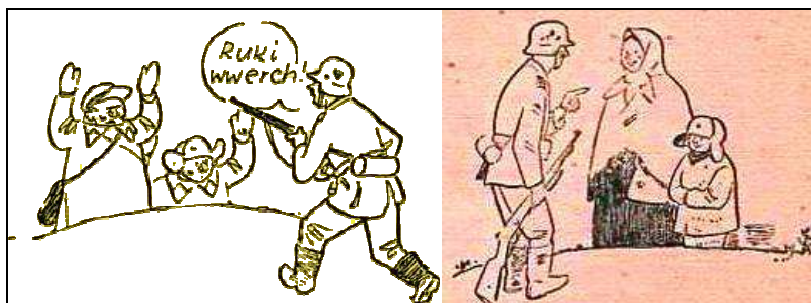


Рис. 1. Оформление обложки 1-го издания “Taschen-Dolmetscher für Frontsoldaten”

Пространное для мини-издания предисловие акцентирует его вспомогательную роль в отсутствие переводчика: “DiesehundertSätzeoderWortesollendemSoldatendieeinfachstenZurufeundBegriffenahebringen, dieerinRußlandbraucht, wennkeinDolmetscherzurVerfügungsteht“. Заметны интенция вовлечения пользователя через орализацию заученных фраз в элементарное речевое общение (lernesiauswendig), привлечение контактных лиц: „Esistzweckmäßig, sichdieSätzebeiGelegenheitvoneinemrussischSprechendemvorlesenzulassen, umsichdengenauenKlangeinzuprägen“. Это согласуется с образной семантикой названия разговорника “DerDolmetscher” — устный переводчик.

На опору на необходимое прочтение русских надписей (знание кириллицы), внимание к устной иноязычной речи указывает и различие в комментариях русского алфавита прописной/печатной форм букв и указания типа: “DieUmschriftkandierussischeAussprachenichtgenauwiedergeben.”; “Unbetontesoklingtbeinahewiea.” Примечательно отсутствие нередких для таких изданий искажений в русской части. В фонетическом комментарии алфавита отмечены важные для распознавания речи явления редукции безударных гласных, а очевидным искажением является лишь передача щелевого русского [щ] аффрикатой [schtsch] и среднеязычного [ы] как [y]. Владельцу разговорника предложено использовать письменные опоры в общении, например, числовые обозначения: “Die übrigenZahlenkönnenderEinfachheit halber geschrieben werden“, язык жестов для наглядных команд, детализаций типа: Kommher! Setzdich! groß/klein. Отмечена важность первых 40 фраз (пленение противника, установление личности, ориентация в населенном пункте) [TDF, 3—4, 14—15].

Идеографический в основе словник разговорника состоит из фраз и набран с нумерацией в неалфавитном порядке тремя столбцами (нем. фраза / транскрипция устной русск. формы / русск. нормативный вариант) для облегчения поиска соответствий при прямом контакте: “SollteninbesonderenFällendochVerständigungsschwierigkeitenauftreten, zeigemandenbetreffendenTextdemRussenzumAblesen“. Этот прием использовался также в кратких словарях для военнослужащих вермахта [1, 29]. Разговорник содержит

преимущественно команды (названы в предисловии Zurufe «оклики») в форме повелительного наклонении (почти исключительно в Du-Form) имеющие указательный характер (ср.: Bringmirdas! Koche/brate/backemirdas! Wartehier!).

Впрочем, грубые словесно-речевые формы и их соответствия редки (ср. HaltdenMund! Idiot — Dummkopf! IhrTeufel! Nauab! / Живо! Дурак! Проваливай! Катись!). Немногие вопросы ориентированы на быстрое получение конкретной информации и на односложные ответы-реакции (Antworte, jaodernein / schnellundklar!). Общие по форме вопросы единичны, поскольку провоцировали развернутое общение, которое было невозможно обеспечить на базе мини-разговорника. Контактостанавливающий (ср.: Sprichthierjemanddeutsch?) и личностный компоненты столь скудного речевого репертуара также минимальны (см. обобщенные или пассивные безличные конструкции типа: WirbrauchenBenzin! Eswirdgeschossen!). Отдельные ЛЕ приведены без грамматических комментариев лишь для развертывания только клишированных команд, обозначая профессии, прием пищи, воду, продукты питания.

Разговорник «для фронтовика» не имел универсального характера. В нем можно выделить немногие лапидарные по составу ЛЕ тематические группы: *ситуация пленения, ориентация на местности, перемещение (в боевых условиях), организация снабжения, топливо, техпомощь и подсобная сила, квартирование, питание*. Отдельными разделами даны количественные числительные от 1 до 10, обозначения дней недели и временных отрезков. В завершающем разговорник как речевую опору списке существительных-интернационализмов “Worte, diederRusseversteht“ (43 ЛЕ) доминируют наименования воинских званий и оружия, представлены технические средства, профессии, учреждения, а также многозначное разговорное прилагательное kaputt [TWB, 13]. Некоторые фразы могли быть использованы в стандартных предостерегающих надписях и объявлениях: Halt! Vorsicht! Vorsehen! Eswirdgeschossen! Sofortzuräumen!

Редкие реалии и советизмы переданы в разговорнике в основном точно: Samowar, Dorfsowjet (сельсовет), Motor— undTraktoren-Station (МТС), Kolchos-Laden (Lager)/Кооператив-Laden (колхозный/кооперативный магазин и/или склад). Не вполне корректны лишь: HausderRotenArmee/derGPU (дом Красной Армии/дом НКВД), Badstube (баня), Stadthas (горком), имеющее в немецком языке соответственно значение «ванная» и «ратуша, дом городского совета». Особенности войны против СССР маркированы только ЛЕ Partisanen, russischeTruppen и тематизацией активного использования именно на восточном фронте конной тяги.

Еще более «экзотичен» механический визуальный малоформатный (13 x 18 см) разговорник “*StummerDolmetsch*”, анонимная публикация которого (1941 или 1942 г.?) не локализована. Этот не слишком распространенный тип т.н. «stummerDolmetscher” (praktischesSprachfuherohneVorkenntnisse) известен в туризме и для нужд иностранных рабочих (монтажников и т. п.). «Немой переводчик» имеет вид картонного футляра — двусторонней карты книжного формата с колесом внутри и двумя прорезями. Вращением диска можно находить путем совмещения нанесенный на него русский аналог немецкой фразы (по 20 на каждой стороне) согласно установке: “NummerdesWunsches (1 bis 20) hierEinstellen.“

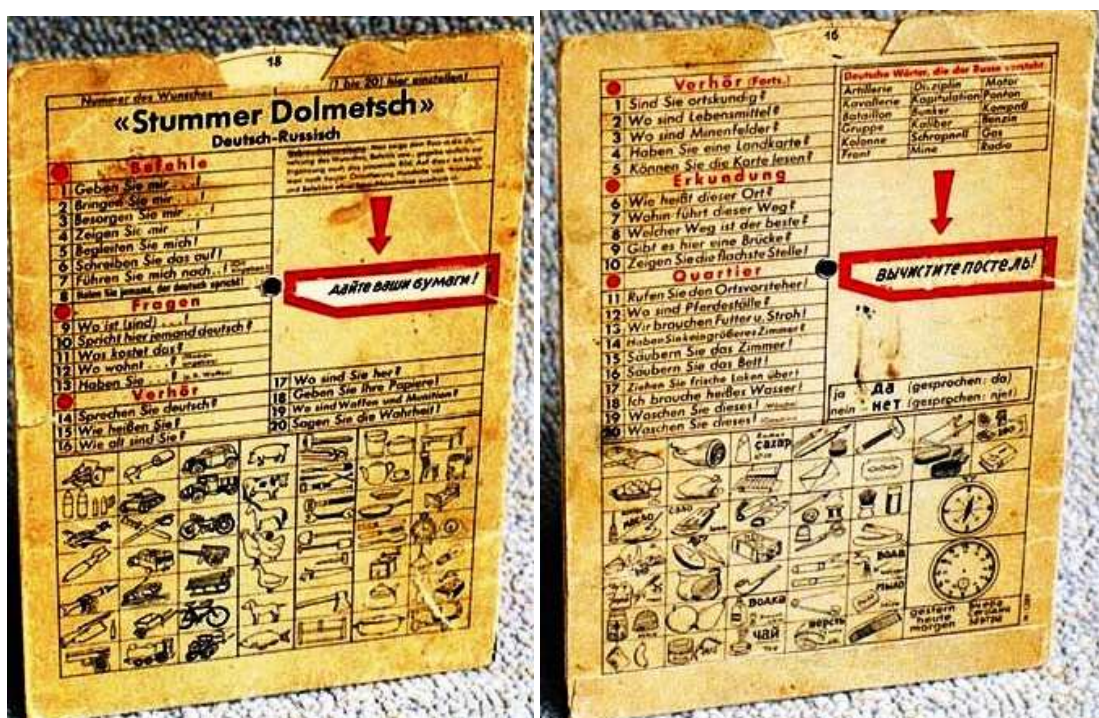
Титул и оборотная сторона планшета содержали внизу кроме тематических перечней нумерованных фраз таблицы из 90 рисунков, которые использовались при необходимости (элементы словаря картинок). Винструкциянатитулеотмечено: “Man zeige dem Russen die Übersetzung des Wunsches, Befehls usw., gegebenfalls zur



Ergänzung auch das passende Bild. Auf diese Art kann man nach kurzer Orientierung Hunderte von Wünschen und Befehlen ohne Sprachkenntnisse ausdrücken” [SD, S.I].

Согласующееся с рассмотренным выше разговорником название «немного переводчика» завычено, маркируя его как гибридное, «экспериментальное», а переиздания его не обнаружены (пробное издание?). Похожие по формату (т. н. листовые издания) известны как учебные популярные таблицы-вертушки в визуальных самоучителях по грамматике, для запоминания иностранных слов, как таблицы умножения, сувенирные открытки, памятки об автопарковке и др.

В современном немецком языке полисемантическая ЛЕ Dolmetsch, m. (*gehob., selten*) — jemand, der stellvertretend für andere einer Sache Ausdruck gibt; der Fürsprecher (z.B. ein Dolmetsch der Armen). Она обозначает также толкователя, комментатора, посредника, ходатая, заступника. Образное выражение „stummerDolmetsch“ встречается в литературе, отмечено в богослужении, в «языке печатников» XVIII века (stummerDolmetsch, *mutusinterspers,* dernichtgebrauchteBuchstabe) [www.duden.de/rechtschreibung/Dolmetsch].



Лапидарные тематические рубрики (меню) даны последовательно: Befehle (8), Fragen (5), Verhör (12), Erkundung (5) и Quartier (10). На обратной стороне планшета списком без перевода даны также “Deutsche Wörter, die der Russe versteht“ (18), но только из военной сферы. Отдельно приведены с русскими эквивалентами частицы “ja/да, nein/нет” (с транслитерацией) и наречия времени (без транслитерации), что указывает на отсутствие ориентации технологичного «немного посредника» на адекватную коммуникацию по-русски. Алфавит и грамматический комментарий отсутствуют. Но на важность письменной/визуальной опоры указывают фразы “Schreiben Sie das auf! Haben Sie eine Landkarte?” Установка на попытку контакта по-немецки повторена трижды: “Sprichst du jemand deutsch? Holen Sie jemand, der deutsch spricht? Sprechen Sie deutsch?”



Примечательна вежливая форма обращения (Sie-Form), но в упрощенном вопроснике речевые фигуры «пленный/местный житель» неразличимы. Тематически рисунки подразделяются по значимости на: продукты питания/напитки (доминирующая группа, частично с переводом и без транслитерации), вооружение, средства транспорта, домашние животные, орудия труда, посуда, мебель и утварь, освещение, предметы гигиены. Обозначен компас и циферблат часов. Шаблонные приказы и вопросы предлагается строить с опорой на рисунки: “Geben/bringen/besorgen/zeigenSiemir...! Haben Sie...? Wo ist (sind)...?” исуказательнымместоимением: “Waschen Sie dieses!”

Не вполне удовлетворительно по сравнению с «разговорником для фронтовика» качество русской части словника. Так, Ortsvorsteher обозначает сельского старосту, не существовавшего в советской системе, а русская водка дана не как реалья, а обозначена эквивалентно как Branntwein. Стилистически корявы по-русски и неточны по смыслу фразы: «Сведите меня в...! (Führen Sie mich nach...!), ДайтеВашибумаги! (Geben Sie Ihre Papiere!), Вычиститепостель! (SäubernSiedasBett!), Достаньте мне...! (BesorgenSiemir ...!).»

Таким образом, не стандартные, «экзотические» мини-разговорники для вермахта с ограниченным прагматическим диапазоном не были ориентированы на тесное общение и тем более на понимание иноязычной речи, отражаяограниченную вариативность коммуникативного потенциала «армейца Рейха», но главное — его неизменно позитивный имидж в начавшейся «победоносной войне» в рамках т.н. “Ostfeldzug”. Их место в корпусе текстов двуязычных пособий для солдат вермахта можно определить как промежуточное.

### Список литературы

1. Дубинин С. И. Дискурс завоевателя (на материале «Немецко-русского словаря для солдата» 1941 г.) / С. И. Дубинин // Эволюция и трансформация дискурсов: языковые и социокультурные аспекты : сб. научных статей / отв. ред. С. И. Дубинин, В. Д. Шевченко. — Самара : Самарский университет, 2015. — С. 28—33.
2. Kaiser R. “Kaputt” paßt für alles: 22 Juni 1941: Der „Taschen-Dolmetscher“ für Eroberer kommt zum Einsatz // Frankfurter Allgemeine Zeitung. 22.06.2002. — S. 14—15.
3. Левченко Г. А. Словарь-разговорник в России: типологический и социолингвистический аспекта : автореф. дисс. ... канд. филол. наук / Г. А. Левченко. — М. : МГУ, 2007. — 25 с.
4. Schneider R. „Stummer Dolmetsch“, „Wehrmacht-Sprachführer“ und „Bilder-Wörterbuch“: Hilfsmittel zur Verständigung mit dem Feind im II. Weltkrieg. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.uebersetzerportal.de/nachrichten/n-archiv/2004/2004-06/2004-06-14.htm> (дата обращения: 10.08.2015).

### Источники и принятые сокращения

Taschen-Dolmetscher für Frontsoldaten. Russisch / von Bob W. Hindersin. Berlin: G. Siemens Verlagsbuchhandlung, o/J. 15 S. (TWB).

“Stummer Dolmetsch”. Deutsch-russisch. o/O, o/J. S. I—II. (SD).

**Ю. А. Бахнова**

кандидат филологических наук

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: bahnova2011@mail.ru

## **СИСТЕМА ПОЭТИЧЕСКИХ МОТИВОВ И ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСТВЕ О. УАЙЛЬДА И Ф. СОЛОГУБА**

*Автор статьи исследует творческие принципы двух поэтов: О. Уайльда и Ф. Сологуба, которые, как показали результаты исследования, во многом совпадают. Есть также сходные черты в поэтике писателей: лирике Ф. Сологуба, как и лирике О. Уайльда свойственен импрессионизм, музыкальность поэзии, присутствует сходство тем и мотивов. Общие черты творчества О. Уайльда и Ф. Сологуба основаны на мироощущении и стилевых тенденциях рубежа веков, но существует также прямое влияние Уайльда, что подтверждается наличием переводов из английского поэта и некоторыми отсылками в оригинальной поэзии Сологуба.*

***Ключевые слова:** творческие принципы, поэзия, философские концепции, стилевые тенденции.*

**Y. A. Bahnova**

PhD in Philology, Ass. Prof.,

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: bahnova2011@mail.ru

## **THE SYSTEM OF POETIC MOTIVES AND PHILOSOPHICAL CONCEPTS IN THE POETRY OF O. WILDE AND F. SOLOGUB**

*The author of the article studies art principles of two writers: O. Wilde and F. Sologub and they, as the results of the research show, have much in common. There are common features in the poetry as well: impressionism, musicality, poems have the same topics and tunes. The common features are based on the attitude and style tendencies but there exist the direct influence that is proved by translation of F. Sologub from works of O. Wilde and some reference in original works of Russian writer.*

***Keywords:** philosophical concepts, poetry, style tendencies.*

Рубеж XIX—XX веков была переходным периодом, это время появления новых философских концепций, духовных исканий. Обновление всех видов искусств происходило в творчестве многих художников. Но особенно ярко идеи принципиально нового искусства проявились в символизме.

Один из самых ярких представителей символистского движения Ф. Сологуб много размышлял о роли искусства в жизни человека. Он проанализировал существующие на данном этапе теории искусства и пришёл к мысли, что ни одна из них не способна отвечать требованиям современности. По мнению Сологуба, «искусство тенденциозное предпочтение отдаёт содержанию, пренебрегая формой, искусство эстетов заботиться только о форме, так что виртуозность формы прикрывает иногда ничтожное содержание» [2, 342]. Автор статьи считал, что два вида искусства — искусство для жизни и искусство для искусства — одинаково несовершенны.

В своих размышлениях он опирается на сборник критических статей Уайльда «Замыслы» (1891). Один из постулатов Уайльда, высказанных им в статье «Упадок

лжи», гласит, что всё «скверное» искусство обязано своим существованием попыткам вернуться к Жизни и Природе, мысля их в качестве идеала. По мнению автора эссе, жизнь и природа могут порой служить Искусству сырым материалом, однако прежде чем они станут пригодны для Искусства, необходимо их преобразовать в согласии с законами условности.

Ф. Сологуб соглашается с мнением автора «Замыслов» и приходит к мысли о том, что искусство не является зеркалом жизни. Как считает Сологуб, самое распространённое заблуждение — это верить в то, что сюжетом романов, драм и поэм являются «наблюдения поэтов и писателей над жизнью обычных людей». Люди обращаются к искусству, чтобы узнавать себя и получить нравственные уроки. Однако, считает писатель, разум человека часто подвержен влиянию чужих слов, что воля наша почти всегда подобна воле той марионетки, которой «подёргивает за верёвочку спрятанный за кулисами господин». Получается, что люди часто больше верят созданным искусством «нетленным» образам, чем реальным современникам. Этот «нетленный» народ даёт остальным истинные понятия добра, истины и красоты: «Люди мелькающих дней, рождённые, чтобы умереть, мы должны...учиться у них познанию добра, и зла, правды и лжи, красоты и безобразия. Будем всматриваться пристальнее в их живую жизнь, и тогда прольются на нашу призрачную, убегающую жизнь лучи их ясного света. Ведь не только мы подражаем искусству, но и природа, по остроумному замечанию Оскара Уайльда, занимается тем же» [2, 335]. В этом пункте писатель соглашается с мнением Уайльда, приходя к выводу, что искусство влияет на нашу жизнь больше, чем реальная жизнь.

У Уайльда исключительная и единственная норма искусства есть красота, и он считает, что совершенно неправильно применять к нему моральные критерии. Для Сологуба эстетические и этические основы нового искусства неразрывно связаны. Он считает, что хотя эстетику нельзя подчинить соображениям моральной природы, но всё же эстетика и этика — родные сёстры и их нельзя разлучить. Сологуб оспаривает идею «эстетики» без «этики», которая является стержневым тезисом эстетики Уайльда — идею «чистого» и «бесполезного» искусства. Сологуб отрицает взгляд на искусство только как на способ красиво и выразительно изображать «избранные моменты жизни», находит недостатки в существующих теориях искусства и приходит к выводу, что правдивым и моральным может быть только искусство символическое, — так как оно является самым «полным соответствием между формой и содержанием». Теория иронического отношения к миру, принятия мира во всём его несовершенстве и лирического отношения, с помощью которого творец создаёт иной мир, непосредственно проявилась как в лирических, так и в прозаических произведениях писателя.

Как мы видим, во многом доктрина Оскар Уайльда о преобразования жизни искусством, о роли творца как избранной личности, призванной изменить существующий порядок вещей, опровергнуть существующие истины в поисках нового идеала, о влиянии искусства на жизнь человека была близка творческим исканиям Ф. Сологуба. Тем не менее, в некоторых значительных пунктах философско-эстетические концепции писателей существенно отличались друг от друга.

Как и творчество многих художников рубежа веков, творчество Ф. Сологуба противоречиво, его невозможно втиснуть в какие-либо рамки, в этом он близок к английскому эстету. В статье «Творимое творчество» Анастасия Чеботаревская приводит следующие слова Уайльда, которые можно отнести к творчеству как самого

О. Уайльда, так и к творчеству Ф. Сологуба: «При первом появлении новых форм красоты публика приходит в такое негодование и так теряется, что всегда объявляет два нелепых приговора: один — что произведение искусства совершенно непонятно, другой — что оно совершенно безнравственно» [5, 650]. В основе восприятия Сологубом поэзии Уайльда лежит его теория «преображения жизни искусством», что возможно совершить только с помощью субъективной воли художника.

Тема неприятия действительности проходит через многие произведения Ф. Сологуба и является ведущей темой его творчества: «Самая яркая, самая отчётливая нить в плетении сологубовского творчества, проникающая в его стихи и прозу, — это неприятие, отрицание мира в его настоящем, непреображённом аспекте» [5, 652]. Уже в первой книге стихов появляются мотивы бессмысленности жизни, ожидания смерти, которые стали основными в его творчестве впоследствии: Мы устали преследовать цели, /На работу затрачивать силы, —/Мы созрели для могилы. /Отдадимся могиле без спора («Мы устали преследовать цели...» [3, 139]. В следующих сборниках стихов Сологуб многократно повторяет эти мотивы: «как не нужен мне мир и постыл», «как мне трудно», «как мне страшно». Он ждёт смерти: «мы потонем во тьме безответной», «блестящими лучами улыбается смерть», «неизбежная могила не обманет лишь одна».

Однако основной мотив пессимистического отрицания тесно связан с «элементом творимого». Поэт стремится в «докучном мире обычности» различить «неясные очертания жизни творимой и несбыточной». В «творимом» Сологуба присутствуют элементы мистического и фантастического. Сологуб признаёт «Да, мы любим утопии, — Читаем Уэльса. Самая жизнь, которую мы теперь творим, представляется сочетанием элементов реального бытия с элементами фантастического и утопического» [5, 656]. Сологуб утверждает «творимый мир» с помощью «Я» — так находит своё выражение солипсическая теория писателя, утверждающая мир в самом себе: Возвав к первоначальной силе,/Я бросил вызов небесам,/Но мне светила возвестили, /Что я природу создал сам. («Околдовал я всю природу...» [3, 269].

Как мы видим, в творчестве Сологуба существует совмещение двух несовместных начал: разрушающего и созидющего. Солипсическая теория «Я» как центра мироздания служит основой и вместе с тем посредницей между двумя названными, на первый взгляд, противоречащими друг другу положениями. Поэт преобразует реальный мир своей субъективностью, эта субъективность является своего рода философской декларацией его воли. Художник хочет раскрыть перед читателем возможность перехода к иному миру, новой жизни, к которой он стремится. Переход к новой счастливой и вольной жизни возможен у Сологуба только через Смерть.

Поэзия Ф. Сологуба — им самим «творимая легенда» («мифологема»). Здесь дьявол — сам бог, бог красоты и Смерти. Стремление к ночи, смерти и холоду — основа его поэзии, она соответствует созданию мифического мира. Другая мифологема, проходящая через все творчество Сологуба, встречается в различных формах и в творчестве Уайльда. Это «тайный сад», Земля «по ту сторону северного ветра» — воображаемый Мир, сосредоточивающий в себе то, чего так не хватает поэту — жизнь, красоту. В поэзии Сологуба этот воображаемый мир — земля Ойле, которая вращается вокруг яркой звезды Маир. Ойле существует не только в поэзии Сологуба, но и в его рассказах.

Внутренний мир лирического героя Ф. Сологуба, как и О. Уайльда пронизан настроениями безразличия к добру и злу: «Я одинаково смотрю на добрых и злых...». Это говорит о сходной внутренней настроенности обоих поэтов. Однако мотив безразличия к добру и злу в творчестве Сологуба тесно связан с мотивом тоски,

который является одним из основных в творчестве поэта. Как отмечают исследователи, «этот мотив не обозначен так ярко в творчестве Уайльда» [1, 51].

Двух поэтов сближает другое: размышления о любви и смерти, поиск красоты, притягательность порока: Вереницы мечтаний порочных/Озарили гнилые темницы:/В озарении свеч полуночных. /Обнажённые плачут блудницы. («Вереницы мечтаний порочных...» [3, 221]. Тематически это стихотворение перекликается со стихотворением Уайльда «The Harlot's House». Мотив пляски, танца, который прослеживается как в поэтическом, так и в прозаическом творчестве О. Уайльда, присутствует и в поэзии Сологуба: «...не пляска ли дьяволов весь мир для Сологуба... и такую же пляску ...должен плясать и он...» [6, 61].

Импрессионизм в изображении внешнего мира, присущий поэзии О. Уайльда, также отчасти характеризует творчество Сологуба. Он часто использует импрессионистический приём перечисления деталей, как бы нанесение мазков на картину: Сквозь кисейный занавес окна/Мне видна /Улицы дремотной тишь-/Снег на скатах крыш,/Ворота, забор... / («Сквозь кисейный занавес окна...» [3, 140].

С этим миром неразрывно связано настроение лирического героя, в котором звучит печаль:/Туман не редет,/Молочною тьмою закутана даль./И на сердце веет печаль («Туман не редет...» [3, 108].

Туман и мгла являются любимыми образами Сологуба, предметы растворяются, становятся призрачными и беспредметными. Изображает Сологуб и перемену освещения, тонкие оттенки света. Мир в настроении лирического героя преломляется, он окутан туманом, освещение часто меняется и становится волшебным и загадочным [4, 168].

Однако импрессионистическое описание встречается гораздо реже у Сологуба, чем у Уайльда, гораздо чаще у Сологуба импрессионистическое описание оказывается «островком», «заставкой» к сюжету. Различие в импрессионизме двух поэтов состоит также в том, что для Сологуба подобный метод изображения является средством выражения настроения, для Уайльда оно служит способом создания «декоративных фантазий», способом получения наслаждения от эстетической картинки.

Стихи Сологуба отличаются совершенством и гармоничностью звуковой организации, здесь он близок к Уайльду. Музыкальность Сологуба признавали его современники. Л. Шестов писал: «Я не знаю среди современных русских поэтов ни одного, чьи стихи были бы ближе к музыке, чем стихи Сологуба» [6, 64].

Настроение оба поэта выражают с помощью одних и тех же образов и звуков, создавая различные вариации одной мелодии на разных языках, а мелодия стиха, его размер были для поэтов одним из самых основных способов выражения настроения. Удивительная мелодичность стихов Сологуба создаётся обилием повторов, сближения слов по звучанию, что характерно и для стихов Уайльда.

Безусловно, Сологуб — оригинальный и самобытный поэт. Хотя его поэзия имеет общие черты с поэзией Уайльда, многие стихи не укладываются в указанные здесь стилевые характеристики. Каждый из поэтов выражает с помощью поэзии свою философию, использует свои образы, мотивы, идеи.

Больше всего отличий Уайльда и Сологуба проявляется на лексическом уровне. Для стихов Сологуба характерна простота, строгость стиля. Сологуб старается извлечь из своих стихов чистую мелодию простых и ясных «прозрачных» слов. Для его лирики характерна конкретная лексика, в описании простых деталей выражается настроение лирического героя.

Уайльд также декларирует свою волю, но он создаёт своего рода «вышивания», украшая свои стихотворения разнообразным орнаментом из многочисленных имён известных писателей, поэтов, художников, цитатами из известных произведений, именами многочисленных греческих богов, названиями диковинных цветов (практически всегда искусственных, оранжерейных). Он ищет изысканных слов для своих стихотворений. Кроме того, в поэзии Уайльда практически отсутствует настроение, это мир искусственный, лишённый искренних чувств.

Анализ лирики Сологуба показал, что сближает его поэзию с поэзией Уайльда: это размышления о любви и смерти, притягательности порока, неприятие действительности. Поэзии Уайльда и поэзии Сологуба свойственен импрессионизм, музыкальность поэзии, развитие близких тем и мотивов. Прямое влияние Уайльда подтверждается наличием переводов из английского поэта и некоторыми отсылками в оригинальной поэзии Сологуба (стихотворение «Вереницы мечтаний порочных...»). В то же время сходство Сологуба с Уайльдом в первую очередь типологическое и основано на общности мироощущения и стилевых тенденций рубежа веков.

### Список литературы

1. Бахнова Ю. А. Поэзия Оскара Уайльда в переводах поэтов Серебряного века : дис. ... канд. филол. наук / Ю. А. Бахнова. — Томск, 2010. — С. 188.
2. Сологуб Ф. Искусство наших дней // Критика русского символизма: в 2 т. / Ф. Сологуб. — М. : АСТ Олимп, 2002. — Т. 1. — С. 342.
3. Сологуб Ф. Стихотворения / Ф. Сологуб. — СПб. : Академический проект, 2000. — 680 с.
4. Файн С. В. Поэзия Поля Верлена в восприятии русских символистов (И. Анненский, В. Брюсов, Ф. Сологуб) : дис. ... канд. филол. наук / С. В. Файн. — М., 1994. — С. 168.
5. Чеботаревская А. Творимое творчество / А. Чеботаревская // О Фёдоре Сологубе. Критика. Статьи и заметки. — СПб., 2002. — С. 650.
6. Шестов Л. Поэзия и проза Фёдора Сологуба / Л. Шестов // О Фёдоре Сологубе. — СПб., 1911. — С. 64.

**А. Р. Бекеева**

*кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Российский университет дружбы народов  
e-mail: annabeck@radio.fm, bekeeva\_ar@pfur.ru*

## **К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СВОЕОБРАЗИЯ НОВОЗЕЛАНДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Статья посвящена исследованию английского языка в Новой Зеландии. В работе подчеркивается важность проблемы национально-культурного своеобразия функционирования языковых единиц в новозеландском национальном варианте английского языка.*

***Ключевые слова:** Новая Зеландия, новозеландский национальный вариант, национально-культурная специфика, особенности национальных вариантов.*

**A. R. Beckeeva**

*PhD in Philology, Senior Lecturer  
People's Friendship University of Russia  
e-mail: annabeck@radio.fm, bekeeva\_ar@pfur.ru*

## **ON THE PROBLEM OF NEW ZEALAND ENGLISH NATIONAL CULTURAL PECULIARITIES**

*This article is devoted to the New Zealand English studies. An importance of learning of New Zealand English national and cultural language specificity is emphasized in the paper.*

***Key words:** New Zealand, New Zealand English, national and cultural specificity, peculiarities of English varieties.*

Актуальность статьи объясняется важностью изучения национально-культурного своеобразия функционирования языковых единиц в новозеландском национальном варианте английского языка.

К первоисточникам лингвистического анализа функционирования языковых единиц в новозеландском национальном варианте английского языка можно отнести работы следующих британских и новозеландских авторов: А. Басгейт «Колониальные воспоминания» (1874); С. Макберни «Колониальное произношение» (1887); Дж. Андерсен «Популярные названия новозеландских растений» (1926); А. Уолл «Родной язык в Новой Зеландии» (1936), «Королевский английский: комментарий для Новой Зеландии» (1958), «Окно ювелира» (1964); Э. Партридж «Словарь сленга и нешаблонный английский язык» (1937); С.Дж. Бейкер «Новозеландский сленг: словарь коллоквиумов» (1941), «Происхождение слов пакеха и маори» (1945); Г. Тернер «Английский язык в Австралии и Новой Зеландии» (1966); Р. Иглсон «Английский язык в Австралии и Новой Зеландии» (1982); Э. Гордон и Т. Деверсон «Новозеландский английский: введение в новозеландскую речь» (1985).

Первые попытки осмысления особенностей английского языка в Новой Зеландии были сделаны Новозеландской национальной радиовещательной службой, которая в 1946—1948 гг. записала образцы речи жителей новозеландских городов, родившихся в период между 1850 и 1877 гг. из Северного (Коромандел, Морринсвилль, Те Авамуту, Темза и Паероа) и Южного Островов Новой Зеландии

(Отаго, Каитангата, Милтон, Насеби, Лоренс, Балклута, Ст. Батенс и Арроутаун). Для участия в интервью была выбрана наиболее перспективная англоязычная часть населения с высоким уровнем владения языком, которая могла бы повлиять на развитие языковых традиций [1, 81].

Заметным событием в направлении анализа особенностей новозеландского национального варианта английского языка был выход в свет книги новозеландского преподавателя университета Кентерберри Г. Тернера «Английский язык в Австралии и Новой Зеландии» (1966). В данной работе автор рассмотрел австралийский и новозеландский национальные варианты английского языка как одну «южную» разновидность (*Australasian variety with two major subdivisions*), описал лексические единицы, присущие сленгу и просторечной общеупотребительной лексике английского языка в Новой Зеландии и Австралии. Следует отметить, что вышеуказанный ученый объяснил причину возникновения и развития национально-культурных особенностей данных вариантов изменениями, происходящими внутри самого английского языка под влиянием лингвистических и экстралингвистических факторов.

Среди современных работ о новозеландском национальном варианте английского языка можно выделить коллективную монографию Э. Гордон, Дж. Хей и М. Маклаган «Новозеландский английский» (2008), в которой авторы дают краткое лингвистическое описание использования фонетических, грамматических и лексических ЯЕ в речи англоязычного населения Новой Зеландии. Также исследователи обращают внимание на социальную и региональную вариативность в изучаемом национальном варианте. Тем не менее, в данной работе, рассчитанной на общую читательскую аудиторию, отсутствуют системные сопоставления между «британским стандартом» и новозеландским национальным вариантом английского языка.

Важно также отметить значимость научных сборников «Новозеландский английский» (2000) под редакцией новозеландского исследователя А. Белла и «Языки Новой Зеландии» (2005) под редакцией А. Белла, Р. Харлоу и Д. Старкс. В вышеуказанных научных трудах предпринимается попытка изучения своеобразия реализации ЯЕ в новозеландском национальном варианте английского языка на всех языковых уровнях; анализу языковой ситуации, в которой сосуществуют различные языковые общества Новой Зеландии; возрождению языка и культуры маори; особенностям развития новозеландского языка жестов [2, 75].

Новозеландские лингвисты Т. Деверсон и Э. Гордон в работе «Новозеландский английский и английский язык в Новой Зеландии» (1998) анализируют лексические особенности новозеландского национального варианта английского языка, а именно влияние заимствований из языка маори.

В другой коллективной работе Л. Кемпбелла, А. Садбери, П. Траджилла, Э. Гордон, Дж. Хей и М. Маклаган «Новозеландский английский: его история и эволюция» (2004) описывается история становления и эволюция английского языка в Новой Зеландии с 1850 г. по настоящее время. Монография раскрывает разнообразие подходов к обсуждаемой проблематике. Данный труд ценен тем, что на основе архивных речевых баз данных ранних носителей новозеландского национального варианта английского языка в работе проанализированы особенности функционирования фонетических единиц в новозеландском национальном варианте английского языка, в частности, описаны изменения, происходящие на фонетическом уровне.



Ключевым аспектом признания суверенности национального варианта является кодификация его норм в лексикографических источниках. Под редакцией Г. Орсмана вышел в свет «Словарь новозеландского английского» (1997) и «Словарь современного новозеландского сленга» (1999). В 1997 г. был создан «Новозеландский словарный центр», благодаря деятельности которого были составлены и изданы словари новозеландского национального варианта английского языка. Ключевым моментом в лексикографической деятельности «Новозеландского словарного центра» стала публикация в 2004 г. «Оксфордского словаря новозеландского английского» (The New Zealand Oxford Dictionary), основанный на диахроническом и синхронном принципах подачи словарного материала.

Изучение проблем новозеландского национального варианта английского языка находится практически на начальной стадии как в отечественной, так и зарубежной лингвистике. Некоторые вопросы о новозеландском национальном варианте английского языка нашли освещение в работах Т. М. Беляевой, И. А. Потаповой «Английский язык за пределами Англии» (1961); Л. В. Турченко «Новозеландские флористические названия» (1987), Д. В. Лагоденко «Взаимодействие разносистемных языков в едином коммуникативном пространстве (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори» (2003), О. В. Николаева «Теория взаимодействия концептуальных картин мира: языковая актуализация (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори» (2011).

Труд Т. М. Беляевой, И. А. Потаповой «Английский язык за пределами Англии» (1961) представляет собой общий обзор черт английского языка в различных частях света. В нем анализируются фонетические и лексико-семантические черты английского языка в Новой Зеландии. В данной работе также рассматриваются примеры заимствований из языка маори, используемые для обозначения растений, животных и птиц, с которыми европейцы познакомились на островах Новой Зеландии: *maire*, *kahikatea*, *rimu*, *totatara*, *kauri* — породы хвойных деревьев.

В кандидатской диссертации Д. В. Лагоденко «Взаимодействие разносистемных языков в едином коммуникативном пространстве (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори» (2003) выявляются механизмы адаптации лексических единиц из языка маори в процессах номинации в новых экстралингвистических и социолингвистических условиях функционирования.

В кандидатской диссертации «Новозеландские флористические названия» (1987) Л. В. Турченко анализирует особенности процесса номинации и способы образования слов, обозначающих растения в Новой Зеландии.

В докторской диссертации О. В. Николаевой «Теория взаимодействия концептуальных картин мира: языковая актуализация (на материале новозеландского варианта английского языка и языка маори» (2011) анализируются концептуальные картины мира новозеландской лингвокультуры.

В. В. Ощепкова, А. С. Петриковская, И. И. Шустилова, Н. П. Миничева, Н. Г. Юрышева являются авторами двуязычного англо-русского лингвострановедческого словаря «Австралия и Новая Зеландия» (1998), в котором указываются реалии современной жизни названных стран: культуры, экономики, политической жизни, быта, спорта, а также своеобразие растений и животного мира. Данный труд содержит 5 тыс. словарных единиц, их транскрипцию и перевод на русский язык. Несмотря на возрастание значимости Австралии и Новой Зеландии в мировой политике и оживлению межкультурных связей с вышеуказанными странами,

специальных словарей, отражающих язык и культуру Австралии и Новой Зеландии, в отечественной лексикографии не существовало.

#### Список литературы

1. Бекеева А. Р. Особенности английского языка в Новой Зеландии / А. Р. Бекеева. — М. : Изд-во РУДН, 2015. — 155 с.
2. Бекеева А. Р. Эволюция научных представлений о новозеландском национальном варианте английского языка / А. Р. Бекеева // I Фирсовские чтения. Современные проблемы межкультурной коммуникации. — М., 2014. — С. 75—77.

**Н. В. Бутылов**

*доктор филологических наук, профессор*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: butylovnv@rambler.ru

### СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦИТИРОВАНИЯ В ДИСКУРСЕ ПАРЛАМЕНТСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

*В данной статье рассматриваются структурно-семантические характеристики цитирования в дискурсе парламентских выступлений. Также раскрываются вопросы касательно состава вводной синтагмы конструкции с цитированием, характеристики цитируемого источника, семантических типов предикатов, вводящих конструкцию с цитированием, а также типов цитируемых высказываний.*

**Ключевые слова:** цитирование, дискурс, предикат, структурно-семантическая характеристика, семантический тип.

**N. V. Butylov**

*PhD in Philology, Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: butylovnv@rambler.ru

### STRUCTURAL-SEMANTIC CHARACTERISTICS IN THE DISCOURSE CITATION OF PARLIAMENTARY SPEECHES

*This article focuses on structural and semantic characteristics of the citation in the discourse of parliamentary speeches. Also disclosed questions about the composition of the opening syntagm construction With Quote, characteristics of the quoted source, the semantic types of predicates, introducing construction With Quote, as well as types of statements cited.*

**Keywords:** citation, discourse, predicate, structural and semantic characteristic semantic type.

Начало анализа семантико-синтаксических структур на основе предикатно-аргументного принципа заложил Ч. Филмор своей теорией глубинных падежей, выражающих семантическое отношение аргумента к предикату. В данном русле исследований свои концепции выдвигали также такие ученые, как В. Г. Гак, 1969; И. П. Сусов, 1971; Т. Б. Алисова, 1970; Ф. Саусворт, 1970; Ю. Д. Апресян, 1973; Е. В. Падучева, 1973; Н. Д. Арутюнова, 1976; В. В. Богданов, 1977; Ф. Корниш, 2002. В

результате глубинно-падежная концепция Ч. Филмора претерпела значительные изменения и уточнения. Однако и сегодня предикатно-аргументная рамка обеспечивает адекватное описание смысла предложения.

Определяющим компонентом семантической структуры является предикат, обозначающий свойства объектов и отношения между ними. Значимым компонентом он является и в плане воздействия на читателя. Предикат несет в себе информацию об отношении автора к цитируемому высказыванию с целью вызвать у читателя идентичное отношение к чужим словам. Как отмечают исследователи (С. А. Казаева, 2003; К. У. Черемсина, 1986), невозможно решить вопрос об источнике субъективной информации, содержащейся в предикате, вводящем конструкцию с цитированием — мы не можем однозначно определить, адекватно ли оратор выбрал предикат и правильно ли истолковал иллюкутивную силу высказывания.

В концепции В. В. Богданова, в силу ее наибольшей разработанности, выделяются четыре уровня семантической структуры: предикат, обозначающий свойства объектов и отношения между ними, вещные аргументы, занимающие позиции актантов, которые отображают сущности — объекты, являющиеся участниками ситуации и определяемые предикатом. В. В. Богданов выделяет 14 типов таких аргументов: агентов, пациентов, бенефициатив, экпериенсив, объектив, перцептив, композитов, инструментатив, медиатив, элементив, ономасиатив, локатив, дескриптив и результатов, предикат, выражающий свойства любого из вещных аргументов (чаще всего в форме атрибута — прилагательного), предикат второго порядка, обозначающий разнообразные обстоятельства ситуации, называемый сирконстантом, или адьюнктом. Таким образом, предикаты выражают отношение к цитируемому высказыванию не только говорящего, но и автора.

Важной для достижения убеждающего эффекта становится семантика вводной части конструкции с цитированием (вводной синтагмы) — совокупность информации о ситуации исходного сообщения, которая позволяет оратору повлиять на интерпретацию цитаты аудиторией [2, 59].

Определяющим семантическим элементом вводной синтагмы, как и всей конструкции с цитированием, является предикат, вводящий чужую речь. Как правило, это предикат речевой (sagen, ausdrücken, äußern, aussprechen, überzeugen, behaupten, zitieren), или мыслительной (denken, glauben, hoffen, meinen, beabsichtigen) деятельности [7, 89]. Валентность предиката определяет наличие актантов (аргументов), основными из которых являются агенс, информационный актант и адресат сообщения, каждый из которых нацелен на осуществление определенного аргументативного воздействия через описание различных элементов исходной ситуации сообщения. Из этих трех семантических компонентов в состав вводной синтагмы входят только агенс и адресат сообщения [4, 43]. Информационный актант — собственно чужая речь — во вводную синтагму не входит. Агенс встречается практически во всех рассмотренных нами конструкциях с цитированием. Этот компонент характеризует семантику активного одушевленного производителя действия, то есть лицо, чьи слова передаются политиком:

(1) Die Toleranz ist ihr eigener Totengräber, wenn sie sich nicht vor der Intoleranz schützt. Oder mit den Worten Thomas Manns gesagt: "Toleranz wird zum Verbrechen, wenn sie dem Bösen gilt" [11];

В приведенном выше фрагменте парламентского выступления А. Меркель — агенс (Thomas Manns) очень важен для построения аргументации говорящего, удачно подобран госпожой бундесканцлером и в аргументативном плане очень эффективен:

вряд ли авторитет и компетентность Т. Манна, чьё афористическое выражение А. Меркель приводит в качестве аргумента, вызывает сомнение у аудитории парламента по рассматриваемому вопросу.

Как выяснилось в ходе рассмотрения данного вопроса, часто недостаточно только привести высказывание того или иного лица — необходимо убедить аудиторию, что это высказывание человека, на мнение которого в данном вопросе можно полагаться.

Агенс семантически тесно связан с другим элементом вводной синтагмы — аппозитивным компонентом, призванным обосновать компетентность агенса в сфере, по поводу которой он высказывается. Доказательством этого служит следующая цитата из выступления А. Меркель, где агенс (Karel Capek) и аппозитивный компонент (der Schriftsteller, ein großer Europäer aus Prag) дают полную развернутую характеристику лица, чьи слова цитируются политиком:

(2) Kaum jemand hat das schöner ausgedrückt als der Schriftsteller Karel Capek, ein großer Europäer aus Prag, ich zitiere: „Der Schöpfer Europas machte es klein und teilte es sogar in winzige Stücke auf, so dass sich unsere Herzen nicht an der Größe, sondern an der Vielfalt erfreuen“ [11].

Семантический компонент вводной синтагмы конструкции с цитированием — это адресат сообщения, он относится к семантике одушевленного актанта, выступающего в функции адресата сообщения. В следующем примере в качестве данного семантического компонента выступает аудитория парламента:

(3) Vor fünfzig Jahren sagte der damalige deutsche Bundeskanzler Konrad Adenauer zu den Parlamentmitgliedern: „Die Einheit Europas war ein Traum von wenigen. Sie wurde die Hoffnung für viele. Sie ist heute die Notwendigkeit für alle“.

Относительно редкое употребление этого традиционно выделяемого для глаголов речевой деятельности компонента объясняется, на наш взгляд, тем, что в рассмотренном материале в структуре аргументации адресат сообщения присутствует в основном имплицитно. В широком смысле адресатом сообщения являются парламентарии — те, на кого направлена аргументация.

Когда же такой компонент присутствует эксплицитно, как в приведенном примере (3), он добавляет весомость чужим словам: когда их говорит авторитетный человек уважаемой аудитории или доверенным лицам, значит, этой информации действительно можно верить. Вступает в действие фактор адресата: наша речь всегда зависит от того, кому она адресована, поэтому говорящий вряд ли решится лукавить, выступая перед компетентной аудиторией.

Другие семантические компоненты, входящие в вводную синтагму (темпоральный и локальный), являются также обязательными для семантической структуры и, как показало наше исследование, используются в аргументативном дискурсе парламентских выступлений достаточно часто. Это можно объяснить тем, что уточняемое для данного предложения обстоятельство времени или места часто сохраняет свою актуальность для целой серии последующих предложений в пределах данного текста [6, 23].

Показательной с этой точки зрения является предвыборная речь Э. Штойбера, в которой он процитировал фрагменты из правительственного заявления Е Штойбера:

(4) Herr Bundeskanzler, Sie haben im Bundesrat (локутивный. ком.) im November 1998 (темпоральный. ком.) versprochen: “Wir wissen, ökonomische Leistungsfähigkeit ist der Anfang von allem” [12].

Элемент цитирования в данном примере есть аргументативный прием обыгрывания сказанного, где оратор апеллирует к уже написанному или произнесенному. Указание точного места (im Bundesrat) и времени (im November 1998) позволяет выступающему оказать более сильное аргументативное воздействие на аудиторию.

Время и место приводимого высказывания служат для задач информирования, создания впечатления абсолютной документальной точности или для выражения авторской оценки:

(5) Adam Smith hat Ende des 18. Jahrhunderts (темпоральный. ком.) in seinem berühmten Grundsatzwerk „Der Wohlstand der Nationen“ geschrieben: „Kaufleute sind interessiert, den Wettbewerb einzuschränken“ [10].

Как показывает анализ материала, темпоральный семантический элемент встречается в водной синтагме конструкций с цитированием довольно часто. Как видим, указание времени (Ende des 18. Jahrhunderts) позволяет создать в цитировании эффект документальной точности при передаче чужой речи.

Локальный семантический элемент, в свою очередь, широко используется во вводных синтагмах конструкций с цитированием:

(6) Ein Mitglied einer Verhandlungsdelegation in London (локутивный. ком.) hat damals gesagt: "Der Vertrag hat keine Chance, unterzeichnet zu werden. Wird er unterzeichnet, scheitert er an der Ratifizierung. Wird er dennoch ratifiziert, dann wird er nie umgesetzt" [11].

В приведенном нами примере, локальный семантический компонент (in London) позволяет аудитории мысленно достаточно полно воссоздать ситуацию, в которой было сделано высказывание, что, на наш взгляд, не может не влиять на дальнейшую интерпретацию чужих слов.

В отдельных случаях во вводных синтагмах конструкций с цитированием встречаются такие семантические компоненты, как объектив. Рассмотрим цитату из выступления Ангелы Меркель:

(7) Es ist wohl wahr, was der deutsche Schriftsteller Peter Prange in seinem Buch „Werte von Plato bis Pop“ geschrieben hat, ich zitiere: „Alles, was wir Europäer je zustande gebracht haben, verdanken wir unserer inneren Widersprüchlichkeit, dem ewigen Zwiespalt in uns selbst, dem ständigen Hin und Her von Meinung und Gegenmeinung, von Idee und Gegenidee, von These und Antithese“ [11].

В рассмотренном нами примере объектив (in seinem Buch), неодушевленный партиципant, выступающий носителем некоторого свойства, состояния. Он также является предметом разного рода воздействий и отношения со стороны других партиципантов.

Итак, в вводной синтагме конструкции с цитированием оратор сообщает слушателю ту информацию о ситуации исходного высказывания, которую считает целесообразной для осуществления своих аргументативных целей. В связи с этим состав вводной синтагмы может существенно варьироваться. Во многих случаях политики ограничиваются только указанием агенса — цитируемого лица и предикатом, вводящим чужую речь. Дополнительная информация передается такими компонентами, как адресат сообщения, аппозитивный компонент (развернутая характеристика агенса), темпоратив (время сообщения), локатив (место сообщения) и некоторыми другими. Таким образом, вводная синтагма выполняет функцию комментария и является аргументативным средством, задающим аудитории направление интерпретации приводимого автором чужого высказывания.

Анализ дискурса парламентских выступлений показал, что важным средством воздействия на аудиторию является характеристика, даваемая оратором цитируемому источнику (авторитетному лицу). Мы не можем заставить себя прислушаться к чужому мнению, если не уверены, что это — мнение авторитета в обсуждаемом вопросе. Поэтому обоснование компетентности цитируемого лица — важная задача автора речи. Различные характеристики цитируемого источника при апелляции к авторитету создают нужный имидж говорящего. Цитируемый источник может номинироваться с различной степенью подробности. Он может стать объектом детального описания или остаться почти анонимным [3, 67].

В результате анализа нашего материала в характеристике цитируемого источника выявлены такие компоненты, как имя, должность, место работы, ученая степень, род занятий, титул, возраст. На уровне семантического синтаксиса характеристика второго автора осуществляется двумя семантическими компонентами — агенсом и аппозитивным компонентом. При этом агенс передает только имя и должность источника, а аппозитивный компонент может передавать любую из выделенных характеристик.

В подавляющем большинстве рассмотренных нами случаев, основной информацией, передаваемой агенсом, является само имя и фамилия говорящего. Рассмотрим пример вводной синтагмы в конструкции с цитированием, взятой из парламентского выступления Аннет Шаван:

(8) Jean Monnet schrieb in seinen Erinnerungen: „Wir können nicht stillstehen, wenn die Welt rund um uns herum in Bewegung ist“.

Аннет Шаван цитирует в своей речи хорошо известного парламентской аудитории французского политика (Jean Monnet), поэтому данная конструкция с цитированием и является репрезентативным примером для аргументации.

В некоторых конструкциях с цитированием в качестве источника информации выступает не одушевленный производитель действия, а определенный документ, например конституция ФРГ:

(9) Wie im Grundgesetz steht: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ [11].

Включая в свою речь выдержку из конституции ФРГ (Wie im Grundgesetz steht), политик понимает, что ссылка на основной закон Германии обладает большой аргументативной силой и никем не может быть оспорена.

Иногда имя говорящего не называется, важной оказывается только должность авторитетного лица. Обратимся к примеру цитирования в речи Ганса-Герта Пёттеринга:

(10) Ein Mitglied einer Verhandlungsdelegation in London hat damals gesagt: "Der Vertrag hat keine Chance, unterzeichnet zu werden. Wird er unterzeichnet, scheitert er an der Ratifizierung. Wird er dennoch ratifiziert, dann wird er nie umgesetzt".

В данном примере должность цитируемого лица (Ein Mitglied einer Verhandlungsdelegation) производит большее аргументативное воздействие, нежели имя человека, выступающего от лица указанной организации. В данном случае имя лица было бы только избыточной информацией, не влияющей на убеждение аудитории.

Иногда цитируемый источник может быть неизвестен реципиенту и не будет признаваться им как авторитетный. Тогда при построении аргументации краткая номинация агенса оказывается недостаточной. В этом случае в семантическую структуру высказывания с чужой речью вводится аппозитивный компонент, позволяющий охарактеризовать цитируемый источник более подробно. Информацию, передаваемую аппозитивным компонентом, можно разделить на две группы:

характеристики, обосновывающие профессиональную компетентность говорящего и его осведомленность в обсуждаемой теме, и характеристики, описывающие общечеловеческие качества говорящего [5, 34]. Проиллюстрируем вышесказанное следующим примером:

(11) Der weltbekannte Wirtschaftswissenschaftler Adam Smith hat Ende des 18. Jahrhunderts in seinem berühmten Grundsatzwerk „Der Wohlstand der Nationen“ geschrieben: „Kaufleute sind interessiert, den Wettbewerb einzuschränken“ [10].

В данной конструкции информация о цитируемом источнике представлена, прежде всего, именем и фамилией авторитетного ученого в области экономики (Adam Smith), передаваемыми семантическим компонентом, агенсом, а так же уточняющей агенс дополнительной характеристикой профессиональной компетенции (Der weltbekannte Wirtschaftswissenschaftler), аппозитивным компонентом, который обязательно заставит реципиента прислушаться к мнению говорящего.

Как отмечает С. Г. Кара-Мурза, западный человек беззащитен перед авторитетом научного титула. Поэтому, как видно в следующем примере, упоминание профессиональных характеристик и научных степеней (Frau Professor), является сильным аргументативным средством, заставляющим аудиторию принять на веру слова цитируемого лица:

(12) Frau Professor Elisabeth Noelle-Neumann, der dieses Buch ja gewidmet ist, brachte die Sichtweise einmal mit folgendem Zitat auf den Punkt: "Naturwissenschaftler wissen genau, wie zwei Atome in einem Molekül zusammengehalten werden. Was aber hält unsere Gesellschaft zusammen?" [11].

Итак, характеристика цитируемого источника (авторитетного лица) является важным элементом аргументативной структуры современного политического дискурса. На уровне синтаксической семантики она передается такими элементами семантической структуры предложения, как агенс и аппозитивные компоненты. При этом сила воздействия высказывания с чужой речью, кроме имени цитируемого лица, подкрепляется двумя видами характеристик говорящего: профессиональной и личностной. В большинстве случаев для усиления воздействия на читателя авторитетное лицо описывается как профессионал, эксперт в данной области.

Наиболее важный компонент любой семантической структуры — предикат в дискурсе парламентских выступлений является важным не только в семантическом, но и в аргументативном плане.

Напомним, что предикат вводной синтагмы конструкции с цитированием — это предикат речевой (sagen, ausdrücken, äußern, aussprechen, überzeugen, behaupten, zitieren), или мыслительной (denken, glauben, hoffen, meinen, beabsichtigen, erinnern) деятельности.

Проиллюстрируем это примерами из текстов:

(13) Die Naturwissenschaftlerin Marie Curie sagte einmal: "Ein Gelehrter in einem Laboratorium ist nicht nur ein Techniker, er steht auch vor den Naturvorgängen wie ein Kind vor einer Märchenwelt" [11];

(14) Schon Wilhelm von Humboldt behauptete: "dass Ohne Sicherheit keine Freiheit ist" [11];

(15) Der gute alte Goethe drückte aus: "Auch aus Steinen, die einem in den Weg gelegt werden, kann man Schönes bauen";

(16) Benjamin Franklin hat gemeint: "Wer die Freiheit aufgibt, um Sicherheit zu gewinnen, wird am Ende beides verlieren" [11];

(17) Den möchte ich an das Dichterwort erinnern: "Wer sich der Verzweiflung hingibt, verliert den Kopf. Wer Komödien schreibt, benutzt ihn" [13].

В результате количественно-статистического анализа 350 конструкций с цитированием, нами было установлено, что в речах парламентариев во вводной синтагме конструкции цитирования преобладают предикаты речевой деятельности.

Не имея права или не желая прямо сообщать аудитории свое отношение к чужому высказыванию, оратор косвенным образом комментирует цитируемое через предикат вводной синтагмы и тем самым задает ключ дальнейшего восприятия этого высказывания аудиторией. Как правило, вводные синтагмы цитированных конструкций с цитированием содержат только один предикат, как видно из вышеприведенных примеров, однако иногда в одной конструкции могут использоваться несколько предикатов, как мыслительной, так и речевой деятельности.

Рассмотрим пример конструкции с цитированием из выступления А. Меркель, где во вводной синтагме фигурируют предикат мыслительной деятельности (erinnern) и речевой деятельности (sagen):

(18) Ich erinnere an Jacques Delors der den berühmten Satz gesagt hat: „Wir müssen Europa eine Seele geben“ [11].

Конструкция с несколькими предикатами во вводной синтагме, как видно из предыдущего примера, позволяет политику дать комплексное описание всей аргументативной ситуации.

Приведем еще несколько примеров:

(19) Als der König von Hannover sie zwingen beabsichtigte, ihren Eid auf die Verfassung zu brechen, da sprach Jacob Grimm das schöne, Ihnen allen geläufige Wort: "Wenn die Wissenschaft hier kein Gewissen mehr haben darf, muß sie sich eine andere Heimstatt suchen" [13];

(20) Martin Luther im Jahre 1532 meinte — ich zitiere: "Holz ist der größten und nöthigsten Dinge eines in der Welt, des man bedarf und nicht entbehren kann» [14].

Необходимо отметить, что в рамках нашего исследования мы рассматриваем предикаты речевой деятельности, как описывающие содержание высказывания, которые устанавливают связь между говорящим и высказыванием, в этом плане глаголы речевой деятельности близки к глаголам пропозиционального отношения и имеют модальные коннотации [1, 106]. При этом политик дает свою оценку чужим словам, навязывает читателю определенную интерпретацию цитируемого высказывания. Такие предикаты наиболее характерны для цитированных способов передачи чужой речи и делятся на локутивные, иллюкутивные и перлокутивные

Локутивные предикаты (sagen, aussprechen, äußern, zitieren, annehmen, ausgehen, voraussetzen и т. д.) описывают не коммуникацию, а только выполняемую говорящим классифицирующую и описательную деятельность, не требующую присутствия адресата [9, 71]. Обратимся к примерам конструкции цитирования с локутивными предикатами (sagen, zitieren voraussetzen, angeben), где локутивные акты сводятся к речепроизводству как таковому:

(21) Oder sagen wir es mit den berühmten Worten Voltaires, ich zitiere: „Ich mag verdammen, was Du sagst, aber ich werde mein Leben dafür einsetzen, das Du es sagen darfst“ [11];

(22) Wie hat unsere Kollegin vorausgesetzt: "deren politische Missachtung in der europäischen Ordnung sei ein Fehler und ein Flecken" [14];

(23) Die Bundeskanzlerin A. Merkel gibt an: " Deutschland ist nicht irgendein Land, sondern das größte Land in Europa" [14].



Иллокутивные предикаты (*bitten, gratulieren, überzeugen, versichern, versprechen, beweisen*), напротив, используются в дискурсе парламентских слушаний тогда, когда требуется дополнительный акцент на типе передаваемого речевого акта. Они позволяют передать аргументативную и коммуникативную направленность чужого высказывания. Используя эти предикаты, выступающий субъективно приписывает приводимому высказыванию статус речевого акта определенного типа, что позволяет ему усилить воздействие на аудиторию [8, 61].

Как показал анализ исследуемого материала, именно конструкции с иллокутивными предикатами составляют большинство вводных синтагм с цитированием. Это, прежде всего, объясняется аргументативной направленностью данного типа дискурса.

Обратимся к примерам:

(24) *Aber er stand mit seiner Zurückhaltung nicht allein. Ein nicht ganz unbekannter französischer Politiker soll seinerzeit überzeugt haben: "Verträge sind wie Mädchen und Rosen. Sie halten nur eine gewisse Zeit"* [11];

(25) *Der Bundeskanzler Gerhard Schröder hat damals bewiesen: "Deutschland als eine der reichsten Nationen der Welt leidet unter einer bedrückend hohen Massenarbeitslosigkeit"* [12].

В данных примерах предикаты (*überzeugen* и *beweisen*) выражают высокую степень уверенности компетентного лица (*Ein nicht ganz unbekannter französischer Politiker, der Bundeskanzler Gerhard Schröder*) в обсуждаемом вопросе и помогает авторам высказывания, А. Меркель и Г. Штойберу, добиться таким образом убеждающего воздействия на аудиторию.

Вслед за Е. В. Падучевой, мы рассматриваем перлокутивные предикаты (*abbringen, aufhetzen, aufschwätzen, einreden, erflehen, ersuchen, zuraten, zusichern*), как результат речевого воздействия, которого говорящий интенционально достигает, выполняя локутивный и иллокутивный акты: поздравляет, убеждает, угрожает, обещает, заключает пари, выносит приговор и т. д. Перлокутивный акт шире иллокутивного эффекта, т. е. понимания высказывания адресатом в функции, предписанной говорящим [8, 61].

Проиллюстрируем вышесказанное на примерах:

(26) *Der Bundespräsident der Bundesrepublik Deutschland hat einmal zugesichert: „Die Menschlichkeit unserer Welt entscheidet sich am Schicksal Afrikas.“ Ich glaube, er hat recht* [11];

(27) *John F. Kennedy hat zugeraten: "Es gibt nur eine Sache auf der Welt, die teurer ist als Bildung — keine Bildung";*

(28) *Friedrich der Große hat eingeredet: "Vor Gericht müssen die Gesetze sprechen, und der Herrscher muß schweigen"* [13].

В данных примерах перлокутивные предикаты (*zuraten, zusichern, einreden*) составляют глагольные лексемы, в структуре которых содержатся только лексико-семантические варианты с семой перлокутивного эффекта. Такие глаголы были названы учеными-лингвистами чистыми перлокутивами (Остин Дж., 1986; Lewandowski Th., 1990; Burkhardt A., 1986; Schlieben-Lange B., 1989).

Нередко исследователи рассматривают перлокутивный акт «как результат воздействия иллокутивного акта» или не дифференцируют понятия перлокуции и иллокуции, говоря об иллокутивном акте и сопутствующем ему перлокутивном эффекте (*aburteilen, anfechten; beschwören, besprechen, spotten, versichern*).

Обратимся к примерам из речей парламентариев ФРГ:

(29) Er hat das angefechtet: «mit einem freien Markt war niemals gemeint, dass man damit eine Lizenz besitzt, sich alles zu nehmen, was man kriegen kann — egal wie»;

(30) So haben Sie einmal versichert: "Brandenburg ist meine Heimat, Deutschland mein Vaterland, Europa meine Zukunft";

(31) Bei einer Diskussion, die ich mit Schülern hatte, spottete einer von ihnen: "Wo Recht zu Unrecht wird, wird Widerstand zur Pflicht" [13].

Как видно, из данных примеров в вводную синтагму конструкций с цитированием входят предикаты (anfechten, versichern, spotten), в лексико-семантической структуре которых перлокутивные значения сочетаются с иллокутивными.

Итак, предикат, входящий во вводную синтагму конструкции с цитированием является важным компонентом не только в семантическом, но и в аргументативном плане. Количественно-статистический анализ конструкций с цитированием в дискурсе парламентских выступлений позволил нам установить, что во вводной синтагме конструкции цитирования преобладают предикаты речевой деятельности (sagen, ausdrücken, äußern, aussprechen, überzeugen, behaupten, zitieren). Такие предикаты делятся на локутивные, иллокутивные и перлокутивные. В ходе анализа материала мы выяснили, что конструкции с иллокутивными предикатами составляют большинство вводных синтагм с цитированием, так как именно они обладают большим аргументативным потенциалом.

#### Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова. — М. : Сов. энцикл., 1990. — 198 с.
2. Гавриленко И. И. Функции и типы вставных конструкций в научных текстах / И. И. Гавриленко // Вестник МГУ. — Сер. 9. Филология. — 2002. — № 6. — С. 80—91.
3. Головинская М. Я. Типовые механизмы искажения смысла при передаче чужой речи / М. Я. Головинская // Лики языка. — М. : Наследие, 1998. — С. 14—30.
4. Даирова К. Н. Структурно-семантические особенности цитаты и её функционирования в тексте / К. Н. Даирова. — М. : Наука, 1983. — 78 с.
5. Зайцева С. Ю. Цитата как сигнал полемичности текста / С. Ю. Зайцева // Значение и смысл слова. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — С. 118—130.
6. Кацнельсон С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. — Л. : Наука, 1972. — 216 с.
7. Москальская О. И. Грамматика текста / О. И. Москальская. — М. : Высш. шк., 1981. — 184 с.
8. Падучева Е. В. Семантические исследования: семантика времени и вида / Е. В. Падучева. — М. : Языки русской культуры, 1996. — 464 с.
9. Стросон П. Ф. Намерение и конвенция в речевых актах / П. Ф. Стросон // Новое в зарубежной лингвистике. — М. : Просвещение, 1986. — С. 130—150.
10. Glos M. Begrüßungsrede von Bundeswirtschaftsminister Michael Glos anlässlich der Europäischen Konferenz „Innovation und Marktfähigkeit durch Normung“ am 27. März 2007 in Berlin [Электронный ресурс] / M. Glos. — 2007. — Режим доступа : <http://www.bundestag.de> (03.04.2011).
11. Merkel A. Rede von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich des Festakts "60 Jahre Bundespolizei" [Электронный ресурс] / A. Merkel. — 2005. — Режим доступа : <http://www.bundestag.de> (03.04.2011).
12. Steuber E. "Die Krise nicht verschwenden!" — Rede von E. Steuber beim IX. Munich Economic Summit [Электронный ресурс] / E. Steuber. — 2005. — Режим доступа : <http://www.bundestag.de> (03.04.2011)

13. Weizsäcker R. Ansprache von Bundespräsident Richard Weizsäcker bei der Eröffnung des 56. Deutschen Juristentages [Электронный ресурс] / R. Weizsäcker. — 2005. — Режим доступа : <http://www.bundestag.de> (03.04.2011)

14. Wulff Ch. Bundespräsident Christian Wulff bei der Jubiläumsgala anlässlich des 125-jährigen Bestehens der Robert Bosch GmbH [Электронный ресурс] / Ch. Wulff. — 2006. — Режим доступа : <http://www.bundestag.de> (03.04.2011).

**И. В. Григорьева**

*кандидат филологических наук, доцент,*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: i911g@mail.ru*

## **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью разработки эффективных переводческих методик, обеспечивающих глубинное проникновение в национально обусловленные смыслы оригинальных медиатекстов и, быстрому распространению новых понятий и способов употребления новых слов, заимствованных из текстов СМИ. В медиатекстах используется описание явлений, которые воспринимаются по-новому в связи с политическими, экономическими, социальными изменениями. Развитие компьютерных технологий с одной стороны, и методики преподавания иностранных языков с другой, привели к появлению новой отрасли знаний — компьютерной лингводидактики. Мультимедиа и связанные с ней структуры дают возможность индивидуального обучения иностранному языку в диалоговом режиме. Как концепции, так и содержание учебных курсов могут различаться. Можно проводить индивидуальное изучение иностранного языка с возможностью доступа в зависимости от изучаемой темы, диалоговых текстов и в зависимости от личных способностей с применением компьютера.*

**Ключевые слова:** *мультимедийность, интерактивность, лингводидактика, моделирование.*

**I. V. Grigoreva**

*PhD in Philology, Ass. Prof.,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

*e-mail: i911g@mail.ru*

## **MODELING OF LINGVO-DIDACTIC MEDIA TEXTS IN A MULTIMEDIA LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE**

*The relevance of this article due to the need to develop effective translation methods that provide deep penetration into the national original meanings of media texts and the rapid spread of new concepts and ways of new words use borrowed from the texts of the media. The media texts used in description of phenomena which are perceived differently due to political, economic, social changes. The development of computer technology on the one hand, and methods of teaching foreign languages on the other, led to the emergence of a new branch of knowledge — computer lingvodidactics. Multimedia and related structures give the possibility of individual foreign language teaching in the interactive mode. Both the concept and the content of courses may vary. It*

*can be individual study of a foreign language with possibility of access depending on the topics, dialog texts and depending on personal abilities with the use of computer.*

**Keywords:** *multimedia, interactivity, didactics, simulation.*

Современность, безусловной доминантой развития которой является производство, потребление, трансляция и хранение информации, характеризуется фетишизацией последней. Единое информационное поле, мгновенно транслируемое в рамках, ставшего глобальным, социума, не просто актуализировало медиакommunikацию в качестве преобладающей, но превратило её в инструмент формирования речевого поведения общества [5, 171].

Глобализация мирового информационного пространства привела, в частности, к тому, что тексты массовой информации превратились в один из основных видов текстов, так или иначе используемых при обучении иностранному языку, особенно языку английскому как средству международного общения. Можно смело утверждать, что тексты массовой информации сегодня являются неотъемлемой частью преподавания иностранных языков: они используются в учебном процессе в качестве аутентичного материала, оформляются в виде самостоятельных учебных пособий, моделируются, подвергаются тематическому мониторингу, из них постоянно черпаются актуальные сведения о стране изучаемого языка [2, 243].

Исследователи рассматривают медиатекст в системе коммуникативного действия как «звено культуры», подчеркивают, что язык СМИ, охватывая значительную часть общества через его единое информационное пространство, предстает как национальный поток сознания современного человека [4, 22—25].

Сегодня под медиатекстом понимают конкретный результат медиапроизводства, медиапродукт — сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, рекламное сообщение, фильм и пр.), адресованное массовой аудитории. Для создания медиатекстов используется медиаязык — комплекс средств и приемов выразительности, в значительной степени определяющий характер медиакультуры — совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа [6].

Одним из главных факторов, определяющих лингвистическую ценность медиатекстов, является их аутентичность. Реальные тексты, отражающие особенности одной из основных сфер современного речеупотребления, массмедиа, привлекают внимание преподавателей и авторов учебных материалов. Вместе с тем можно выделить целый ряд случаев, когда именно аутентичность медиатекста затрудняет его эффективное использование в лингводидактических целях: так новостные тексты мгновенно устаревают, становится неинтересно обсуждать то, что утратило свою актуальность; а полезные с познавательной точки зрения тексты оказываются насыщенными избыточной лингвистической информацией, которая не соответствует уровню языковой подготовки слушателей.

Концепция медиатекста выходит за пределы знаковой системы вербального уровня, представляя собой последовательность знаков различных семиотических систем — языковых, графических, звуковых, визуальных, специфика сочетания которых обусловлена конкретным каналом массовой информации. В средствах массовой информации технологические особенности каждого конкретного канала распространения, будь то печать, радио, телевидение или Интернет, оказывают огромное влияние на форму и содержание сообщения. Именно это и имел в виду

известный исследователь средств массовой информации Маршалл Макклуюэн, говоря о том, что канал СМИ определяет сообщение — “the media is the message”.

Культуроспецифичность информационной картины мира проявляется также в национально-культурных особенностях организации медиатекстового потока, которые зависят от многих факторов, в том числе от преобладания того или иного типа культуры в данном языковом ареале. Для телевидения характерен определенный программный контент. Чаще всего это: художественная продукция (сериалы, теле— и кинофильмы, мультфильмы), документалистика (документальные фильмы, аналитические программы), новости, развлечения, спорт, специальные тематические передачи.

Как показывает практика, моделирование новостных и информационно-аналитических текстов обусловлено, прежде всего, конкретными дидактическими целями. Так, новостной текст может быть использован в качестве образца в течение долгого времени, если его моделирование сводится к удалению тех компонентов, которые указывают на соотнесенность текста с конкретным ограниченным отрезком времени. Иначе говоря, из текста убирается все, что может быстро превратить актуальное сообщение во вчерашнюю устаревшую информацию — временные привязки, даты, имена конкретных политических деятелей [3, 251].

Если же цель состоит в том, чтобы обратить внимание слушателей на определенные языковые структуры, сохранив при этом актуальность материала, то текст перерабатывается в плане удаления избыточных с дидактической точки зрения элементов.

Приводимый ниже текст «EU summit in Brussels» [7] является практическим примером лингводидактического моделирование текста, который может быть использован на занятиях со слушателями.

#### Исходный текст

EU summit in Brussels

European Union leaders have discussed how to reinvigorate the Union's economies.

The European Union's aim was to produce the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world by 2010. It is nowhere near on target to achieve that. Halfway through the process the European Commission President Jose Manuel Barroso has described the results as not very satisfactory.

Many of the reforms envisaged in the Lisbon Agenda are about making the European Union a more effective market economy. One important element is to remove barriers to companies wanting to provide services outside their home country. A Directive intended to achieve this has been very controversial and the summit has decided that its proposals should be watered down.

Some countries, notably France were worried about job losses and lower standards of regulation. The Lisbon Agenda also saw the need for a more flexible workforce. But the kind of flexibility wanted by many businesses is politically difficult for some European leaders. Many businesses complain that health care, pensions and other costs make it too expensive to create new jobs. There have been moves to reduce these costs in some member countries. But such moves go against the grain in countries where elaborate social welfare and strong job security laws are very popular.

*dynamic* — быстроразвивающуюся

*It is nowhere near on target to achieve that* — зд. ЕС пока далек от достижения этой цели

*envisaged* — намеченных

*in the Lisbon Agenda* — в Лиссабонском плане экономического развития (который был принят лидерами стран ЕС в 2000 году)

*intended* — цель которой

*has been very controversial* — вызвала массу споров

*should be watered down* — зд. следует смягчить

*for a more flexible workforce* — в большей гибкости рынка рабочей силы (речь идет о необходимости либерализации рынка услуг, чтобы граждане Евросоюза смогли свободно трудоустроиваться в тех странах ЕС, где есть соответствующие вакансии)

*go against the grain* — непопулярны

Лингводидактическая модель

EU summit

European Union leaders have discussed how to intensify the Union's economies.

The European Union's aim was to produce the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world by 2010. It is nowhere near on target to achieve that.

Many of the reforms provided in the Lisbon Agenda are about making the European Union a more effective market economy. One important element is to remove barriers to companies wanting to provide services outside their home country. A Directive intended to achieve this has been very controversial and the summit has decided that its proposals should be watered down.

Some countries, notably France were worried about job losses and lower standards of regulation. The Lisbon Agenda also saw the need for a more flexible workforce. But the kind of flexibility wanted by many businesses is politically difficult for some European leaders. Many businesses complain that health care, pensions and other costs make it too expensive to create new jobs. There have been moves to reduce these costs in some member countries. But such moves go against the grain in countries where elaborate social welfare and strong job security laws are very popular.

*dynamic* — быстроразвивающуюся

*It is nowhere near on target to achieve that* — зд. ЕС пока далек от достижения этой цели

*in the Lisbon Agenda* — в Лиссабонском плане экономического развития (который был принят лидерами стран ЕС в 2000 году)

*intended* — цель которой

*has been very controversial* — вызвала массу споров

*should be watered down* — зд. следует смягчить

*for a more flexible workforce* — в большей гибкости рынка рабочей силы (речь идет о необходимости либерализации рынка услуг, чтобы граждане Евросоюза смогли свободно трудоустроиваться в тех странах ЕС, где есть соответствующие вакансии)

*go against the grain* — непопулярны

Аналогичным образом производится и моделирование информационно-аналитических медиатекстов (группа features): текст может сокращаться, перерабатываться, перестраиваться с тем, чтобы соответствовать как поставленным дидактическим целям, так и уровню подготовки слушателей.

Таким образом, наиболее типичными случаями лингводидактического моделирования медиатекста являются: удаление из текста т. н. синхронизирующих, т. е. «привязывающих» данный текст к ограниченному временному отрезку, признаков;

переработка текста с целью сохранения дидактически значимых компонентов и удаления избыточной лингвистической информации. Мультимедийность — важнейшая особенность, приобретенная в результате конвергенции текста, звука и изображения, передаваемых одновременно в интерактивном режиме посредством радиолиний, спутниковых систем или благодаря комбинации этих технологий.

Интерактивность, являющаяся уникальным свойством мультимедийной культуры, принципиально меняет восприятие объекта культуры и способы взаимодействия с ним. Восприятие становится многомерным и многоуровневым, в связи с возможностью активного взаимодействия с объектом восприятия — человек из пассивного читателя или зрителя превращается в активного пользователя, соавтора мультимедийного произведения [1, 83—89]. Мультимедийная система должна осуществлять содействие плодотворным культурным и межкультурным диалогам, оптимизирующим обучение иностранному языку. Впрочем, пока еще обучающих мультимедийных систем не много, из-за высокой стоимости их разработки; хотя материал может стать значительно более наглядным и многообразным. Однако это предъявляет высокие требования к дидактическому мастерству авторов разработок и пособий.

#### Список литературы

1. Григорьева И. В. Использование интерактивных повествовательных форм в мультимедийном обучении иностранному языку / И. В. Григорьева // Иновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков. — М. : РУДН, 2015. — С. 83—89.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: современная английская медиаречь / Т. Г. Добросклонская. — М. : Флинта, 2008. — 264 с.
3. Добросклонская Т. Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи) / Т. Г. Добросклонская. — М. : Едиториал, 2005.
4. Лисицкая Л. Г. Медиатекст в языковом и функциональном аспектах / Л. Г. Лисицкая // Вестн. ун-та Российской Академии образования. — 2008. — № 3. — С. 22—25.
5. Тихонова Е. В. Медиатекст как инструмент вербальной диагностики конфессиональной напряженности / Е. В. Тихонова // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации. — М. : ТрасАрт, 2014. — С. 171—190.
6. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиа-педагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. — Таганрог, 2010 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://evarist.narod.ru/jour> (дата обращения: 14.10.2015).
7. EU summit in Brussels [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://news.bbc.co.uk/hi/russian/learn\\_english/newsid\\_4388000/4388063.stm](http://news.bbc.co.uk/hi/russian/learn_english/newsid_4388000/4388063.stm) (дата обращения: 14.10.2015).

**И. А. Киселева**

преподаватель

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: irinakisseleva@mail.ru

## **РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «НАКАЗАНИЕ» В АССОЦИАТИВНОМ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ДЕТСТВО» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖЕНСКОЙ МЕМУАРИСТИКИ КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВВ.)**

*Данная статья рассматривает репрезентацию концепта «детство», а именно его части «наказание» на материале женской мемуаристики конца XIX — начала XX вв. Исследование осуществляется на основе компаративного анализа авторских ассоциативных полей и их последующего сравнения со стандартными ассоциативными полями, смоделированными на основе данных русских и английских ассоциативных словарей. Произведенный анализ выявляет бóльшую детализацию авторских полей по сравнению со стандартными и указывает на значительные расхождения как словарной, так и индивидуальной репрезентации концепта в русской и английской лингвокультурах.*

***Ключевые слова:** концепт, ассоциативное поле, компаративный анализ, диахронный подход.*

**I. A. Kiseleva**

lecturer

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: irinakisseleva@mail.ru

## **CONCEPT "PUNISHMENT" REPRESENTATION IN THE ASSOCIATIVE FIELD OF THE "CHILDHOOD" CONCEPT IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUACULTURES (BASED ON MEMOIRS BY FEMALE WRITERS OF THE LATE 19<sup>th</sup> — EARLY 20<sup>th</sup> CENTURIES)**

*The article discusses the verbal representation of the concept "childhood", namely its part constituted by the concept "punishment" in Russian and English memoirs by female writers of the late 19th — early 20th centuries. The research is based on the comparative analysis of authors' associative fields that are consequently compared to the standard ones built up on the material of Russian and English associative thesauri. The analysis reveals a significantly detailed concept verbalization in authors' fields as compared to the standard ones and demonstrates considerable differences in English and Russian concept representation.*

***Keywords:** concept, associative field, comparative analysis, diachronic approach.*

В современной лингвистике наблюдается повышенный интерес к изучению когнитивных аспектов языка, так как именно они помогают выявить национально-культурную специфику языка. Кроме того, по словам К. А. Улиско, актуальность изучения концептов «обусловлена...возможностью приблизиться к пониманию менталитета носителей того или иного языка» [8, 83].

Как уже отмечалось, детство является одним из значимых и универсальных ментальных конструкторов в языковой картине мира любого народа [3]. Воспитание неразрывно связано с концептом «детство», так как именно в этот период и происходит усвоение опыта социальной среды. Воспитание возникает одновременно



с появлением человеческого общества и существует на протяжении всей его истории, выполняя функцию передачи от поколения к поколению социального опыта [4].

В своем диссертационном исследовании Е. В. Колосовская выделяет 22 лексические единицы, входящие в тематическую группу «воспитание»: детство, поведение, культура, школа, родители, наказывать, строгий, дом, наставник, свобода, стресс, семья, манеры, друзья, влияние, университете, окружение, профессия, формирование личности, знания, телевизор, опыт [5, 84].

В рамках данной статьи мы установим соответствия и различия в репрезентации концепта «наказание» в полях, зафиксированных в ассоциативных словарях русского и английского языка, и рассмотрим, насколько он представлен в произведениях женской мемуарной прозы.

Материалом исследования послужили произведения Этель Смит *Impressions That Remained* и Анастасии Алексеевны Вербицкой «Моему читателю».

Оба автора принадлежат к одной исторической эпохе (Э. Смит родилась в 1858 г., А. А. Вербицкая в 1861 г.), что делает возможным произвести синхронный сопоставительный анализ репрезентации концепта в их мемуарах.

Кроме того, сравнение авторских полей со словарными представляет диахронную часть нашего исследования, т. к. воспоминания о детстве относятся к 60—70 гг. XIX столетия, в то время как ассоциативные словари были составлены во второй половине XX века.

Для начала построим русское и английское поля по результатам ассоциативных словарей русского и английского языка на слово-стимул «наказание»/punishment.

Ассоциативный словарь английского языка (*An Associative Thesaurus of English*) дает 41 ассоциатнаслово-стимул punishment: crime (35), cane (7), bad (4), pain, prison, school (3), capital (2), beat, belt, birch, care, cat-o'-nine-tails, corporal, correction, cruelty, danger, death, deserts, deserved, fine, fire, good, hand, hanging, hate, hurt, jail, love, painful, penalty, police, retribution, revenge, reward, sentence, sin, sorry, stop, table, type, whip (1) [9].

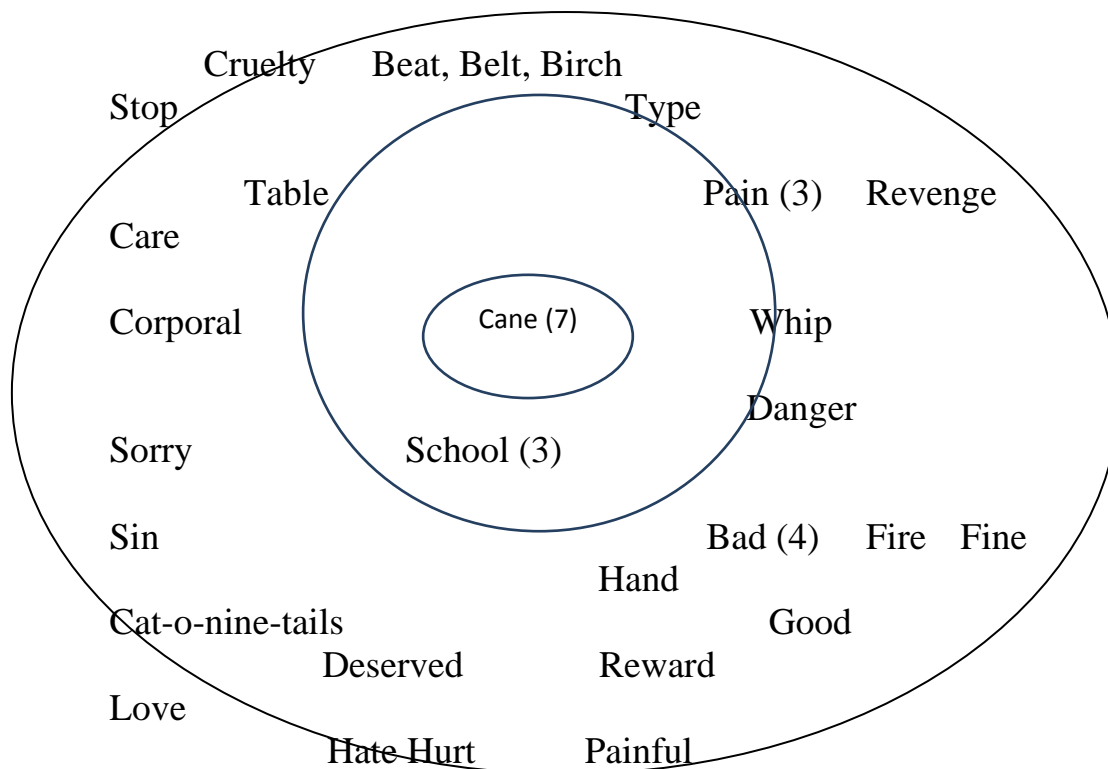
Исключив лексемы, относящиеся к наказанию как к ответной мере воздействия за совершение преступления и как к расплате, возмездии, английское ассоциативное поле (ААП) можно представить следующим образом (Рис. 1)

Данное поле насыщено лексемами, относящимися к телесным наказаниям, а также эмоциям подвергавшихся такому виду наказания. Во-первых, во всех частях ААП достаточно широко представлены «орудия наказания»: cane/палка для телесного наказания (особенно популярная в школе) находится в ядре, на периферию вынесены cat-o'-nine-tails/плетка, whip/кнут, belt/ремень, birch/розги, hand/пука. Во-вторых, периферийная часть поля содержит много ассоциатов, описывающих страдания человека, подвергшегося наказанию: hurt/ранить, painful/болезненный, cruelty/жестокость, hate/ненавидеть. В околоядерной зоне находятся лексемы: pain/боль, school/школа, указывающие на самое частое место проведения наказаний и главное их последствие. Однако, несмотря на все вышеперечисленные характеристики наказания, как жестокого процесса, причиняющего боль и страдания, оно воспринимается как deserved/заслуженное.

В «Русском ассоциативном словаре» представлены 104 разнообразные реакции на слово-стимул «наказание», 46 из которых являются единичными [6]. В центре поля оказывается наиболее значимая реакция — преступление (22), другие же ассоциаты оказываются намного менее частотными: и преступление (7), суровое (4), за преступление, ремень, строгое (3), жестокое, за ложь, зло, смерть, суд, угол, указание

(2), punishment, божье, боль, в углу стоять, ванна, верное, вина, виновность, врага, временное, Господне, за грех, за поступок, за проступок, закон, зря, казнить, не виновен, незаслуженное, покаяние, поощрение, порка, последует, преступник, преступника, приказание, проделки, пытка, Раскольников, ревность, ремнем, розги, скучно, следует, смертная казнь, состязание, срок, страшное, судьба, топор=плаха, тяжелое, тяжкое, уроки (1).

Рис.1



Исключив ассоциаты, относящиеся к наказанию как юридической мере и как к возмездию, представим русское ассоциативное поле (РАП) следующим образом (Рис. 2).

В РАП ядерная часть содержит лексемы, описывающие главное «орудие наказания» — ремень; также эта категория представлена и другими ассоциатами, находящимися на периферии: розги, угол, в углу стоять, ванна. Заметим, в ААП категория «орудия наказания» представлена намного шире, чем в РАП, лексемами, предполагающими достаточно жестокие методы.

Кроме того, РАП наполнено бóльшим числом ассоциатов, описывающих причину, по которой можно подвергнуться наказанию (вина, проступок, проделки, ложь, виноватость).

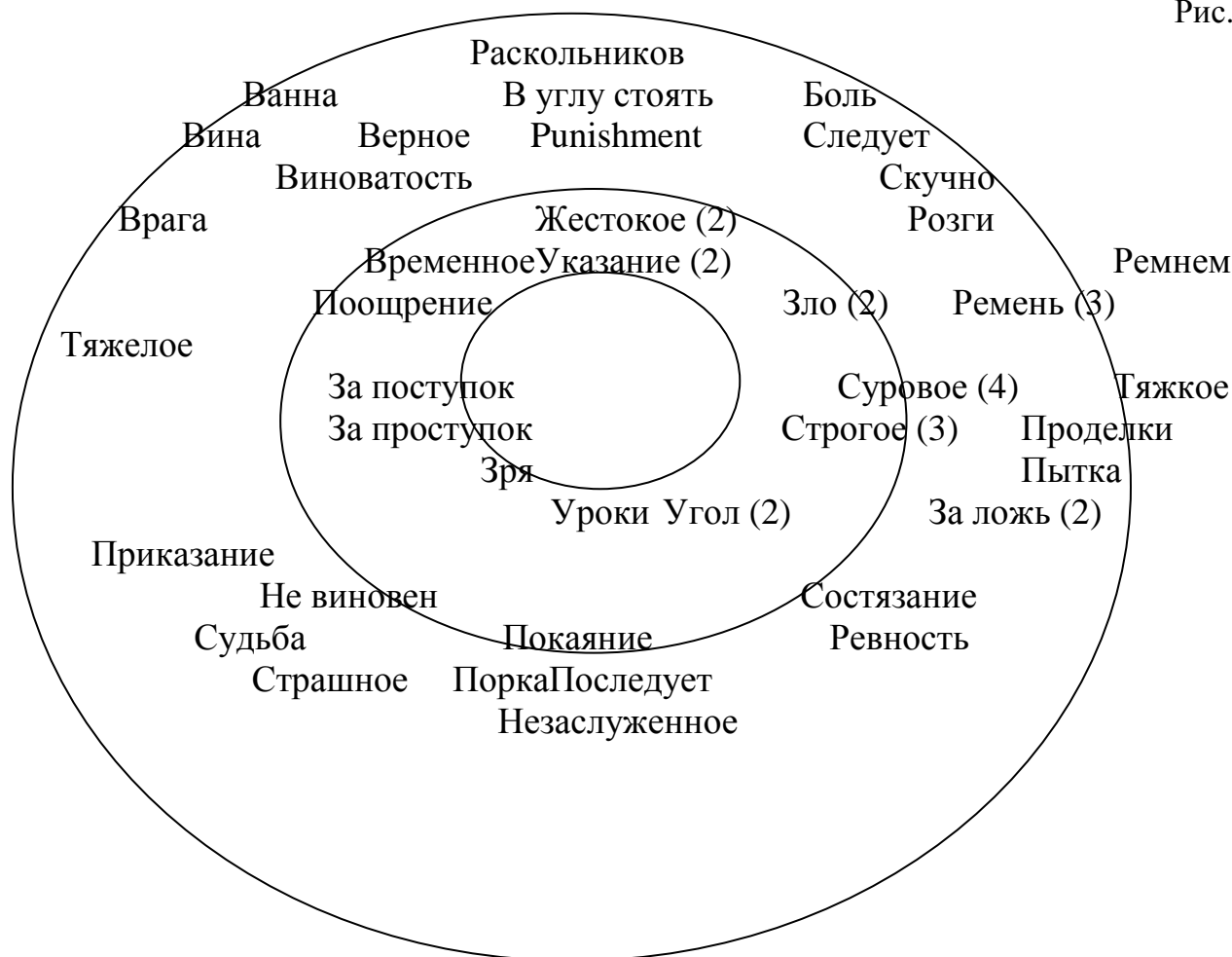
Ассоциаты, относящиеся к «качеству наказания» широко представлены во всех частях поля: жестокое, суровое, строгое, тяжкое, тяжелое, страшное. РАП в большей степени содержит лексемы эмоций, вины, проступка и тяжести наказания. В отличие от английского поля, в котором наказание представлено как нечто объективное и даже заслуженное/deserved, в РАП содержатся категории «невиновности» (незаслуженное, не виновен) и «раскаяния» (покаяние).

В мемуарах Этель Смит ImpressionsThatRemained описываются три эпизода, связанные с наказаниями.

Проанализировав соответствующие отрывки текста и отобрав релевантные лексемы, представим результаты в Таблице 1.

Систематизировав полученные результаты, построим индивидуальное английское ассоциативное поле (ИААП) (Рис. 3)

Рис. 2

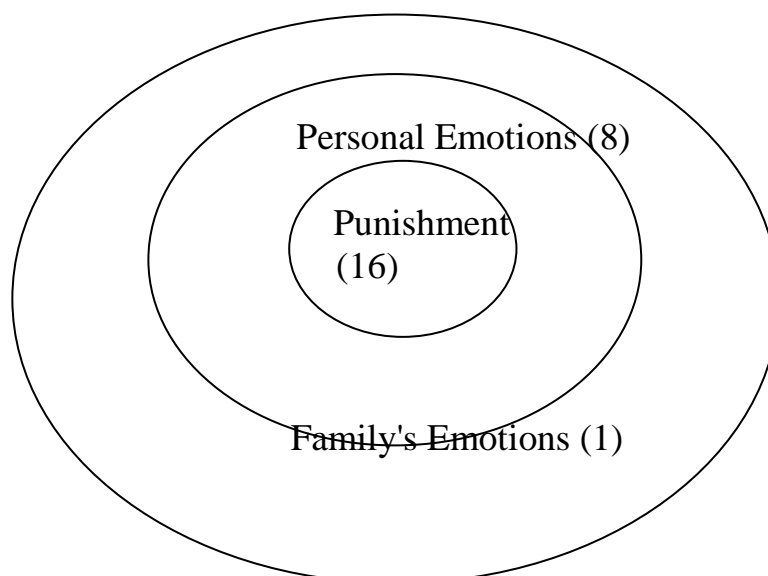


В ядре поля оказывается само понятие punishment. Эта категория репрезентована в воспоминаниях достаточно разнообразными видами наказания: запираение в комнате (incarceration, lockup), пощечины (have ears boxed, smack, ear-boxer), порка (thrashing, thrash, beat, hithard), порицание, выговор (scolding). В околоядерной части находятся лексемы группы Personal Emotions, в которую мы поместили слова, выражающие авторское отношение к наказанию, ее эмоции и чувства. Так, в эту категорию входят такие вполне ожидаемые лексемы, как вопить (howl), причинять боль (hurt), бояться (dread) и ранить (wound). Однако, в данной группе лексем представлена вина: автор считала себя виновной (culprit) в совершении определенных преступлений (crimes), поэтому наказание видится ей вполне заслуженным (merit). Интересно отметить, что Этель Смит, рассказывая о причинах порки (кража леденца и отрицание своей вины), называет свой проступок именно «преступлением»/crime, что, возможно, отражает авторскую иронию по поводу данной ситуации и последовавшего наказания [8, 15]. Напомним, что лексема crime изначально входила в ядро английского поля, однако была нами исключена из него как относящаяся к юридическому пониманию наказания.

Таблица 1

Категория	Репрезентация в тексте	Количественное выражение	Общее число репрезентаций
<b>Punishment</b>	Incarceration	1	16
	Terrific scolding	1	
	Punishment	3	
	Have ears boxed	1	
	Ear-boxer	1	
	Smack	1	
	Thrash	1	
	Beat	1	
	Ordinary pains	1	
	Locked up	1	
	Penalties	1	
	Trashing	1	
	Hit hard	1	
	Knitting needles	1	
<b>Personal Emotions</b>	Merit	1	8
	Crime	1	
	Howl	1	
	(No) Wound	1	
	Dread	1	
	Our crimes	1	
	Culprit	1	
	Be hurt	1	
<b>Family's Emotions</b>	Could not bear to think about	1	1

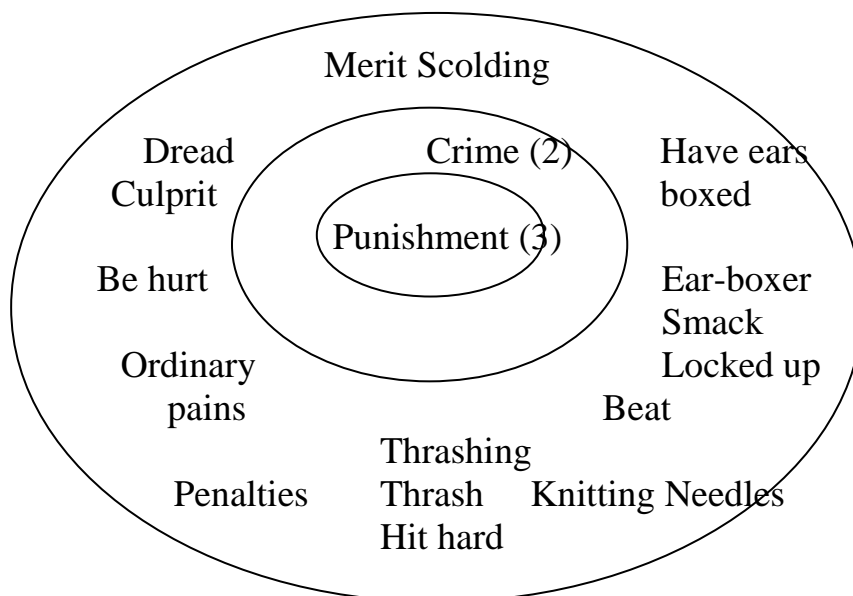
Рис.3



Периферия поля представлена всего одним компонентом — отношением к наказанию в семье. У Этель Смит в сцене описания порки присутствует только упоминание матери, которая до конца жизни не смогла смириться с поркой дочери отцом.

Для удобства сравнения ААП и ИААП представим результаты исследования в ассоциативном поле без учета категорий (Рис. 4).

Рис. 4



Так, в ИААП punishment становится ядерным ассоциатом, в то время как центральный компонент ААП cane вообще не представлен в поле. Такие периферийные ассоциаты ААП, как beat, hurt, penalty, также присутствуют и в ИААП, а также несколько дополнений, свидетельствующих об индивидуализации поля (thrashing, haveearsboxed, lockedup, hithard и др.) Анализ ИААП позволяет выявить большую детализацию видов наказаний. Кроме того, в ИААП появляется новое «орудие наказания» — вязальные спицы бабушки, которыми автор и была выпорота.

Следует упомянуть и тот факт, что периферийный компонент заслуженного наказания присутствует в обоих полях (merit в ИААП — deserved в ААП), что говорит об устойчивом восприятии наказания как заслуженного за определенные преступления/проступки даже сто лет спустя.

Теперь обратимся к индивидуальному русскому полю, построенному на материале воспоминаний Анастасии Алексеевны Вербицкой. Тема наказания красочно описывается автором в трех эпизодах.

Проанализировав данные отрывки текста, представим результаты в Таблице 2.

Таблица 2

Категория	Репрезентация в тексте	Количественное выражение	Общее число репрезентаций
Эмоции членов семьи	Ахнуть	1	16
	Бледное лицо	1	
	Напрасно!	1	
	Плакать	3	
	Побледнеть	1	
	Жалость	1	
	Страх	1	
	Рыдать	1	
	Взмолиться	1	
	Крики	1	
	Изверг	1	

	Рыдания	1	
	Кричать	1	
	Рыдать	1	
	Отчаянно	1	
<b>Наказание</b>	Жестоко выпороть	1	7
	Экзекуции	1	
	Наказывать	1	
	Наказание	1	
	Несите розги	3	
<b>Личные эмоции</b>	Сладко страдать	1	8
	Не пикнуть	2	
	Выстрадать	1	
	Мужественно идти к ответу	1	
	Горько расплачиваться	1	
	Страдать за наслаждение	1	
	Желанный подвиг	1	
<b>Эмоции наказывающего</b>	Гневно сказать	1	6
	Закричать	1	
	Помертветь от гнева	1	
	Невыразимо страдать	1	
	Волноваться	1	
	Назидание	1	

Схематично индивидуальное русское ассоциативное поле (ИРАП) можно представить следующим образом (Рис. 5).

Рис.5



Ядерная часть ИРАП представлена двумя лексемами — «плакать» и «розги» (последние представлены в РАП на периферии), самыми, по-видимому, яркими

воспоминаниями автора. Примечателен и тот факт, что «плакала» не автор, а все домашние во время ее порки. Сама же автор, по своему признанию, всегда стойко переносила даже самое жестокое наказание и не издавала ни звука [1].

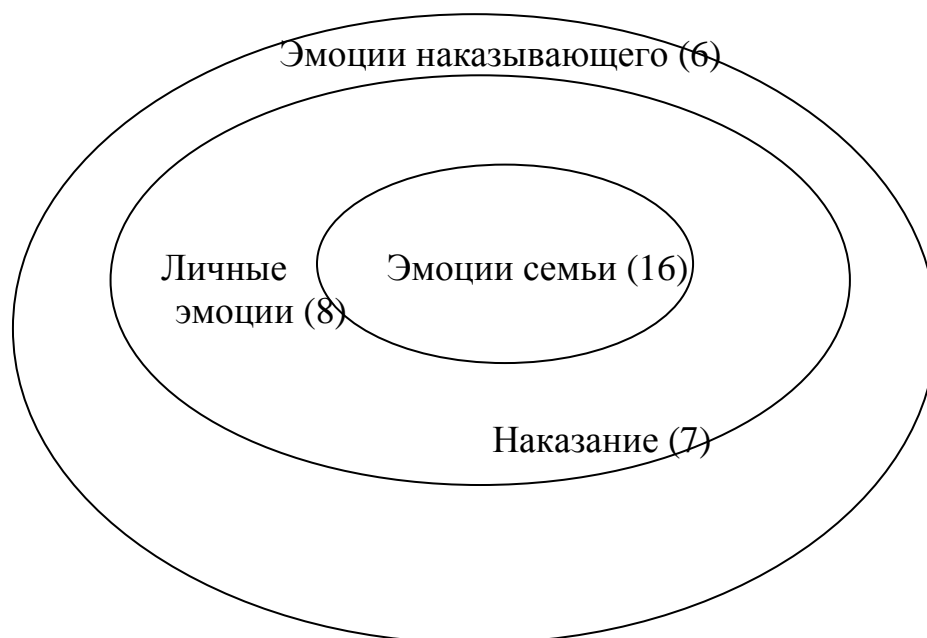
Интерес представляет околоядерная часть поля, наполненная двумя компонентами — «не пикнуть» и «страдать», указывающими на специфическое авторское отношение к наказанию как к «желанному подвигу». По словам автора, она «считала ниже своего достоинства плакать перед моими притеснителями». Ей было «сладко пострадать за любовь» (когда она укусила денщика, наказывающего ее любимого кота Ваську) [1, 45]; за чтение запрещенной книги («страдать за любимое мною наслаждение, казалось мне желанным подвигом») [1, 56].

Периферия авторского ядра представлена в большинстве своем лексемами из категории «эмоции членов семьи»: страх, рыдать, отчаянно, взмолиться, изверг, жалость и т. п., что указывает на то, что наказание в виде порки протекало на фоне общих слез, страданий и криков, т. е. этот процесс никого не оставлял равнодушным, даже мать, которая обычно и приводила свой же приговор в исполнение (волноваться, невыразимо страдать). Отметим, что мать наказывала детей «в глубоком убеждении, что дети — склад всех пороков в зачатке, и что спасение в одной розге» [1, 55].

Таким образом, мы можем заключить, что репрезентация концепта «наказание» в ИРАП в значительной степени отличается от стандартного. Во-первых, полностью отсутствуют компоненты «вина», «неизбежность». Во-вторых, лексема «розги», представленная на периферии РАП, становится ядерным компонентом в ИРАП. В-третьих, мы наблюдаем специфическое авторское отношение к порке.

Сравнительный анализ ИААП и ИРАП также выявляет определенные различия. Так, в ИРАП отражено значительно больше лексем, описывающих эмоциональные переживания, а ИААП больше наполнено детализацией разных типов наказания.

Рис. 6



Для более наглядного сравнения, проанализируем авторские поля, составленные с учетом категорий (ИРАП по категориям представлен на Рис. 6).

Как мы видим, в ядерной части ИРАП находится категория «эмоции семьи», в то время как в ИААП ядерная часть представлена «наказанием», а «эмоции семьи» вынесены на периферию. Совпадение обнаруживается в околоядерных частях,

которые в обоих полях наполнены лексемами, представляющими личные переживания авторов.

Этот факт свидетельствует о разном отношении авторов к наказанию: если Этель Смит больше констатирует события, то А. А. Вербицкая уделяет большее внимание эмоциональной стороне процесса, причем ярко описываются не ее собственные эмоции, а переживания членов семьи во время «эзекуции».

Из вышесказанного следует, что наказание, а именно порка, по-разному воспринимавшиеся в русской и английской культурах, нашло различное отражение и в авторских ассоциативных полях.

Так, в Англии с самого начала наблюдалась большая разница в воспитании и образовании мужчин и женщин [7].

Зидер отмечает, что различный для мужчин и женщин образ жизни в XIX веке в Англии складывался с самого начала: мальчиков готовили к профессиональной конкуренции, т. е. «завоеванию мира» и управлению многочисленными колониями, а девочек — к кругу домашних социальных обязанностей, поэтому телесные наказания к ним применялись редко [2].

Однако, подвергшаяся им Этель Смит достаточно сдержанно описывает весь процесс, после которого она хорошо усвоила урок и приходила в ужас от физической боли [10, 15]. Подобное описание, возможно, связано с привычностью и обыденностью порки как метода воспитания в Англии (хотя и достаточно необычного для девочек). Любопытно отметить и тот факт, что спустя две недели после порки спицами Этель Смит предпочла соврать своей старшей сестре о белых отметинах у нее на теле, выдав их за следы от кринолина. Возможно, факт порки она считала постыдным и хотела его скрыть.

В русской культуре телесные наказания использовались для детей обоих полов, поэтому А. А. Вербицкая была с ними хорошо знакома. В отличие от Этель Смит она не делала из наказания тайну, даже гордилась тем, что «не пикнула под розгой» [1, 56], и стойко переносила все наказания, всегда совершавшиеся в присутствии старшей сестры и младшего брата в назидание. Тем не менее, стоит отметить, что эмоционально описанные сцены порки, криков и рыданий всей семьи, слуг и гувернантки создают яркий образ методов домашнего воспитания.

### Список литературы

1. Вербицкая А. А. Моему читателю : автобиографические очерки с портретом автора и семейными портретами (Детство, годы учения) / А. А. Вербицкая. — М.: Типо-лит. т-ва И.Н Кушнерев и Ко., 1911. — 282 с.
2. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII—XX вв.) / Р. Зидер. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 302 с.
3. Киселева И. А. Репрезентация концепта «семья» в ассоциативном поле концепта «детство» в русской и английской лингвокультурах (на материале женской мемуаристики конца XIX — начала XX вв.) / И. А. Киселева // Вестник Московского государственного областного университета. — Серия: Лингвистика. — 2015. — № 4. — С. 191—202.
4. Колосовская Е. В. Национально-культурная специфика языкового сознания русских и британцев на материале тематической группы «воспитание» : автореф. дисс. ... канд. филолог. наук / Е. В. Колосовская. — М., 2004. — 26 с.
5. Колосовская Е. В. Национально-культурная специфика языкового сознания русских и британцев на материале тематической группы «воспитание» : дисс. ... канд. филолог. наук / Е. В. Колосовская. — М., 2004. — 179 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь / Ю. Н. Караулов, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова [Электронный ресурс] : подгот. по печ.



изд. — М. : Помовский и партнеры, 1994. — Режим доступа : <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (Дата обращения: 07.02.2016).

7. Тревельян Дж. М. История Англии от Чосера до королевы Виктории / Дж. М. Тревельян. — Смоленск : Русич, 2002. — 624 с.

8. Улиско К. А. Смысловое наполнение концепта «ТАХ» — «НАЛОГ» в английском и русском языках / К. А. Улиско // Актуальные проблемы антропоцентризма в языке и речи : сборник научных трудов. Выпуск 5 / под ред. И. Г. Жировой. — М. : ИИУ МГОУ, 2015. — С. 83—91.

9. Kiss G. An associative thesaurus of English / G. Kiss, C. Armstrong, R. Milroy, J. Piper. — Edinburg : University of Edinburg, 1972 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.eat.rl.ac.uk/> (дата обращения: 07.02.2016).

10. Smyth Ethel. Impressions That Remained / E. Smyth. — NY, 1946. — 608 p.

**Е. В. Копылова**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: kopylova\_ev@mail.ru*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ НАРОДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И СОВРЕМЕННОЙ ПРЕССЫ)**

*Статья посвящена исследованию одной из актуальных проблем современной лексикологии, а именно взаимовлиянию французского и английского языков, как значимого фактора для изменения их лексикологического запаса. При анализе изменения и обогащения словарного состава важно учитывать не только семантические особенности исследуемых единиц, но также обычаи, традиции и нравы других народов. Представление о способах и формах проникновения англицизмов во французский язык и французских единиц в английский язык, а также видах их адаптации способствует правильному пониманию заимствованных нововведённых лексем.*

**Ключевые слова:** *взаимовлияние, языковые контакты, семантическая сфера, словарный фонд, интернациональная лексика, межкультурная коммуникация, национальная идентификация.*

**E. V. Kopylova**

*PhD in Philology, Ass. Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

*e-mail: kopylova\_ev@mail.ru*

## **INTERACTION OF THE FRENCH AND THE ENGLISH LANGUAGES AND CULTURAL SPECIFICITY OF PEOPLES (ON THE MATERIAL OF FICTION AND MODERN PRESS)**

*The article dwells upon one of the current problems of modern lexicology, that is the mutual influence of the French and the English languages, as a significant factor for their vocabulary changes. While analyzing changes and enrichment of the vocabulary it is important to consider not*

*only semantic features of the covered lexical units, but also customs, traditions and nature of other nations. The concept of the methods and the forms of penetration of Anglicisms into the French language and French units into the English language, as well as the kinds of adaptation contributes to a correct understanding of the newly introduced borrowed tokens.*

**Keywords:** *interaction, language contacts, semantic sphere, word stock, international vocabulary, intercultural communication, national identification.*

Взаимодействие народов и культур связано с такими понятиями, как интернационализмы и языковые контакты. Понятие «языковые контакты» является одним из важнейших факторов истории развития языка. В ходе своей истории французский язык контактировал с большим количеством стран и народов.

Самое большое влияние французский язык оказал на английский язык. Формирование словарного фонда английского языка тесно связано именно с французским языком. На протяжении всей истории Франции и Англии между этими государствами наблюдались тесные торговые, культурные и военные отношения.

Было установлено, что заимствованные лексемы относятся к разным семантическим сферам:

1. Правительство и власть: sovereign, country, nation, assembly, parliament, authority, court, people, government, office, crown, power.

2. Феодалные отношения, ранги и титулы: duchess, baron, countess, duke, feudal, noble, prince, count.

3. Военные термины: sergeant, armour, navy, arms, lieutenant, army, battle, troops, defeat, escape, force, soldier, victory.

4. Законодательство и юриспруденция: penalty, accuse, jury, attorney, defendant, case, traitor, condemn, justice, court, marry, crime, false, quilt, poor, heir, judge, money, prove, marriage, poverty, cause.

5. Религия и церковь: honour, abbey, Bible, archangel, lesson, baptism, sacrifice, charity, divine, glory, paradise, miracle, passion, rule, pray, religion, saint, tempt, virtue, clergy.

6. Дом, мебель и архитектура: table, arch, castle, lamp, chimney, curtain, mansion, column, porch, cushion, palace, wardrobe.

7. Искусство: image, art, design, beauty, figure, paint, colour.

8. Предметы одежды: gown, boot, jewel, coat, dress, collar, fur, garment, robe, costume.

9. Развлечения: pleasure, cards, tournament, leisure, dance, partner, sport.

10. Блюда и кушанья: bacon, mutton, beef, veal, venison, pork.

Французские наименования интернациональных напитков образованы по названию французских городов и провинций. Рассмотрим интернациональное существительное ай.

Свободная интернет-энциклопедия Википедия трактует ай как «одно из знаменитых шампанских вин. Название происходит от французского ai (или ay), восходит к французскому le vin d'Ау — вино из Ай, центра виноделия Шампани.

Производство шампанских вин в Ай началось в конце XVII века. В конце XVIII века Ай, как и другие шампанские вина, появилось в России» [1].

La maison possède 15 hectares de vignes, dont 8 sont situés à Aÿ, berceau historique des grands champagnes [16].

Gaston Chiquet grows chardonnay in the pinot-rich village of Aÿ. Chiquet's ancestors planted their first vines in 1746. Try its Blanc de Blancs d'Aÿ, \$40, or the 1998

Club Millésimé; the chardonnay provides a spicy finish, but it's spiked with enough pinot noir to soften and perfume the fruit [14].

Производство шампанского во Франции началось с конца XVII века, в Европе произошло его распространение в XVIII веке. В России лишь к концу XVIII века появилось название шампанское вино, шампанское — vin de champagne.

М. А. Цявловский заявляет, что «с 20-х — 30-х годов XIX века аи упоминается среди вин «обычных в быту русского общества» [12]. В русском языке это слово связывается не столько с конкретным сортом французского вина, сколько со сложившимся в русской поэзии первой половины XIX века литературным штампом, построенным на ассоциации пенной струи шампанского, особенно аи, с молодостью, свободомыслием, беззаботной лёгкостью. Вот что говорится в стихотворении А. С. Пушкина «Послание к Л. Пушкину»:

«В лета красные мои,  
В лета юности безумной,  
Поэтический Аи  
Нравился мне пеной шумной,  
Сим подобием любви!» [8, 337].

Ю. М. Лотман считает, что «литературная ассоциация шампанского с вольностью и свободомыслием была настолько устойчива, что в 1826 году, под впечатлением декабрьских событий 1825 года, цензор, рассматривая книгу Е. А. Баратынского, запретил в одном из стихотворений сравнение шампанского и «гордого ума» [5].

В литературных кругах этот запрет вызвал возмущение и споры. Отзвук этих дискуссий слышен в ироническом замечании А. С. Пушкина в «Отрывках из путешествия Онегина» по поводу возможного сравнения аи и музыки России:

«Он звуки льёт — они кипят,  
Они текут, они горят,  
Как поцелуи молодые,  
Всё в неге, в пламени любви,  
Как зашипевшего аи  
Струя и брызги золотые...  
Но, господа, позволено ль  
С вином равнять do-re-mi-sol?» [7, 347].

Приведём пример из русской современной прессы:

Неразрывны традиции банного обряда и принятия спиртного. Знаток старой Москвы Владимир Гиляровский писал, что буфет в Сандуновских банях существует с самого открытия бань. Во времена, когда их посещала грибоедовская и пушкинская Москва, в буфете можно было найти всё — от кваса до шампанских «моэт» и «аи» [4].

Взаимовлияние французского и английского языков наиболее ярко и своеобразно проявилось в начале XXI века.

Согласно В. П. Свиридоновой, «в условиях глобализации в начале XXI века образовался «франглийский хип-хоп». Правительство Франции усиленно пытается остановить «наступление» английского языка, принят ряд законов, ограничивающих его использование на государственном телевидении. Тем не менее, английский язык остаётся основным источником неологизмов, а новые французские слова ассимилируются в речи менее успешно. Заметное влияние на французский язык оказал и «диалект чата», получивший широкое распространение после 2000 года» [9].

Отметим, что обиходная речь французов за последние десятилетия очень изменилась. В настоящее время в молодёжных кругах стало «модным» использовать в речи англоамериканизмы, например: *manager* вместо *gérant*, *prime time* вместо *heure de grande écoute*, *news* вместо *information*.

Современное общество активно использует в речи большое количество англоамериканизмов. Их можно поделить по следующей тематике:

1. Кино, телевидение: *horror show* — ужасное зрелище, *fiction* — вымысел, *kidnapping* — похищение детей, *festival off* — закрытие фестиваля, *pop star* — поп-звезда, *racket* — вымогательство, *gangster* — гангстер.

2. Музыка: *be-bop* — джазовый фестиваль, *remake* — римейк, *world music* — зарубежная музыка, переделка, *chow* — чау-чау, *hard rock* — хард-рок, *fan* — фанат, *jazz* — джаз, *groupies* — поклонница, *banjo* — банджо, *swing* — стиль джаза, *dance team* — танцевальная группа, *slow* — медленный, *rock-n-roll* — рок-н-ролл, *singer* — певец.

3. Мода: *mini-kilt* — мини-юбка, *top* — топ, *jeans* — джинсы, *tee-short* — майка, *fashion* — мода, *top-model* — топ-модель.

4. Спорт: *boxer* — боксёр, *football* — футбол, *handball* — гандбол, *free-style* — фристайл, свободный стиль, *rugby* — регби, *beach volleyball* — пляжный волейбол, *handicap* — гандикап, *catch ketch* — игра в мяч, *tennis* — теннис, *basketball* — баскетбол.

5. Внешность, характер: *top class* — высший класс, *superwoman* — супер-женщина, *bon look* — отличный внешний вид, *lifting* — лифтинг, *gentleman* — джентльмен.

6. Еда: *hamburger* — гамбургер, *fast-food* — фаст-фуд, *toast* — тост, *sandwich* — сендвич, *hot-dog* — хот-дог, *snack-bar* — снэк-бар.

Подобные англоамериканизмы тесно связаны с коммерцией на рынке сбыта. Например, корпорация «Макдоналдс» — весьма популярная сеть ресторанов фаст-фуд, являлась официальным спонсором Олимпийских игр, проходивших в феврале на Олимпиаде в Сочи–2014.

Вполне естественно, что самое большое количество англоамериканизмов можно проследить в языке молодёжи, которые довольно часто используют в своём активном словарном запасе следующие слова и выражения англо-американского происхождения: *soco-cola* — кока-кола, *jeans* — джинсы, *cool* — здорово, *punk* — панк, *tee-short* — майка, *speed* — быстрый, *bad-trip* — галлюцинации от наркотиков, *persi* — пепси, *too much* — слишком много, *flash* — кайф.

В разговорной речи старшего поколения не наблюдается столь сильного увлечения англоамериканизмами. Связано это, возможно, с тем, что молодёжь более подвержена влиянию средств массовой информации, кино и телевидения, которые иногда являются пропагандистами подобного рода заимствований. Происходит это отчасти и потому, что благодаря всемирной глобализации английский язык приобретает «глобальный» статус, что было описано в работе Копыловой Е. В.: «глобализации английского языка способствует появление новых понятий в области науки и техники, что влечёт за собой необходимость привлечения специалистов нового образца, создание новой документации, а также разработку новых единых стандартов качества. Всемирная сеть Интернет, спутниковое телевидение также благоприятно воздействуют на распространение английского языка по всему миру» [3, 1525].

Согласно электронной версии «Энциклопедического словаря» 2009 года, «в настоящее время сеть Интернет стала средством общения для многих людей. Посещая

различные сайты, форумы, чаты, общаясь по электронной почте, можно заметить, что в виртуальном пространстве слова французского языка употребляют не по правилам. В чатах, форумах, живых дневниках, сообщениях электронной почты тексты пишутся «на бегу» и выглядят примерно одинаково: без прописных букв, с многочисленными сокращениями и опечатками. Современная молодёжь старается общаться на более упрощённом языке. Также активно используются интернациональные интернет-понятия английского происхождения, например: хостинг (англ. hosting, от host — хозяин), предоставление удалённым компьютерам (пользователям) части серверного пространства и программного обеспечения в сети Интернет, а также поддержание работоспособности пользовательского сайта на своих веб-серверах» [13].

Английское слово хостинг и производные от него слова и сочетания слов всё прочнее закрепляются во французском и в русском языках, доказательством чего служат публицистические тексты, на страницах которых эти слова чувствуют себя уверенно.

C'est en tout 40 sites qui sont tombés, tous sur le même hébergeur, baptisé Free Hosting, qui a du mal à s'en remettre [19].

Selon l'hébergeur Carpathia Hosting, le stockage lui coûterait 9 000 dollars (7 160 euros) par jour [18].

Le réseau caché TOR est désormais particulièrement ciblé par la police américaine. En août, le FBI avait fermé Freedom Hosting, considéré comme le premier hébergeur mondial de sites pédophiles, également réservé aux utilisateurs de TOR [17].

В настоящее время в разговорной речи встречаются новые компьютерные термины, такие, как «хостинг—провайдер», «хостер», «хостинг», «виртуальный хостинг», «физический хостинг». Всемирная сеть Интернет прочно вошла в сознание современных людей, за счёт огромных ресурсов этой всемирной паутины информационное пространство значительно увеличилось.

Новый законопроект предлагает новую систему взаимоотношения правообладателей и пиратов. Правообладателю достаточно будет направить владельцу хостинга e-mail с указанием своих персональных данных, информации об объекте интеллектуальных прав и электронной подписью (хотя можно воспользоваться и обыкновенной почтой). После чего владелец хостинга должен будет в течение суток удалить или заблокировать доступ и возможность распространения этой информации [6, 7].

Запрет касается только китайских хостингов, которые хотят оградить от опасного контента. А YouTube в стране всё равно заблокирован [11].

По закону, оператор после получения требования Роскомнадзора обязан незамедлительно ограничить доступ к сайту или к размещённой на нём незаконной информации. После этого провайдер хостинга должен уведомить владельца сайта об обязанности незамедлительно удалить незаконную информацию или принять меры по ограничению доступа к ней [10].

Напомним, антипиратский закон в России вступает в силу с первого августа. Согласно документу, защищающему права производителей кино-, видео— и телепродукции в интернете, провайдер хостинга, получивший уведомление от Роскомнадзора, будет обязан информировать владельца ресурса с пиратским контентом о нарушении и необходимости удалить информацию [2].

There is no doubt that hosting an Olympic festival produces a large measure of civic pride and psychological satisfaction, vastly superior than a World Series victory or NFL championship [20].

Amazon hosting most of the net's malware, says security firm [15].

The growing influence of the Brics nations in world affairs was symbolised by the staging of the Beijing Olympics in 2008 and the World Cup in South Africa 2010, and will be further underlined by Brazil's forthcoming hosting of both events [21].

Следовательно, англоамериканизмы, проникая во французский и в русский языки с помощью рекламы, средств массовой информации, Интернета, становятся интернационализмами.

В разные исторические эпохи существенный вклад в фонд интернациональной лексики был сделан различными языками. В настоящее время к интернационализмам относятся не только элементы греческого и латинского происхождения, но и французского, итальянского, русского, немецкого, испанского, английского и других языков.

Велико влияние французского языка в области лексики на многие мировые языки. Французское влияние в Англии было длительным по времени воздействия и было связано с непосредственным присутствием французских завоевателей на английской территории, и это приводило к этническому смешению двух народов.

Значительным по своим результатам было влияние культуры и языка Франции на культуру России, особенно проявившееся в XIX веке.

Интернациональные лексические единицы объективно присутствуют почти во всех языках мира, что позволяет говорить об их универсальности.

Процесс интернационализации лексики проходит в условиях языковых контактов, которые рассматриваются как важные стороны международного общения, развития политических, культурных, торговых связей между странами и народами.

Таким образом, за всю историю развития английского языка самое сильное влияние на него оказал французский язык. Количество заимствованных лексем французского происхождения, бесспорно, лидирует среди всех остальных заимствований из других мировых языков.

Влияние лексических заимствований из лексики французского языка привело к изменениям в словарном составе английского языка. Появилось огромное количество синонимов, которые используются так же часто, как и их английские эквиваленты.

Для естественной межкультурной коммуникации с франкофонами нужно постоянно пополнять свой активный словарный запас новыми лексемами французского языка, в том числе, и нововведёнными англицизмами. Однако для правильного их понимания недостаточно просто знать английский и французский языки, необходимо иметь представление о способах и формах проникновения англицизмов во французский язык и видах их адаптации.

### Список литературы

1. Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Аи> (дата обращения: 02.02.2013).

2. Горяшкиева И. Интернет-пользователи против антипиратского закона / И. Горяшкиева // Труд. — 28.07.2013 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.trud.ru/article/28-07-2013/1297503\\_internet-polzovateli\\_protiv\\_antipiratskogo\\_zakona.html](http://www.trud.ru/article/28-07-2013/1297503_internet-polzovateli_protiv_antipiratskogo_zakona.html) (дата обращения: 24.03.2014).

3. Копылова Е. В. Уникальность английского языка как глобального языка в особых факторах и условиях глобализации современного общества / Е. В. Копылова // Научный альманах : по мат. научн.-практ. конф. — Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. — № 9 (11). — С. 1523—1526.

4. Крысов В. Проверено временем / В. Крысов // Независимая газета. — 28.01.2000 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.ng.ru/style/2000-01-28/16\\_provereno.html](http://www.ng.ru/style/2000-01-28/16_provereno.html) (дата обращения: 17.06.2013).
5. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин»: комментарий : пособ. для учителей / Ю. М. Лотман. — Л. : Просвещение, 1980. — 416 с.
6. Московский Комсомолец. — 2012. — № 26054; 2013. — № 26151.
7. Пушкин А. С. Сочинения. Поэмы; Евгений Онегин; Драматические произведения. В 3 т. / А. С. Пушкин. — М. : Худ. лит., 1986. — Т. 2. — 527 с.
8. Пушкин А. С. Сочинения. Стихотворения; Сказки; Руслан и Людмила: Поэма. В 3 т. / А. С. Пушкин. — М. : Худ. лит., 1985. — Т. 1. — 735 с.
9. Свиридонова В. П. Тенденции словотворчества в среде современной французской молодёжи / В. П. Свиридонова // Межрегиональные научные чтения, посвящённые памяти профессора Р. К. Миньяр-Белоручева : сб. ст. — Волгоград : Волгогр. науч. изд-во, 2006. — С. 169—175.
10. Слободян Е. Что вступает в силу с 1 февраля 2014 года? / Е. Слободян // Аргументы и факты. — 01.02.2014 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.aif.ru/dontknows/file/1093077> (дата обращения: 24.03.2014).
11. Труд. — 22.01.2014 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.trud.ru/article/22-01-2014/1306314\\_poslednjaja\\_kolonka\\_zhirinovskij\\_oxudel.html](http://www.trud.ru/article/22-01-2014/1306314_poslednjaja_kolonka_zhirinovskij_oxudel.html) (дата обращения: 23.01.2016).
12. Цявловский М. А. Путеводитель по Пушкину: в 6 т. / М. А. Цявловский. — М.: Худ. лит., 1931. — Т. 6. — 510 с.
13. ЭС 2009: Энциклопедический словарь 2009 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/92205/ХОСТИНГ> (дата обращения: 30.01.2013).
14. Fair S.S. Brut Force // The New York Times. — 02.12.2007 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.nytimes.com/2007/12/02/style/tmagazine/02ssfair.html?pagewanted=print> (дата обращения: 06.07.2011).
15. Gibbs S. Amazon hosting most of the net's malware, says security firm // The Guardian. — 16.01.2014 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.theguardian.com/technology/2014/jan/16/amazon-hosting-net-malware-security-cloud-google-godaddy> (дата обращения: 24.03.2014).
16. Le Monde [Электронный ресурс]. — 07.07.2012. — Режим доступа : [http://www.lemonde.fr/m-styles/article/2012/07/06/un-champagne-mozartien\\_1730289\\_4497319.html](http://www.lemonde.fr/m-styles/article/2012/07/06/un-champagne-mozartien_1730289_4497319.html) (дата обращения: 21.01.2016).
17. Le Monde [Электронный ресурс]. — 07.11.2013. — Режим доступа : [http://www.lemonde.fr/technologies/article/2013/11/07/le-site-illegal-silk-road-ecree-un-mois-apres-sa-fermeture-par-le-fbi\\_3510291\\_651865.html](http://www.lemonde.fr/technologies/article/2013/11/07/le-site-illegal-silk-road-ecree-un-mois-apres-sa-fermeture-par-le-fbi_3510291_651865.html) (дата обращения: 23.01.2016).
18. Le Monde [Электронный ресурс]. — 07.06.2012. — Режим доступа : [http://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/06/07/la-mraa-d-accord-pour-que-les-utilisateurs-de-megaupload-recuperent-leurs-fichiers-legaux\\_1714222\\_651865.html](http://www.lemonde.fr/technologies/article/2012/06/07/la-mraa-d-accord-pour-que-les-utilisateurs-de-megaupload-recuperent-leurs-fichiers-legaux_1714222_651865.html) (дата обращения: 22.01.2016).
19. L'Humanité. — 24.10.2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.humanite.fr/medias/un-reseau-de-plus-de-1500-%C2%AB-pedophiles-%C2%BB-demantele-par-anonymous-482267> (дата обращения: 23.03.2012).
20. The New York Times [Электронный ресурс]. — 02.10.2009. — Режим доступа : [http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/02/do-olympic-host-cities-ever-win/?\\_r=0&gwh=8F9FBAF4001C7088C9CC97A97E91DA6](http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/02/do-olympic-host-cities-ever-win/?_r=0&gwh=8F9FBAF4001C7088C9CC97A97E91DA6) (дата обращения: 13.06.2013).
21. Watts J. Will Brazil be left counting the cost of hosting the World Cup and Olympics? // The Guardian. — 16.01.2014 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.theguardian.com/global-development/2013/jun/11/brazil-counting-cost-world-cup-olympics> (дата обращения: 24.03.2014).

**Л. А. Короткова**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: corotkova.ludm@yandex.ru

**А. Э. Короткова**

*студентка магистратуры специальности «Германистика»*

*Бременский университет*

e-mail: alinakorotkova@yandex.ru

## **ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ СКАЗОВ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА ДИТМАРА ВЕРНЕРА “BERGMANNSSAGEN AUS DEM SÄCHSICHEN ERZGEBIRGE“)**

*Лексика сказов немецких горняков, изложенных в сборнике Дитмара Вернера “Bergmannssagen aus dem sächsischen Erzgebirge”, демонстрирует мировоззрение трудовых масс своего времени. Она включает устаревшие слова (историзмы и архаизмы), профессиональные термины, профессионализмы и формы речевого этикета горняцкой среды, а также названия географических объектов — топонимы.*

**Ключевые слова:** *сказ, историзмы, архаизмы, профессиональные термины, профессионализмы, топонимы.*

**L. A. Korotkova**

*PhD in Philosophy, associate professor*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: corotkova.ludm@yandex.ru

**A. E. Korotkova**

*graduate student*

*University of Bremen*

e-mail: alinakorotkova@yandex.ru

## **LEXICAL FEATURES OF THE GERMAN MINER'S TALES ON THE EXAMPLE OF THE COLLECTION OF DIETMAR WERNER “BERGMANNSSAGEN AUS DEM SÄCHSICHEN ERZGEBIRGE“**

*The vocabulary of the German miners' tales contained in the collection of Dietmar Werner “Bergmannssagen aus dem sächsischen Erzgebirge” shows the working class' attitude of the period. This vocabulary includes obsolete words (historicisms and archaisms), professional terms, professional jargon and forms of speech etiquette of the mining environment, and toponyms — the names of geographical objects.*

**Keywords:** *tale, historicisms, archaisms, professional terms, professional jargon, toponyms.*

Возникшие одновременно с появлением горного промысла как устное народное творчество горных рабочих немецкие горняцкие сказы содержат богатый материал рабочего фольклора. Работа горняков была опасной и трудной, поэтому они старались передать потомкам свои познания о природе, свой опыт добычи полезных ископаемых при помощи устных рассказов. В них мы видим своеобразное толкование средневековыми людьми необъяснимых для них процессов и явлений природы, часто обретающее легендарные, фантастические черты. Но всё фантастическое в сказках не противоречит их основной установке на достоверность давно минувших событий и



лиц, о которых ведётся повествование. Чудесное представляется как реально существующее.

Речь в сказах идет не только о горных породах и их добыче. *Bergmannssagen* реалистически воспроизводят признаки рабочего фольклора, дают богатый материал для его познания, показывают правдивые картины из истории быта саксонских горняков, затрагивают их повседневную жизнь. Сказы, создаваемые в разные исторические эпохи, несут на себе определенные отпечатки мировоззрения трудовых масс своего времени. Как правило, действующие лица сказов, горные работники — это бедные, но трудолюбивые и верующие люди. Удачные находки являются для них заслуженной наградой, результатом упорной работы и твёрдой веры в божью помощь. В исследуемой книге “*Bergmannssagen aus dem sächsischen Erzgebirge*” Дитмара Вернера сказы разделены по главам, которые представляют собой ряд историй, объединенных общей тематикой (нахождение полезных ископаемых, жизнь горняков, борьба со сверхъестественными силами, горный дух и др.).

*Bergmannssagen* являются произведениями сказового жанра. Термин «сказ» ввел в фольклористику П. П. Бажов для определения рабочей прозы. Указывая на реалистические основы жанра, он определял сказ как «быль с элементами сказочного... рассказ о реальном, заключающий в себе элемент фантастики, неправдоподобного» [4, 13]. С тех пор сказами принято называть различные устные предания, сочетающие в себе реально-бытовые и фантастические черты. Одной из важнейших особенностей данного жанра является наличие сказителя (нарратора). Нарратор обычно ориентируется на устное изложение той или иной истории и обладает некой характерной манерой речи, а также ведёт повествование от третьего лица.

Своеобразие структуры сказа как одного из жанров фольклорной прозы создаёт её функционально-стилевую специфику, а также влияет на языковое оформление. Дитмар Вернер, составляя данный сборник, стремился к отражению различных признаков речи, поэтических средств, художественной формы рабочих сказов как жизненного материала, подлежащего реалистическому воспроизведению. Рассмотрим же языковые средства, при помощи которых это создаётся.

Так как *Bergmannssagen* возникли в средние века, в них сохранился сравнительно небольшой пласт устаревшей лексики, на который следует обратить внимание. Основными лексико-семантическими разрядами устаревшей лексики являются историзмы и архаизмы. Историзмы — это слова, вышедшие из употребления в связи с исчезновением обозначавшихся ими понятий. То есть они используются для обозначения уже несуществующих вещей и явлений. Основная задача историзмов в художественном произведении — передать дух эпохи, исторический колорит [5, 131]. В сказах горняков часто встречаются слова, обозначающие реалии того времени, например, названия праздников (*Tag Martini Lutheri* — День Мартина Лютера, отмечался 10 ноября), валюты (*Rheinische Gulden*), мер длины (*der Zoll* — дюйм), устаревшие профессии (*der Fuhrmann* — извозчик). Архаизмы (от греч. *archaios* — древний) представляют собой разряд пассивной (неупотребительной в настоящее время, но понятной носителям языка) лексики, к которому относятся слова, вышедшие из широкого бытового употребления, но сохраняющиеся в литературе как приметы высокого поэтического стиля [1, 93]. В *Bergmannssagen* встречается устаревшая форма претерита третьего лица единственного числа глагола *sein* — „ward“ (в современном немецком языке

используется грамматическая форма „war“), в одном из сказов используется устаревшее слово „keins“ вместо „nie“ — «никогда» [7, 81].

Колорит речи рабочего-рассказчика, повествующего о повседневных трудовых делах, создаётся в сказах также при помощи специальной лексики: профессиональных терминов и профессионализмов. Термин (от лат. terminus — предел, граница) — это слово или словосочетание, являющееся названием некоторого понятия какой-нибудь области науки, техники, искусства и т. п. [2, 832]. Термины служат в качестве обозначений характерных для определённой сферы предметов, явлений, их свойств и отношений. В пределах сферы применения термины однозначны и лишены экспрессии, в отличие от слов общей лексики и профессионализмов. Также термины не связаны с контекстом, они должны быть однозначными, систематичными и стилистически нейтральными. Толкование терминов закреплено в специальной литературе — терминологических словарях. Профессионализмы — слова или выражения, свойственные речи той или иной профессиональной группы. Наряду с терминами они составляют разряд специальной лексики, но не являются научно определёнными. Это разговорные слова, стилистически сниженные, которые обозначают в основном понятия, связанные с процессами труда, его результатом, и являются часто дублетами, синонимами терминов. Писатели обращаются к этому виду лексики с целью стилизации, чтобы создать правдивые образы людей определённой профессии, придать речи своих персонажей некий колорит. При помощи профессионализмов и профессиональных терминов в сказах создаётся колорит речи рабочего-рассказчика, повествующего о повседневных трудовых делах. В Bergmannssagen можно отметить несколько основных групп слов — названий, имеющих отношение к трудовой деятельности горняков:

1. Названия реалий профессиональной жизни и быта горняков:

der Gang — рудная жила;

die Knappschaft — коллектив горных рабочих;

die Fundgrube — прииск;

die Kaue — навес над шахтой;

der Kux — доля в горнозаводском предприятии;

der Anbruch — забой, прииск;

die Zeche — шахта;

die Schacht — шахта;

die Ader — рудная жила;

der Meiler — костёр для разжигания угля;

das Vorkommen — месторождение;

das Bergwerk — шахта;

das Gestein — горная порода;

die Schmelzhütte — плавильный завод, плавильня;

das Bergrevier — горный район;

die Hütte — хижина;

der Stollen — штольня (горизонтальная или наклонная выработка, имеющая выход на земную поверхность и предназначенная для обслуживания горных работ);

der Querschlag — квершлаг (горизонтальная, реже наклонная, подземная горная выработка, не имеющая непосредственного выхода на земную поверхность и пройденная по вмещающим породам в крест простираения пласта полезного ископаемого. Квершлаг предназначается для вскрытия полезного ископаемого,

транспортирования грузов, а также для передвижения людей, вентиляции, стока воды и т. д.);

der Schurf — шурф (вертикальная (редко наклонная) горная выработка небольшой глубины (до 40 м), проходима с земной поверхности для разведки полезных ископаемых, вентиляции, водоотлива, транспортирования материалов, спуска и подъёма людей и для других целей);

2. Названия различных видов горного труда и горных рабочих:

der Köhler — угольщик;

der Häuer — забойщик;

die Ausbeute — добыча, выработка;

der Raubbau — хищническая разработка, обработка земли;

der Grubenmann — горняк, шахтёр;

der Steiger — штейгер, горный мастер;

der Obersteiger — старший штейгер;

der Bergmann — горняк;

der Tiefbau — подземное строительство;

3. Названия ископаемых и их качеств:

die Bergart — горная порода;

die Gangart — жильная порода;

das Erz — руда;

der Kalk — известь;

der Eisenstein — железистый песчаник;

das Rotgültigerz — красная руда;

das Bleierz — свинцовая руда;

die Steinkohle — каменный уголь;

das Wismut — висмут;

der Zinnstein — касситерит;

gediegen — чистый, самородный;

4. Названия орудий труда и производства:

das Gezäh — простое орудие труда горняков;

die Haspel — мотовило, ворот, кривошип, подъёмная лебёдка;

der Hammer — молот;

der First — кровля пласта горной выработки;

die Zimmerung, die Firsten-Zimmerung — крепление выработок;

5. Название единицы измерения, используемое горняками:

Der Lachter — лахтер, горная сажень (6 ф. 10,333 рус. дюйм).

Исследуемые сказы немецких рудокопов можно отнести к топонимическим преданиям, так как в них часто идет речь о возникновении новых городов и центров горной добычи. Нередко упоминаются и уже существовавшие в ту пору города, в которых происходит действие рассказов. Помимо этого в сказах часто встречаются названия различных гор, рек, монастырей и прочих географических реалий. Bergmannssagen создавались в Рудных горах, образующих границу между Саксонией и Богемией. Чуть севернее хребтовой линии проходит государственная граница между Германией и Чехией. Горы получили своё немецкое название Erzgebirge (Erz — «руда», Gebirge — «горы») благодаря известным со средних веков месторождениям руд олова и серебра. В Рудных Горах не только в те времена, но и сегодня добывают олово, никель, вольфрам, железо, висмут, урановую руду, каолин, бурый уголь.

Теперь рассмотрим различные виды топонимов, встречающиеся в Bergmannssagen, руководствуясь их классификацией, созданной В. А. Никоновым [3, 12]:

1. астионимы (названия городов): Altenberg, Annaberg, Wittenberg, Aue, Schneeberg, Freiberg, Brand-Erbisdorf, Goslar, Tannenberg, Geyer, Hemmberg, Fastenberg, Johanngeorgenstadt, Marienberg, Nossen, Pöhlberg, Schweibenberg, Rübenau, Zwickau, Bünaу, Zöblitz, Scheibenberg, Jörkau, Nürnberg, Grünhain, Graupen (на сегодняшний день — Крупка (Крупка, город в северной Чехии, на границе с Германией), Karlowitz (историческое название сербского города Сремски Карловцы), Dippoldiswalde, Ehrenfriedersdorf, Elterlein, Zellerfeld (в настоящее время — Clausthal-Zellerfeld);

2. оронимы (названия поднятых форм рельефа: гор, хребтов, вершин, холмов): Bielberg, Kühlberg, Obergebirge, Schweibenberg, Ebenberg, Wolfsberg, Hasenberg, Gleeßberg;

3. ойконимы (названия деревень и населённых пунктов): Frohnau, Crottendorf, Ehrenfriedensdorf, Geversdorf, Waltersdorf;

4. гидронимы (названия водоёмов):

— потамонимы (названия рек): Münzbach (приток Эльбы, берущий своё начало примерно в 3 км на юге от города Бранд-Эрбисдорф, впадает в Мульде), Weisseritz, Schwarzbach ;

5. микротопонимы (названия небольших объектов, известных лишь ограниченному кругу людей, проживающих в определённом районе):

— названия лесов: Hammerwald;

— названия церквей и монастырей: Kloster Grünheim, die Sankt-Wolfgangs-Kirche;

— названия дворцов, замков, усадеб, поместий: Schloss Planitz.

По справедливому замечанию Е. В. Цветковой, «топонимы возникают на основе особого видения мира, поэтому характеризуют не только создаваемое ими топопространство, а и его восприятие теми, кто его создал» [6, 660]. Действительно, такие названия, как Wolfsberg, Hasenberg, Ehrenfriedensdorf, характеризуют объекты, в которых чувствуется отношение к ним жителей.

Довольно интересно изложены истории возникновения многих городов и центров горной добычи. Например, история города Аннаберг-Бухгольц. Раньше он был известен в первую очередь как горный город. Аннаберг был основан в 1496 году под названием «новый город при Шрекенберге» и в 1501 году получил своё настоящее название. Позднее в городе и его окрестностях стал развиваться горный промысел, направленный на добычу серебра, кобальта, олова, висмута, никеля и других пород. О возникновении города Аннаберг-Бухгольц рассказывается в истории „Der Traum des Daniel Knappe“ [7, 32]. Даниэль Кнаппе был бедным горным рабочим, который получал так мало денег, что едва мог прокормить свою семью. И однажды ему приснился ангел, который сообщил, что в лесу есть самая большая ель, а на её ветвях находится гнездо, в котором лежат золотые яйца. На следующий день Даниэль отправился в лес, нашёл ту самую ель, под корнями которой находились залежи серебра. Так и возник Аннаберг — центр добычи серебра и других ископаемых. В честь Даниэля Кнаппе появилось также название горняцкой общины — „die Knappschaft“.

В другой истории под названием „die Gründung der Stadt Geyer“ повествуется о возникновении города Гайер. „Geyer“ в переводе с немецкого языка означает

«коршун». Суть истории в том, что однажды на дворянское поместье налетели коршуны. Один дворянин отправился в горы, где находились их гнёзда, и убил всех птиц. Когда он возвращался, его конь наткнулся копытом на цвиттер (горную породу, пропитанную в трещинах касситеритов). Так возник еще один центр добычи горных пород [7, 47]. Подобные полуреальные, полуполюгендарные истории представляют собой полезный исторический и краеведческий материал. В сказах немецких горняков присутствуют точные обозначения места и времени действия, что свидетельствует об их локальной и временной закреплённости.

На основании рассмотренных примеров лексики в сказах немецких горняков можно сделать вывод, что лексическое строение сказов отличается большим разнообразием.

#### Список литературы

1. Коньшева М. В. Пути развития наименований костюма в английском языке (на материале художественных произведений XIV—XX вв.) : дисс. ... канд. филолог. наук. / М. В. Коньшева. — Львов : Львовский гос. университет им. Ив. Франко, 1989. — 93 с.
2. Лопатин В. В. Русский толковый словарь / В. В. Лопатин, Л. Е. Лопатина. — 4 изд. — М. : Русский язык, 1997. — 834 с.
3. Никонов В. А. Введение в топонимику / В. А. Никонов. — М. : Изд-во ЛКИ, 2011. — 184 с.
4. Слобожанинова Л. М. Сказы — старины заветы: очерк жизни и творчества Павла Петровича Бажова (1879—1950) / Л. М. Слобожанинова. — Екатеринбург : Пакрус, 2000. — 164 с.
5. Согомоян М. К. Исторический контекст и культурные топосы в романе Мануэля Пайно-и-Флореса «Бандиты с Рио Фрио» / М. К. Согомоян // Вестник Московского университета. — Серия 9. Филология. — № 6. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2009.
6. Цветкова Е. В. Функционирование топонимов в диалектной среде / Е. В. Цветкова. — М., 2006.
7. Werner D. Bergmannssagen aus dem sächsischen Erzgebirge, Neubert, Eberhard, 1986.

**Ю. А. Кузнецова**

кандидат экономических наук

e-mail: yulia\_success@mail.ru

## **ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

*Статья раскрывает противоречивые свойства электронной культуры как феномена развития современных межкультурных коммуникаций. Анализируются ее риски, связанные с деструктивными основаниями электронной коммуникации, а также ее конструктивные элементы, инструменты и перспективные направления для содержательного развития межкультурных коммуникаций.*

**Ключевые слова:** межкультурные коммуникации, электронная культура, медиасреда, риски, медиапроекты.

**Y. A. Kuznetsova**

PhD in Economics

e-mail: yulia\_success@mail.ru

## **FEATURES OF ELECTRONIC CULTURE IN MODERN INTERNATIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT**

*The article discovers the contradictory properties of Digital Culture as the phenomenon of contemporary intercultural communication. The author provides an analysis both of its risks associated with destructive bases of electronic communication, and its constructive components, tools and perspective directions for the meaningful development of intercultural communication.*

**Keywords:** intercultural communication, e-culture, media environment, risks, media projects.

Современное состояние межкультурного пространства характеризуется стремительным расширением сети его коммуникаций. Это вызвано, прежде всего, развитием информационных технологий, экономической и геополитической обстановкой, а также культурными факторами. Сегодня трудно представить мир, в том числе мир человека, без его возрастающей динамики, предельной уплотненности времени и без той информационной насыщенности, в которой мы живем и взаимодействуем. Кроме того, мир человека и человечества наполнен невиданным прежде разнообразием межкультурных аспектов, проявляющихся как в виде прямых и непосредственных межкультурных деловых и повседневных контактов, так и в форме опосредованных аудио-, визуальных и контекстных коммуникаций. Локальные и индивидуальные представления, нормы и ценности оказываются каплей в море межкультурного пространства.

Тем не менее, если некий процесс начинает развиваться спонтанно, лавинообразно, то он слабо контролируем и в наибольшей степени подвержен тем системным свойствам, которые были сформированы объективными факторами и условиями среды. Так и в данном стихийном потоке межкультурных коммуникаций отчетливо проявляются объективные черты и свойства, характерные для межкультурной системы в целом. Эти особенности обладают весьма противоречивым характером и могут быть рассмотрены с точки зрения деструктивного и конструктивного влияния на современное межкультурное пространство.

Сегодня одним из таких неоднозначных феноменов развития межкультурной коммуникации является электронная культура. «Электронная культура, DigitalCulture, E-culture — это прежде всего новая сфера деятельности человека, связанная с созданием электронных копий духовных и материальных объектов, в том числе произведений искусства, науки, литературы, кино и т. д. К электронной культуре относят и произведения, которые непосредственно создавались в электронной форме, например, сетевое искусство, реконструкции в виртуальной реальности, новые интерактивные произведения» [1, 78]. К формам электронной культуры можно отнести также и Интернет в целом, и социальные медиа, в том числе чаты, блоги, форумы, виртуальные сообщества. Это и виртуальные галереи и выставочные залы, и дистанционное образование, включая библиотеки, словари, справочные системы; и компьютерные игры, анимация. В том числе сюда относятся формы визуальной коммуникации: кино, музыкальные клипы, электронная реклама и т. д.

Особенность электронной культуры заключается в возможностях создания по многим параметрам новых видов творчества. Более того, ее саму представляется невозможным отнести либо к материальной, либо к духовной культуре, поскольку она имеет черты обеих. «Электронная культура позволяет человеку обрести еще одну форму бытия, которая, будучи связанной с информационными технологиями, становится качественно новым феноменом — своего рода «третьей природой», следующей за естественной средой обитания и «миром вещей». Человек обретает в виртуальном пространстве свое «иное» информационное бытие, тем самым в определенной степени способствуя преодолению ограниченности своих биосоциальных возможностей» [1, 79].

Ценность нахождения субъекта в пространстве электронной культуры дает значительные преимущества для межкультурного общения. Возможности, связанные с организацией межкультурных связей человека здесь практически безграничны: это общение с представителями различных культур и наций в социальных сетях, участие в дискуссиях по поводу медиаконтента, создание собственных межкультурных проектов, общение представителей мирового научного и художественного сообщества на соответствующих тематических ресурсах, обмен мнениями на форумах и т. д. «Благодаря информационным технологиям, распространению Интернета, у субъектов появляется возможность практического осуществления межкультурных коммуникаций, обмена и обогащения культурным опытом. У молодежи уже оформились основы новой культуры с признаками и ценностями межкультурной толерантности, заинтересованности, лояльности к представителям всех наций, рас и локальных культур. С помощью возможностей Интернета постоянно организуются экологические акции, виртуальные путешествия, международное волонтерство по реставрации памятников культурного наследия, массовые петиции в рассылках в защиту культурного и природного наследия, акции по защите от глобальных катастроф и многое другое» [2, 39].

Это также открывает небывалые прежде возможности изучения языков, языковой и культурной адаптации. Даже не выезжая за рубеж, у человека появляется шанс выучить язык на необходимом уровне и сразу использовать его в практике через Интернет. Одним из примеров таких ресурсов является бесплатный медиа портал EngVid.com, на котором размещаются короткие видео уроки английского языка от носителей из Великобритании, Канады, США. Уроки структурированы по различным тематикам: произношение, грамматика, подготовка к экзаменам и т. д. и имеют возможность включения субтитров — для тех, кто только приступает к изучению

английского или имеет недостаточные навыки восприятия на слух. На данном ресурсе можно также оставлять комментарии и знакомиться с его участниками, что дает дополнительную языковую практику и развивает навыки межкультурной коммуникации.

Благодаря возможностям информационных технологий, появляются также крупные музыкальные мультимедийные проекты. Среди них отметим проекты «Playingforchange» и хор Эрика Вайтекера. Проект «Playingforchange» существует уже 14 лет и объединяет людей со всей планеты через музыку. «Идея проекта “PlayingForChange” возникла из разделяемого убеждения, что музыка обладает силой, чтобы сломать границы и преодолеть расстояние между людьми. Независимо от того, что люди исходят из разных географических, политических, экономических, духовных и идеологических предпосылок, музыка имеет универсальную силу преодолеть границы и объединить нас как одну человеческую расу». В 2011 году организовала так называемый PlayingforChangeDay для объединения мирового сообщества на основе культуры и ценностей мира, а также для стимулирования соответствующих социальных изменений.

Интересен также мультимедийный проект американского композитора и дирижера Эрика Вайтекера. Он представляет собой хор из 285 певцов из двенадцати стран, голоса которых объединены с помощью мультимедийных технологий.

Однако, в ценностном измерении электронная культура как виртуальная реальность имеет свои ограничения. Б. В. Марков отмечает: «Электронная коммуникация не имеет ничего общего с открытой коммуникацией «лицом к лицу». В разговоре участники читают невербальную информацию жестов, тела, одежды и т. п., которую компьютер редуцирует к письменным знакам и поэтому не остается времени для формирования собственного мнения. Вопросы, ответы, комментарии идут синхронно. Кроме того, опция «выход» дает возможность прервать общение и таким образом устраняется ответственность, которая является важнейшим качеством личного разговора». [3, 125]

Еще одним рискогенным фактором электронной культуры является размывание этических представлений в процессах коммуникации, в том числе межкультурной коммуникации. Поскольку в виртуальной среде, по большей части, отсутствуют социальные и психологические барьеры, то возрастают тенденции вседозволенности, проявляющиеся в оскорбительных замечаниях, комментариях, постах. Более того, из виртуальной реальности эти процессы переходят в реальную жизнь, затрудняя общение субъектов. «При этом ценность реального мира постепенно смещается в сторону виртуального, граница между ними размывается, усиливается иллюзорность в отношении к бытию в целом. Модель реальности качественно меняется, меняя и самого человека, который все больше живет виртуальными образами и проектами, нежели реальными отношениями и действиями» [2, 30].

Таким образом, электронная культура как феномен современной межкультурной коммуникации обладает не только деструктивными, антропо-рискосгенными свойствами, но и весьма продуктивными и перспективными инструментами. С нашей точки зрения, для нивелирования данных противоречий стоит усилить ценностно-этическую составляющую в медиасреде через реализацию совместных межкультурных проектов, направленных на развитие человека, его экологической культуры и коммуникативного сознания.



### Список литературы

1. Баева Л. В. Электронная культура: опыт философского анализа / Л. В. Баева // Вопросы философии. — 2013. — № 5. — С. 78.
2. Бузская О. М. Современные социокультурные коммуникации: эколого-аксиологическое измерение : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.13 / О. М. Бузская. — М. : Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2014.
3. Марков Б. В. Человек и глобализация мира / Отчуждение человека в перспективе глобализации мира / Б. В. Марков. — СПб. : Петрополис, 2001. — С. 125.

**Г. И. Мамукина**

доцент

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: mamukina@mail.ru

### РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНФЛИКТА, КАК ЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО

*В статье проводится анализ концепций видных деятелей с античных времен до наших дней. Речь идет о возникновении конфликтов в различных сферах общественной жизни: социальной, экономической, трудовой, о конфликтах в организации, о предпосылках возникновения конфликтов существуют, о подходах к снятию стресса, о способах разрешения коллективных конфликтов. Ставится вопрос о разрешении международных и межконфессиональных конфликтах.*

**Ключевые слова:** *социальные конфликты, конфликтогенный характер, структурно-функциональная парадигма, конфликтологическая парадигма, «неравенство», стресс, дистресс, нормативные акты, индивидуальный трудовой спор, коллективные трудовые споры, межличностные конфликты, международные конфликты, межконфессиональные конфликты.*

**G. I. Mamukina**

Ass. Prof.

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: mamukina@mail.ru

### A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF CONFLICT AS A SOCIAL PHENOMENON

*In the article the analysis of concepts of eminent personalities from ancient times to the present day. It is about the conflicts in various spheres of public life: social, economic, labour, the conflicts within the organization, the preconditions for conflict exist about approaches to relieve stress, ways to resolve collective conflict. The question is about the resolution of international and inter-confessional conflicts.*

**Key words:** *social conflict, the conflictual character of the structural-functional paradigm, conflict paradigm, “inequality”, stress, distress, regulations, individual labor dispute and collective labor disputes, interpersonal conflicts, international conflicts, sectarian (inter-confessional) conflicts.*

В условиях изменений в мировом развитии и реформирования экономических отношений появился целый комплекс проблем, которые нуждаются в глубоком и всеобъемлющем изучении и переосмыслении. Эти проблемы всегда возникали на пересечении социальной и экономической сфер общественной жизни, которые связаны с качественными изменениями социально-экономических отношений и поведения отдельных социальных групп общества в сфере труда. В полной мере эти проблемы проявляются и в организации.

Трудовые отношения в любой организации включают широкий спектр вопросов, к которым относятся вопросы становления рынка труда, занятости и безработицы, структуры и динамики изменения социальной структуры трудовой организации, мотивов трудовой деятельности и отношения к труду, сплоченности и стабилизации трудового коллектива и текучести кадров, трудового поведения в рыночных условиях хозяйствования, социальной, психологической и профессиональной адаптации, управленческой деятельности, предупреждения и регулирования социальных конфликтов, социальной защиты работников, и др.

Идею о конфликте сформировали еще в античные времена [1, 11]: Гераклит о сущности войны; Платон в своем Трактате «Государство» — о причинах появления вражды, войн, о связи конфликта с разделением общества, создал проект идеального государства; Аристотель («Политика») высказал точку зрения о природе неравенства людей как предпосылке возникновения конфликтов, указал социальные, политические и психологические объяснения конфликтов и их возможных последствий; Эпикур — о войне и мире; модели идеального бесконфликтного общества можно найти у представителей утопического социализма Т. Мора («Утопия»), Т. Кампанеллы («Город Солнца»). Существует трактовка Н. Макиавелли, Ф. Бэкона о причинах и последствий конфликтов. Э. Роттердамский — о войнах и их последствиях. Г. Гроций обосновал понятие нейтралитета, а Т. Гоббс («Левиафан») — проблему устойчивости государства и безопасности граждан, где государство выступает гарантом социального порядка. А. Смит исследовал природу и причины богатства народов, обосновал возникновение либерализма и легитимация конфликтов, назвал проблему границ свободы и прав человека. Дж. Локк («Два трактата о правлении») — о возможных причинах нарушения общественного договора и праве народа на восстание против правительства. И. Кант («Идеи всеобщей истории во всемирно-гражданском плане») говорил о путях достижения всеобщего мира. Гегель («Философия права») — о гражданском обществе как источнике конфликтов [2, 108, 117, 213].

Вклад в развитие науки о конфликте внесли представители эмпирической социологии (У. Петти, Дж. Граунта, А. Кетле, А. Гарри, Дж. Кей-Шаттлуорта и др.). Психолого-биологическая парадигма определяется понятиями агрессии и агрессивности, идеей естественной агрессивности (Х. Уиллер, Дж. С. Хайме, К. Р. Шерер) [8, 11]. З. Фрейд рассматривал конфликт между агрессивностью и культурой; о соотношении агрессивности и фрустрации в бихевиоризме говорили Д. Доллард, Н. Э. Миллер.

К. Лоренц выделил взаимообусловленность биологического, инстинктивного и социокультурного в природе агрессивности и возрастание влияния социотехногенных факторов цивилизации на усиление агрессивности. Учение Э. Фромма гласит о двух видах агрессии. Отечественные психологи Е. Г. Баранов, А. Белкин, А. В. Олескин, А. Петровский определили природу агрессивности.

Русский социолог П. Сорокина назвал причины социальных конфликтов, обусловленных нарушением базовых потребностей индивидов и групп [5].

Сущность социальной парадигмы определил К. Маркс [12; 15, 163; 11], он сказал о конфликте как непосредственном проявлении сущности социальных противоречий, назвал причины социальных конфликтов, доказал, что классовая борьба есть высшая форма социального конфликта, определил сущность и назначение социальной революции.

С точки зрения культурной парадигмы, т. е. понятие аномии и связь ее с социальным конфликтом, Р. Мертон назвал основные типы адаптации в условиях аномии, уровни аномии.

У. Ф. Огборн указал в концепции культурного запаздывания культурное опережение, т. е. относительную самостоятельность развития духовной культуры по отношению к материальным условиям общества как возможный источник социальных конфликтов [9]. Б. Малиновский, Т. Нейрн говорили о влиянии чужой культуры, о формах противоречия между внешними (заимствованными) культурными факторами и ценностями национальной культуры.

Конфликтогенный характер средств массовой информации определяется возможностями СМИ в провоцировании, эскалации или предотвращении социальных конфликтов [2, 191].

Структурно-функциональная парадигма о социальных конфликтах как о проявлении социальной патологии и нарушении системы моральных ценностей определена в трудах Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Дж. Тернера, Н. Смелзера, в которых говорится о причинах и функциях социальных конфликтов в обществе и необходимости предотвращения социальных конфликтов, где понятие «неравенство» — основная посылка для выявления причин конфликтов. Л. Козер и Р. К. Мертон — об интегрирующем значении социального конфликта и его институционализации («институциональная изоляция конфликта») [2, 108, 117, 213].

Конфликтологическая парадигма определена Г. Зиммелем, где конфликт рассматривается как проявление кризиса культуры и инстинкта врожденной враждебности. В конфликтологической концепции Л. Козера рассматриваются единство и противоположность конфликта и кооперации. Дефицит ресурсов есть основная причина конфликтов. Л. Крисберг называет различие целей и интересов источником конфликтов. В концепции Р. Дарендорфа [7] конфликт есть атрибут социальных систем, какую роль играет конфликт в дезинтеграции и изменении общества, взаимосвязь конфликта, власти и принуждения. Неравенство людей в доступе к власти и ресурсам и противоположность их интересов раскрывает содержание и динамику развития конфликта через интерес и ценность, власть есть ценность, конфликт как противоборство правящих и управляемых, социальных ролей и позиций.

Конфликты, конфликтные ситуации в различных областях жизнедеятельности порождают множество проблем объективного и субъективного характера, приводящих людей к психологическим срывам, нервным заболеваниям. Они негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности человека, любой организации, отрицательно влияют как на самих конфликтующих, так и на всех окружающих участников. Заниматься своевременной диагностикой и профилактикой конфликтных ситуаций, конфликтов крайне необходимо [3].

Важную роль в деятельности организации играют стрессы. Стресс — это состояние напряженности, которое возникает у личности под влиянием внешних

воздействий; это значительно отклоняющееся от нормы состояние чувственной и эмоциональной сферы человека, когда его восприятие окружающей среды и поведенческие реакции неадекватны ситуации. Сам по себе стресс не представляет опасности ни для здоровья отдельных работников, ни для эффективности организации в целом, так как он представляет собой естественную реакцию организма на внешние раздражители. В ряде случаев стресс даже оказывает положительное влияние, которое выражается в возможности быстрой мобилизации усилий человека. Это особенно важно в критических ситуациях. Опасность таит в себе патологическая форма стресса — дистресс, который представляет собой хроническое состояние напряженности, которое постоянно непроизвольно поддерживается самим человеком и в большинстве случаев совершенно не зависит от окружающей обстановки.

В зависимости от вида и характера стрессы и дистрессы бывают: 1. Физиологические — они возникают, когда происходит накопление критической массы усталости; 2. Психологические, в свою очередь подразделяются на следующие: а) Информационные — это результат информационных перегрузок; б) Эмоциональные — они проявляются в ситуациях угрозы, опасности, обиды.

Существуют два подхода к нейтрализации стрессов: — внести изменения в менеджмент, чтобы устранить базу стрессов; — принимать конкретные меры индивидуального характера, например, разрабатывать и внедрять программы психологической разгрузки. Основные причины стресса: — организационные факторы (недогрузка, перегрузка, плохие физические условия работы, конфликт и неопределенность ролей); — личностные факторы (смерть близких, конфликты в семье, плохие материальные условия и др.); — неправильное соотношение между властными полномочиями и ответственностью.

Очень важно определить причину конфликта, тем самым предпринять конкретные шаги по блокированию их (причин) действия, предотвращая тем самым вызываемый ими негативный эффект. У всех конфликтов есть несколько причин, различия в целях и задачах, различия в представлениях и ценностях, различия в манере поведения и жизненном опыте, неудовлетворительные коммуникации, уровень образования и т. п. Основными объяснительными парадигмами причин конфликтов называют: а) психолого-биологическую парадигму; б) культурологическую парадигму; в) социальную парадигму; г) структурно-функциональную парадигму; д) конфликтологическую парадигму [4].

Теоретиками предлагается перечень причин возникновения конфликта в организации: 1) причины порожденных трудовым процессом; 2) причины, вызываемые психологическими особенностями человеческих взаимоотношений; 3) находящиеся в личном своеобразии членов коллектива [10].

Конфликты на производстве вызываются факторами, препятствующими достижению людьми вторичных целей трудовой деятельности — достаточно высокого заработка, благоприятных условий труда и отдыха. Несмотря на то, что перемены прочно вошли в жизнь современного человека, люди часто воспринимают их как угрозу стабильности существования, достоинству и ценностным параметрам личности [13, 149].

Исчерпывающего списка причин, вызывающих конфликты, в том числе и в трудовой деятельности, не существует.

С увеличением возраста рабочих больший удельный вес начинают занимать конфликты, связанные с целевыми характеристиками их деятельности, одновременно сокращается число конфликтов, вызванных проблемами адаптации работников в

трудовом коллективе (нарушения трудовой дисциплины, несоответствие требованиям) [17, 136—137].

Особое внимание заслуживает такая особая тема, как конфликтность молодежного социума в России. Изучение конфликта между молодыми людьми, изучение проблемы межличностных конфликтов во взаимоотношениях студентов высших учебных заведений, установление их причин, особенностей, путей и способов регуляции имеет сейчас важное значение [6, 301—305]. Задача выработки новой технологии разрешения и урегулирования международных, межконфессиональных конфликтов, которые по своему характеру и содержанию резко отличаются от конфликтов прошлого, стоит перед мировым сообществом [15].

Проводя ретроспективный анализ конфликта как явления социального, хотелось бы остановиться еще на очень важном моменте. Мы нередко усматриваем конфликты там, где их в действительности нет, и, напротив, оцениваем порой отношения с другими как безоблачные, когда конфликт уже назрел [15, 38—39].

Существуют Нормативные акты, регулирующие способы разрешения коллективных конфликтов:

Конституцией Российской Федерации, закрепившей право граждан на индивидуальные и коллективные споры, предусмотрено регулирование способов их разрешения действующим законодательством (ст. 18 Конституции РФ). Права и свободы человека и гражданина определяют смысл, содержание и применение законов государства, деятельность всех органов законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием. Следовательно, при разрешении социальных конфликтов приоритет должен отдаваться правам и свободам человека и гражданина. В соответствии с п. 2 ст. 15 Конституции РФ органы государственной власти, органы местного самоуправления, должностные лица, граждане и их объединения обязаны соблюдать Конституцию РФ и законы. Из этого вытекает, что лица, представляющие стороны конфликта и третьей стороны, призванной способствовать разрешению социального конфликта, обязаны рассматривать трудовые отношения через призму их соотношения с действующим законодательством.

Трудовые отношения, включая социальные конфликты, регулируются Кодексом законов о труде РФ (КЗоТ РФ). Из этого следует, что работники и их полномочные представители не вправе прибегать к нормам ГК РФ в целях защиты трудовых прав и интересов граждан. В этих целях они обязаны руководствоваться исключительно нормами главы XIV «Трудовые споры» КЗоТ РФ.

Согласно ст. 201 и ст. 219 КЗоТ РФ индивидуальный трудовой спор может быть разрешен при его рассмотрении комиссией по трудовым спорам или администрацией и соответствующим профсоюзным органом в пределах предоставления им прав.

В соответствии со ст. 220 КЗоТ РФ коллективные трудовые споры (конфликты), возникающие между администрацией предприятия, организации и трудовым коллективом или профсоюзом по вопросам установления новых или изменение существующих условий труда и быта, заключения и исполнения коллективного договора и иных соглашений, рассматриваются в соответствии с законодательством о порядке разрешения коллективных споров (конфликтов). Эта статья КЗоТ РФ отсылает пользователя к Федеральному закону «О порядке разрешения коллективных трудовых споров». В качестве способов разрешения коллективных трудовых споров этим законодательным актом предусмотрено рассмотрение сути посредника и трудовых арбитров.

Существует такая точка зрения, что даже из неразрешенного конфликта, необходимо сделать определенные выводы всем участникам конфликтной ситуации, чтобы в дальнейшем не дать развиваться спору. Имея навык преодоления конфликтных ситуаций, можно попробовать всем коллективом обсудить ошибки за круглым столом, тем самым не старясь уйти от проблем, а наоборот их разрешать [16]. Этот опыт будет на пользу, как и руководству, так и персоналу, работающему в организации. Сотрудники будут видеть, что их руководство делает шаги навстречу, всячески пробуя различные методы их решения. В данной ситуации, работники будут на равных с начальством, потому что улаживание проблемы это важно для обеих сторон. Именно взаимное сотрудничество будет являться ключом их взаимного успеха.

### Список литературы

1. Анцупов А. Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М. : ЮНИТИ, 2000. — 551 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — М., 1999.
3. Бородкин Ф. М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородкин, Н. М. Коряк. — Новосибирск, 1989.
4. Бродаль Х. Девять ступеней вниз, или ссоры — конфликты — война / Х. Бродаль // Знание — сила. — 1991. — № 11.
5. Ван де Флирт Э. Конфликт / Э. Ван де Флирт // Социальный конфликт. — 1996. — № 3.
6. Гомыранова О. Н. Межличностные конфликты во взаимоотношениях студентов вузов / О. Н. Гомыранова // Астраханский государственный технический университет. — 2006. — № 05. — С. 301—305.
7. Дарендорф Р. Элементы теории социального конфликта / Р. Дарендорф // Социологические исследования. — 1994. — № 5.
8. Зайцев А. К. К объяснению агрессивности / А. К. Зайцев // Социальный конфликт. — 1996. — № 3 (11).
9. Кашаев А. Е. Социальный конфликт : опыт философско-социологического анализа / А. Е. Кашаев. — Иркутск, 1998.
10. Кашаев А. Е. Социальный конфликт : содержание и управление / А. Е. Кашаев, А. В. Решетникова. — Иркутск, 1999.
11. Леонтьева О. Б. Марксизм в России на рубеже XIX—XX веков. Проблемы методологии истории и теории исторического процесса / О. Б. Леонтьева. — Самара : Самарский ун-т, 2004. — 205 с.
12. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. — Т. 1. — Кн. 1. : Процесс производства капитала / К. Маркс. — М., 1949. — 354 с.
13. Макарова Т. Г. Лингвистическая палитра профессионального описания перемен / Т. Г. Макарова // Инновационность и мультикомпетентность в преподавании и изучении иностранных языков : сб. науч. тр. — М. : РУДН, 2015. — С. 343—352.
14. Мамукина Г. И. Неформальные объединения города, как объект социального управления : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.08. / Г. И. Мамукина. — М., 2004. — 179 с.
15. «Международная тревога». Разрешение конфликтов : пособие по обучению методам анализа и разрешения конфликтов. — М., 1999. — С. 38—39.
16. Подходы к диагностике социальных взрывов : прошлое и настоящее (материалы «круглого стола») // Социальные конфликты : экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. — 1993. — Вып. 5. — М.
17. Сеть этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов // Пути мира на Северном Кавказе: Независимый экспертный доклад / под ред. В. А. Тишкова. — М., 1999. — С. 136—137.

**Т. А. Огнёва**

*ст. преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: t-ognyova@yandex.ru*

## **АУТЕНТИЧНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ**

*Статья посвящена актуальной теме формирования и развития коммуникативных способностей студентов к общению на иностранном языке на основе знакомства с разнообразными аутентичными ресурсами. Материалом для исследования послужили ведущие немецкие медиа-ресурсы: сайты немецких газет и журналов «Spiegel», «Stern», «Wirtschaftswoche», «Süddeutsche Zeitung», радио «Немецкая Волна» [www.dwelle.de](http://www.dwelle.de), которые содержат большое количество оригинальных текстов страноведческого характера. Занятие с опорой на аутентичные материалы, содержащие информацию социокультурного характера, предоставляет новое качество обучения, позволяет создавать в учебной аудитории ситуации, максимально приближенные к реальным, увидеть страну изучаемого языка глазами представителя другой национальности, обеспечивает преодоление ложных стереотипов.*

**Ключевые слова:** *иностраннный язык, компетенция, Интернет-технологии.*

**T. A. Ognyova**

*Senior Lecturer*

*Plekhanov Russian University of Economics*

*e-mail: t-ognyova@yandex.ru*

## **AUTHENTICITY OF EDUCATIONAL RESOURCES AND COMMUNICATIVE COMPETENCE: INNOVATIONS IN TEACHING**

*The article is devoted to the vital issue of formation and development of communicative abilities of students to communicate in foreign language on the basis of access to various authentic resources. The material for research is taken from the leading German media resources: the websites of the German newspapers and magazines "Spiegel", "Stern", "Wirtschaftswoche", "Süddeutsche Zeitung", radio "German Wave" [www.dwelle.de](http://www.dwelle.de) which contain a large number of original texts of regional geographic character. Teaching based on the authentic materials containing information of sociocultural character provides new quality of training, allows to create real life situation in educational audience and to see the country through the eyes of the representative of other nationality, as well as to overcome false stereotypes.*

**Keywords:** *foreign language, competence, Internet technologies.*

Стратегия модернизации образования в России, переход от формально-дидактической к компетентностной и личностно-ориентированной парадигме ставит перед участниками образовательного процесса новые задачи. Из барьерного фактора в прошлом иностранный язык в XXI веке должен превратиться в инструмент эффективной коммуникации. Болонский процесс актуализировал задачу повышения качества иноязыкового образования как неотъемлемой части развития личности. Вузовская подготовка в современных условиях подразумевает не только традиционное овладение принятыми аспектами языка, но и формирование у студентов навыков, дающих возможность культурно-образовательной ориентации,

адаптации к учебе в европейских высших учебных заведениях и профессиональной деятельности в стране обучения. Относя владение иностранным языком (“Language skills”) к необходимым социальным навыкам, Всемирная организация здравоохранения рекомендовала интегрировать в образовательные технологии концепцию “Life skills”. «Определение своих индивидуальных целей в учебе, всемерное развитие самоконтроля и самооценки, правильное планирование алгоритма своих действий, познавательная активность, быстрое и сознательное усвоение информации — вот тот неполный перечень навыков, которые присущи стратегии “Life skills” применительно к образованию» [2, 71]. Таким образом, язык призван превратить человека в развитую личность, расширить его экономическую и социальную свободу.

В этих условиях преподавателю приходится отходить от традиционных и привычных методов лингводидактики с опорой на печатные учебники и рабочие тетради к ним и обращаться к аутентичным информационным источникам, обеспечивающим методическую поддержку бумажных носителей лингвоинформации. Аутентичность (в древнегреческом языке — «подлинность», гарантирующая правильность начал, свойств, взглядов, чувств, намерений) обеспечивается современными компьютерными технологиями, с помощью которых можно развивать у студентов необходимые языковые компетенции. Аутентичные материалы в учебном процессе являются теми средствами, благодаря которым студенты получают информацию о лингвистических, социокультурных, интерсоциальных характеристиках акта иноязычного общения, приобретают опыт адекватной интерпретации достаточно большого набора стереотипных ситуаций.

Интернет-технологии позволяют быстро создавать необходимую виртуальную социокультурную и языковую среду. Практика показывает, что использование интернет-ресурсов увеличивает познавательную активность учащихся и поддерживает интерес к предмету. Несомненным лидером, предназначенным для изучающих немецкий язык как иностранный, является сайт Радио «Немецкая Волна» [www.dwelle.de](http://www.dwelle.de), а также популярные медиа-ресурсы: сайты немецких газет и журналов «Spiegel», «Stern», «Wirtschaftswoche», «Süddeutsche Zeitung» и др., которые содержат большое количество оригинальных текстов страноведческого характера по обширной тематике.

Тематика занятия должна действительно затрагивать значительный спектр познавательной и личностной эмоциональной сферы. Именно тематика помогает сформировать у студентов желание углубиться в материал, желание овладеть предметом, что гораздо важнее, чем односторонне приобретать знания. Принимая во внимания современные возможности продолжения обучения российских студентов в магистратуре зарубежных стран, можно рассчитывать на их интерес к темам лингвострановедческого характера, связанным с интеграцией в новый социум и финансированием образовательных программ. В частности, «изучающих немецкий язык может заинтересовать материал о BaFöG, федеральном законе Германии о содействии обучению, который регулирует порядок предоставления стипендий и ссуд учащимся» [4, 328]. Обучение в зарубежных магистратурах возможно после сдачи квалификационного экзамена по иностранному языку, поэтому приобретаемые на базе аутентичных материалов знания помогут получить высокий балл на экзамене по немецкому языку в системе международной сертификации, который необходимо сдавать для поступления в аспирантуру, магистратуру или иной последипломный курс в вузах Германии, США, Канады, Австралии и ряда других стран [3, 8].



Приведём конкретный пример из опыта работы в группах первого и второго курсов Международной Школы Бизнеса IBS РЭУ им. Г. В. Плеханова. На первом курсе работа в компьютерном классе проходит один раз в неделю, 2 часа, аспект — «Практический курс немецкого языка». На уроке используется теленовелла «Jojo sucht das Glück» Автор: Deutsche Welle; Издатель: Deutsche Welle; Язык курса: Немецкий. Студенты на примере аутентичных текстов и жизненных ситуаций проживают жизнь студентки, приехавшей на учёбу в немецкий город Кёльн из Бразилии, что весьма актуально для студентов Международной Школы Бизнеса (IBS-Plekhanov), продолжающих обучение в вузах-партнёрах Германии. Мини-эпизод включает в себя многочисленные предречевые упражнения, работу над грамматическим текстом, выполнение on-line упражнений по грамматике и лексике. После завершения работы над тремя мини-эпизодами, студенты получают задание сделать презентацию на одну из пройденных тем. Например, они должны показать и рассказать в виде презентации алгоритм работы в библиотеке ТУ Дрезден, заказать обед в студенческой столовой, принять участие в семинаре по микроэкономике и т. д.

Практика показала, что как сами видеоуроки, так и последующая презентация на тему по пройденному материалу являются эффективной формой обучения. Использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность запоминания страноведческого и языкового материала. Таким образом, психологические особенности воздействия учебных видеофильмов на обучающихся способствуют интенсификации учебного процесса и создают благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

На втором и третьем курсах работа в компьютерном классе проходит один раз в неделю — 2 часа. Аспект — «Немецкий язык делового общения». Сначала ведётся работа над аутентичными «Топ-темами»/Top-Themen, соответствующими учебной программе (менеджмент, финансы). Например, Топ-тема/Top-Thema, «Lieber Bargeld als Kreditkarte» «Лучше наличные, чем кредитная карта» от 01.09.2015. Выполняются предречевые лексические, грамматические упражнения, в качестве дополнения и тестирования, также используются упражнения в системе on-line. Приведём примеры упражнений к данному тексту: Fragen zum Text /Вопросы к тексту:

1. Warum haben Supermärkte in Deutschland lange keine Kreditkarten angenommen? Почему супермаркеты в Германии долго не принимали кредитные карты?

a) Die Supermärkte hatten Angst vor Datenmissbrauch und Hackern / Супермаркеты опасались хакеров и использования персональных данных;

b) Die Kunden wollten nicht mit Kreditkarte zahlen. / Клиенты не хотели оплачивать кредитными картами;

c) Die Bezahlung mit Kreditkarte hat sie Geld gekostet. / За оплату кредитной картой взимались проценты.

2. Welche Aussage steht im Text? Ein Drittel der Befragten ...Какое высказывание можно найти в тексте? Треть опрошенных

a) benutzt bei Einkäufen nur Bargeld. / Использует при оплате только наличные;

b) zahlt mit dem Smartphone. / Оплачивает при помощи смартфона;

c) würde keine Welt ohne Bargeld akzeptieren./Не признала бы мир без существования «наличных»

3. Ältere Menschen zahlen in Deutschland am liebsten .../ Пожилые люди платят в Германии охотнее всего

- a) bar. / наличными;
- b) mit Karte. / картой;
- c) mit dem Smartphone. / с помощью смартфона.

4. In welchem Satz darf das Wort „für“ nicht in die Lücke eingefügt werden?/В каком предложении нельзя подставить слово «для»

- a) Peter Bofinger findet, dass Kartenzahlung Vorteile ... alle bringt;
- b) Er ist ... der Meinung, dass man Bargeld abschaffen sollte;
- c) Bargeld ist ... viele eine Art von Freiheit.

Arbeitsauftrag: Wie zahlt ihr am liebsten — bar oder mit Karte? Könnt ihr euch eine Welt ohne Bargeld vorstellen? Glaubt ihr, dass es so eine Welt bald geben wird? Как Вы предпочитаете расплачиваться? Наличными или по карточке? Можете ли Вы представить себе среду без наличных денег? Верите ли Вы в то, что будет создана такая среда?

Далее подбирается соответствующий видеофильм по данной тематике с упражнениями по лексике и грамматике. После работы с данным текстом мы рекомендуем просмотр видеофильма «Was der Mindestlohn verändert» / «Что может изменить минимальная зарплата?» от 05.01.2015 и выполнение прилагаемых упражнений. До просмотра фильма и после просмотра фильма на втором и третьем курсах работа над каждым блоком заканчивается проектом-презентацией по командам.

Лингвострановедческий подход с использованием интернет-ресурсов способствует формированию разных видов компетенции учащихся — языковой, речевой, лингвострановедческой и проч. Научить людей не только понимать иностранную речь, но и производить ее в виде устного и письменного общения — это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — не чисто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. И интернет-ресурсы приходят на помощь в этом плане, обеспечивая высокое качество образовательных технологий.

С развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) изменяется характер преподавательского труда. Интенсивная работа с ИКТ предъявляет к преподавателю ВУЗа высокие требования. Преподавателю приходится сегодня несколько дистанцироваться от роли вещателя, сойти с кафедрального пьедестала и стать для студентов старшим помощником в преодолении фонетических, лексико-грамматических, синтаксических, прагматических и лингвокультурологических барьеров — синергетически переплавляя эти традиционные виды работы в осмысленные и осознанные компетенции [1, 73]. Использование интернет-технологий — мощный импульс для преподавателей к дальнейшему совершенствованию.

Число изучающих немецкий язык в России всегда было и до сих пор остается значительным. Растёт преподавание немецкого в качестве второго иностранного. Добавить в образовательный ресурс молодых граждан больше одного иностранного языка, увеличив тем самым конкурентоспособность своей молодёжи и своей страны в мире, весьма актуальная задача сегодняшнего дня.

### Список литературы

1. Кутьева М. В. Как превратить изучение языка в праздник: идеи испанских методистов / М. В. Кутьева // Иностранные языки в высшей школе. — 2015. — № 1 (32). — С. 71—78.
2. Макарова Т. Г. Концепция “Life skills” и Интернет-тестирование / Т. Г. Макарова // Информационные технологии в преподавании и научно-технический перевод : сб. науч. статей. — М. : Изд-во РУДН, 2014. — С. 69—76.
3. Макарова Т. Г. Новые задачи преподавания английского языка в инновационном вузе / Т. Г. Макарова // Информационные технологии и научно-технический перевод : сб. статей. — М. : РУДН, 2011. — С. 8—12.
4. Огнева Т. А. Формирование языковых компетенций при работе с аутентичными текстами на уроке немецкого языка / Т. А. Огнева // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы IV межд. науч. конф. — М. : Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2016. — С. 326—331.

#### **О. Р. Очиров**

*кандидат культурологии, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: otchirovossor@mail.ru*

### **О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В КИТАЕ**

*В статье рассматриваются вопросы терминологической работы в Китае, становления терминоведения как научной дисциплины в Китае. Автор рассматривает основные проблемы современной китайского терминоведения и обосновывает название этой дисциплины на китайском языке: "术语学" "shùyǔxué" — «Шуюйсюэ».*

**Ключевые слова:** *терминологическая работа в Китае, терминоведение, «Шуюйсюэ».*

#### **O. R. Ochirov**

*PhD, Associated professor,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

*e-mail: otchirovossor@mail.ru*

### **TERMINOLOGICAL STUDIES IN CHINA**

*The article deals with the issues of terminological work in China, the formation of the terminology as a scientific discipline in China. The author examines the main challenges of modern Chinese terminology and substantiates the name of this discipline in Chinese: "术语学" "shùyǔxué" — “Shuyuxue”.*

**Keywords:** *terminological work in China, terminology, “Shuyuxue”.*

Начиная с конца XIX века, западная наука начинает проникать на Восток. В Китае возникают специализированные организации, которые, объединяют усилия по унификации китайских терминов.

После создания КНР терминологическая работа достигла больших успехов. Однако, что касается теоретических исследований, они долгое время, в силу

различных причин, в значительной степени отставали. Слабость теоретических исследований на тот период естественным образом влияла на фактическую терминологическую работу. С конца 80-х годов прошлого столетия, эта неблагоприятная ситуация стала вызывать серьезную озабоченность китайских ученых. С этого времени ученые стали постепенно знакомиться с проблемами терминоведения. Первые шаги были сделаны в конце 90-х гг. XX в., тогда были также сформулированы основные задачи терминоведения и обосновано название дисциплины на китайском языке: “术语学” “shùyǔxué” — «Шуюйсюэ».

Существует проблема перевода слов «терминология» и «терминоведение». Иногда первое и второе слово переводят как “术语学” “shùyǔxué” наука о терминах. В свете конфуцианской концепции «Чжэнмин» “正名” “Zhèngmíng” и современной теории терминоведения необходимо переводить эти слова на китайский язык правильно. В современном китайском языке (СКЯ) английское слово “terminology” переводят как “术语学” “shùyǔxué” наука о терминах, и как “术语” “shùyǔ” термин или терминология как совокупность терминов. Мы предлагаем использовать для этих двух разных слов разные термины на китайском языке. В настоящее время терминоведение переводится как “术语学” “shùyǔxué”, а терминология как совокупность терминов переводится “术语总汇” “shùyǔzǒnghuì”. Такого же мнения по переводу данных терминов, судя по изданным работам, придерживаются другие современные китайские и российские терминоведы [5, 3; 7; 3, 9].

Первые китайские терминологические организации начинают создаваться в начале XX века. В 1909 году при Цинском дворе была учреждена Канцелярия по разработке научных имен существительных. В 1932 году была создана Государственная канцелярия по составлению научно-технических имен существительных.

В 1985 году создается Всекитайский комитет по утверждению научно-технических имен существительных — “全国科学技术名词委员会”.

Особенность терминологической работы в Китае по разработке и упорядочению научно-технической терминологии на начальном этапе заключалась в отборе и упорядочении имен существительных — “名词” “míngcí”. Соответственно название соответствующих органов было связано с именами существительными. Слово «термин» в китайском языке существует — “术语” “shùyǔ”, однако свое отражение это слово в названии этой организации не нашло. Можно предположить, что название организации связано с тем, что большинство исследователей считают, что основной состав терминологической лексики представлен именами существительными и построенными на их основе словосочетаниями. Об этом, в частности, писали российские исследователи Ахманова, Т. Л. Канделаки и др. [1, 11] Другие части речи (глаголы, прилагательные, наречия) выполняют в терминологии функции составных частей терминов. Номинативный характер присущ именно именам существительным. Таким образом, даже в названии организации, которая занимается упорядочением и стандартизацией терминологии, отражается важнейший признак термина — номинативность. С другой стороны, это можно объяснить существованием в китайской философии вышеупомянутой древней терминотворческой традиции «Чжэн мин» “正名” “Zhèngmíng” и полноценной

категории «Имя» — «Мин» “名” “míng”, а также и высказыванием Конфуция «Если названия не соответствуют сути, то и со словами неблагополучно. Если со словами неблагополучно, то и дела не будут ладиться» “名不正，则言不顺；言不顺，则事不成”.

Название терминологического комитета на китайском языке сохранилось до сих пор, хотя при переводе на английский язык название организации переводится как Китайский национальный комитет научно-технических терминов — “China National Committee for Terms in Sciences and Technologies” (CNCTST). На русском языке используется перевод — Всекитайский комитет научно-технической терминологии (ВКНТТ).

Перед ВКНТТ была поставлена задача по проведению терминологической работы по стандартизации научно-технических терминов во всех сферах народного хозяйства. В состав комитета входили и входят ведущие терминологи Китая. В настоящее время в состав комитета входят около 30 человек, всего к различным видам терминологической работы привлекается около 3000 специалистов по всему Китаю. В работе комитета можно выделить два направления: проведение теоретических исследований и практическая работа по упорядочиванию и стандартизации терминов.

Второе направление считается основным в работе ВКНТТ. За 30 лет своего существования была проведена большая терминологическая работа по созданию, упорядочиванию, публикации сборников стандартизированных и нормативных терминов по различным научным дисциплинам. Современный этап развития китайского терминоведения характеризуется заметной активизацией терминологической деятельности. Китайские ученые работают над упорядочением терминологии разнообразных сфер знаний.

Результатом практической работы стал выпуск ВКНТТ 58 сборников стандартизированных терминов: «Термины астрономии» “天文学名词” “tiānwénxué míngcí”, “Terms in Astronomy”; «Термины географии» “地理学名词” “dìlǐxué míngcí”, “Chinese Terms in Geography”; «Термины физики» “物理学名词” “wùlǐxué míngcí”, “Chinese Terms in Physics”; «Термины агрономии» “农学名词” “nóngxué míngcí”, “Chinese Terms in Agronomy” и т. д. В настоящее время работа в этом направлении продолжается.

С 1985 года издается научный журнал «Китайская терминология», периодичностью 4 журнала в год. За последние годы количество литературы в интересующей нас области научного знания увеличилось. В Китае проводятся традиционные научные конференции под общим названием «Становление китайского терминоведения» — “中国术语学建设研讨会” “zhōngguó shùyǔxué jiànshè yántǎohuì”, “Building Chinese terminology”, посвященные терминологическим исследованиям. Публикуются сборники научных статей, монографии в серии «Становление китайского терминоведения» под редакцией проф. Лу Юнсяна 路甬祥 Lu Yongxiang и проф. Лю Цин 刘青 Liu Qing.

Много статей по вопросам терминологии китайского языка было опубликовано также на страницах лингвистических журналов. Была проведена большая предварительная работа для формирования китайского терминоведения как научной дисциплины, а серьезным толчком к развитию теоретического терминоведения

современного китайского языка стали опубликованные в Китае работы Фэн Чживэя [8], Чжен Шупу [6], У Ликунь [6] и других китайских исследователей. Эти и многие другие работы способствовали становлению и развитию процесса институционализации китайского терминоведения. В них были изложены теоретические и прикладные аспекты зарубежного и китайского терминоведения. Очевидно, что этот процесс происходил на теоретическом и методологическом фоне достаточно многочисленных работ российских и западных исследователей, как общетеоретического плана, так и имеющих непосредственное отношение к исследованию терминов современного китайского языка.

На современном этапе развития китайского терминоведения, который характеризуется его интеграцией в мировые исследования, в китайском терминоведении применяются новейшие методы и достижения ведущих терминологических школ.

За последние десятилетия были определены основные задачи терминологической деятельности современного Китая с учетом традиций китайского терминотворчества, а также результатов современных терминологических исследований в КНР и за рубежом. Это теоретические и прикладные исследования, упорядочение терминологии, разработка узкоспециальных терминосистем, создание и пополнение банка данных терминов и номенклатуры, подготовка новых и пополнение существующих отраслевых терминологических словарей. Из поля зрения китайских терминологов не выпала и такая важная задача как международная унификация терминов.

Основная деятельность по изучению и разработке китайской терминологии, составлению сборников нормативных терминов, составлению терминологических словарей проводится в ВКНТТ, а также в вузах страны.

В Хэйлунцзянском университете совместно с ВКНТТ создан Институт терминоведения, который возглавляет профессор Чжен Шупу. Совместно с Всекитайским комитетом научно-технической терминологии (ВКНТТ) проф. Чжэн Шупу был организатором третьего семинара под названием «Становление китайского терминоведения». Кроме этого, при поддержке ВКНТТ и Министерство науки и техники КНР проф. Чжэн Шупу занимался международным проектом по терминоведению, который был включен в утвержденный правительствами двух стран список проектов сотрудничества между Россией и Китаем. Проф. Чжэн Шупу является одним из ведущих составителей «Большого русско-китайского словаря» и «Большого русско-китайского толкового словаря», автором «Украинско-китайского словаря» и «Учебного словаря китайского языка для иностранных учащихся» и имеет более 200 публикаций, связанных с терминоведением и лексикографией.

В Институте терминоведения Хэйлунцзянского университета терминологические исследования проходили по двум направлениям: «Исследование теории и практики русского терминоведения» и «Теоретические исследования зарубежного терминоведения». Среди результатов исследования по первой теме был выход в свет монографии «Современное российское терминоведение» [6]. Ранее в 2004 году в Харбине была опубликована монография проф. Чжен Шупу, посвященная многолетним исследованиям в терминоведении и лексикографии «Лексикография. Лексикология. Терминоведение» [4]. В 2010 году в издательстве Хэйлунцзянского университета был опубликован «Сборник избранных статей Чжэн Шупу» в серии «Избранные труды современных китайских русистов» [5].

В результате исследования второй темы, были переведены на китайский язык три монографии по терминоведению и написана еще одна монография [7], а также

опубликовано около 40 статей. В 2011 году коллектив китайских авторов под руководством проф. Чжен Шупу выполнил перевод на китайский язык учебного пособия С. В. Гринева-Гриневича «Терминоведение» [9] для последующего его издания в Китае. Издание было опубликовано в 2011 году в Пекине в издательстве «Шан-у иншугуань» в серии книг «Становление китайского терминоведения» под редакцией Лу Юнсяна 路甬祥 Lu Yongxiang.

Среди важных задач китайского терминоведения — это подготовка научных кадров, и здесь китайское терминоведение добилось определенных успехов. Так, в Хэйлунцзянском университете под руководством проф. Чжэн Шупу подготовлены и защищены 4 диссертации по терминоведению, соответствующие статусу PhD. Уделяется в Китае внимание развитию международного сотрудничества в сфере терминоведения. ВКНТТ установил дружеские и партнерские контакты с терминологическими организациями разных стран.

Продуктивное сотрудничество терминоведов Китая и России становится очевидной взаимовыгодной реальностью. Развитие научно-технических, экономических, торговых и культурных связей между крупнейшими в демографическом, военном и экономическом отношении странами, Россией и Китаем, настоятельно требуют соответствующего языкового сопровождения, самостоятельным компонентом которого является терминологическое обеспечение. Достижение нового качественного состояния этих отношений возможно, в частности, на путях непосредственного тесного сотрудничества ученых обеих стран. В 2009 году Институт терминоведения Хэйлунцзянского университета и ВКНТТ КНР совместно с Забайкальским государственным гуманитарно-педагогическим университетом (ныне Забайкальский государственный университет, РФ г. Чита) создали Международный центр терминологических исследований (директор центра О. Р. Очиров). В рамках совместного центра в 2009—2012 гг. проводились исследования в области терминоведения. В 2010 году в России был опубликован сборник «Международное сотрудничество в терминологических исследованиях» (научные редакторы д-р филолог. наук, проф. К. К. Васильева, проф. Чжен Шупу), практическую значимость которого трудно переоценить. В сборник вошли статьи российских и китайских ученых из двенадцати вузов России и КНР [2]. Подготовка и издание сборника были осуществлены при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, грант РГНФ № 10-04-00259а (руководитель проекта О. Р. Очиров).

Изучение трудов российских ученых (А. А. Реформатского, Д. С. Лотте, А. В. Суперанской, В. М. Лейчика, В. А. Татарина, С. В. Гринева, К. Я. Авербуха, Н. З. Котеловой, В. П. Даниленко, С. Д. Шелова и др.) в Институте терминоведения Хэйлунцзянского университета способствовало развитию теоретико-методологических основ китайского терминоведения и становлению китайского терминоведения как самостоятельной научной дисциплины со своим понятийно-категориальным аппаратом.

#### Список литературы

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов : изд. 5-е / О. С. Ахманова. — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010.
2. Международное сотрудничество в терминологических исследованиях : сб. ст. / под науч. ред. К. К. Васильевой, Чжен Шупу. — Чита : Поиск, 2010.
3. Очиров О. Р. Терминология современного китайского языка / О. Р. Очиров // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. — 2009. — № 3. — С. 236—238.

4. 词典·词汇·术语/郑述谱著.-哈尔滨:黑龙江人民出版社, 2004.10 (Чжэн Шупу Лексикография. Лексикология. Терминоведение / Чжен Шупу. — Харбин : Хэйлунцзян Жэньминь Чубаньшэ, 2004. — 529 с. — на кит. яз.)
5. 郑述谱集:汉、俄/郑述谱著.-哈尔滨:黑龙江大学出版社, 2010  
当代中国俄语名家学术文库/王铭玉主编 (Чжен Шупу. Сборник избранных статей Чжэн Шупу / Чжен Шупу // Избранные труды современных китайских русистов / гл. ред. Ван Миньюй. — Харбин : Изд-во Хэйлунцзянского университета, 2010. — 369 с. — на кит. яз.)
6. 俄罗斯当代术语学/郑述谱著.-北京:商务印书馆, 2005 (Чжен Шупу Современное российское терминоведение / Чжен Шупу // Становление китайского терминоведения / гл. ред. Лу Юнсян. — Пекин : Шан-у иншугуань, 2005. — 288 с. — на кит. яз.)
7. 俄罗斯术语学探究/吴丽坤.-北京:商务印书馆, 2009 (У Ликунь Исследования по российскому терминоведению / У Ликунь // Становление китайского терминоведения / гл. ред. Лу Юнсян. — Пекин : Шан-у иншугуань, 2009. — 278 с. — на кит. яз.)
8. 现代术语学引论/冯志伟著.-北京:语言出版社, 1997.8. (Фэн Чживэй Введение в современную терминологию / Фэн Чживэй. — Пекин : Юйянь, 1997. — 225 с. — на кит. яз.)
9. 术语学/ (俄罗斯) 格里尼奥夫著 ; 郑述谱等译.-北京: 商务印书馆, 2011 (中国术语学建设书系) (Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение / С. В. Гринев-Гриневиц ; пер. на кит. яз. : Чжен Шупу [ и др. ] // Становление китайского терминоведения / гл. ред. Лу Юнсян. — Пекин : Шан-у иншугуань, 2011. — 343 с. — на кит. яз.)

**Т. С. Руженцева**

кандидат педагогических наук, доцент

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: tsrujentseva@mail.ru

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Данная статья посвящена проблеме обучения студентов информационно-технологических специальностей английскому языку на базе новых информационных технологий с целью формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов. На основе предложенной концепции дискурса разработана теория учебно-профессионального дискурса как основного механизма передачи учебной информации профессионального характера. В результате проведенного исследования было выявлено, что возможности, предоставляемые новыми информационными технологиями, позволяют не только повысить мотивацию и активизировать интерес обучающихся к изучению языка, но и создать систему непрерывной разработки и модернизации адаптивного комплекса электронных учебно-методических пособий по английскому языку.*

**Ключевые слова:** информационные технологии, профессионально-ориентированный, дискурс, системный подход, иностранный язык, студенты информационно-технологических специальностей, коммуникативная компетенция.



**T. S. Ruzhentseva**

*PhD in Methodology, Ass. Prof.,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: tsrujentseva@mail.ru

## **COMMUNICATIVE SYSTEM APPROACH AS A BASIS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE**

*This article is dedicated to the problem of teaching English to IT-students on the basis of new information technologies to form the communicative competence of future specialists. The theory of discourse as the basic mechanism of transmitting learning information of professional character was worked out on the basis of suggested conception. As a result, the study revealed that the opportunities provided by new information technologies allow not only to increase motivation and to enhance the interest of students to the studies but to create a system of continuous development and modernization of complex adaptive electronic educational and methodological manuals in English.*

**Keywords:** *information technologies, professionally oriented, discourse, system approach, foreign language, IT-students, communicative competence.*

Обучение английскому языку для специальных целей студентов информационно-технологических специальностей является важной проблемой, которая стоит перед высшей школой нашей страны. Пути и способы решения названной проблемы определяются комплексом факторов. Одним из основных является разработка методологии, поиск новых форм обучения. Достижение основной цели обучения — обеспечение профессиональной коммуникативной компетенции специалиста — возможно на основании комплексного подхода, сочетающего решение задач языковой подготовки на базе коммуникативного системно-деятельностного подхода с решением задач формирования профессиональной коммуникативной компетенции специалиста по информационным технологиям.

Основным элементом предлагаемой модели обучения является учебно-профессиональный дискурс специалиста по информационным технологиям, представляющий собой систему взаимосвязанных элементов, моделирующих профессиональный дискурс специалиста по информационным технологиям. Главной компонентой учебно-профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям является его текстовая подсистема, состоящая из множества электронных текстов учебного характера. Применение новых современных информационных технологий для развития текстовой компоненты учебно-профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям позволяет разработать методологию использования проектных форм самостоятельной работы студентов при изучении ими английского языка для специальных целей. Формулируя цели проектов в координации с целями развития текстовой компоненты учебно-профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям, возможно реализовать комплексный системный подход к решению задач формирования общей коммуникативной и профессиональной коммуникативной компетенций будущих специалистов по информационным технологиям.

Возможности, предоставляемые новыми информационными технологиями, позволяют не только повысить мотивацию и активизировать интерес обучающихся к изучению языка, но и создать систему непрерывной разработки и модернизации адаптивного комплекса электронных учебно-методических пособий по английскому

языку. Объединение результатов индивидуальных проектов в комплекс электронных информационных продуктов и обеспечение его доступности всем обучающимся позволяет обеспечить каждого из них базовым набором заготовок для формирования собственного портфолио. Таким образом, учебно-профессиональный дискурс специалиста по информационным технологиям может разрабатываться как полифункциональная модель профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям, поскольку текстовая компонента учебно-профессионального дискурса включает в себя все возможные жанры электронных текстовых документов и информационных продуктов различных стилей, предполагающие использование широкого спектра речевых актов и речевых стратегий, элементов общего, профессионального и научного языка. Разработанная модель учебно-профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям и профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям включает множество субъектов коммуникативного процесса, одним из подмножеств которого являются элементы информационно-вычислительной системы, управление которыми осуществляется с помощью специальных команд. Каждая учебная ситуация, разрабатываемая в индивидуальном проекте, обязательно должна предусматривать организацию коммуникационных процессов с использованием элементов ИВС и средств телекоммуникации. Они рассматриваются не только как технические средства поддержки коммуникативного процесса, но и как равноправные субъекты данного процесса. Существенное внимание в наших ситуациях мы отводим формированию у студентов навыков анализа прагматического контекста текущего фрейма, прогнозирования коммуникативного процесса и построению на этой основе адекватного комплекса вариативных речевых стратегий, обеспечивающих достижение коммуникативной цели.

Основой формирования всех типов компетенций — главным инструментом учебно-профессионального дискурса специалиста по информационным технологиям — является комплекс электронных учебно-методических пособий, реализуемый как динамичная, целенаправленная, управляемая, адаптивная подсистема, создание и развитие элементов которой предполагает выполнение обучающимися широкого спектра разнообразных упражнений и заданий, направленных на развитие коммуникативной компетенции обучающихся.

**М. К. Согомонян**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: windhut@gmail.com*

## **СВОЕОБРАЗИЕ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ «БАНДИТЫ С РИО ФРИО» МАНУЭЛЯ ПАЙНО-И-ФЛОРЕСА**

*Тщательно продумывая в своем романе пространство и место действия, изобретательный Мануэль Пайно устраивает для своего читателя своеобразную длительную «экскурсию» по Мексике начала XIX века. Переходя в своих описаниях от домов к ремесленным мастерским, деловым конторам и заброшенным особнякам, следуя по*

большим дорогам, он создает серию колоритных и загадочных портретов людей различных профессий и социальной принадлежности, сосуществующих в едином хронотопе романа. Рисуя мистику истории, Мануэль Пайно приближается к поэтике популярного романа.

**Ключевые слова:** костюмбризм, романтическая литература, роман-фельетон, латиноамериканская культура, самоидентификация, символ, картина эпохи.

**M. K. Sogomonyan**

*PhD in Philology, Associate Professor*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: windhut@gmail.com

## NOVELISTIC CHRONOTOPE IN “THE BANDITS FROM RÍO FRÍO” BY MANUEL PAYNO Y FLORES

*Whilst carefully depicting the space and the scenario of this novel, Manuel Payno, in his inventive manner, offers the reader a special kind of long-time insight excursion around Mexico of the early XIX century. Moving in the narrative from private houses to artisan’s workshops, past offices or abandoned desolate mansions, along high roads, Payno has created a set of vivid and mysterious portraits of people belonging to different social classes and professions, who co-exist in one unique novelistic chronotope. Thus drawing the mysticism of history, Manuel Payno successfully approximates popular fiction style.*

**Keywords:** *costumbrismo, romantic fiction, serialized novel, Latin American culture, self-identity, symbol, image of the epoch.*

Литература Мексики, как и литература некоторых других стран Латинской Америки, в том числе Аргентины, обладала историко-культурными особенностями. В ней сливались и взаимодействовали традиции романтизма, костюмбризма и интерес к собственной истории и современности. В Мексике бурная эпоха генерала Санта Анны, период Французской Интервенции и правления императора Максимилиана приводят к созданию цикла романов-фельетонов. Именно к такому типу романа относится последнее произведение Мануэля Пайно-и-Флореса «Бандиты с Рио Фрио» (1889—1891), однако, исходя из масштаба произведения, своеобразия его поэтики и контекстуально-временных аллюзий, мало ограничиваться только этим термином при определении жанровой принадлежности данного произведения [2, 152]. Роман «Бандиты с Рио Фрио» достаточно трудно отнести к тому или иному жанру. Критики называют его и исследованием мексиканского общества, и мелодрамой, и любовным романом, и приключенческим, и костюмбристским, и политической сатирой, и детективом, и путеводителем, и даже предшественником мексиканского телеромана. «Бандиты», появившиеся на закате периода Индепенденсии, включают в себя черты всех выше перечисленных жанров, являя собой при этом синтетический популярный роман, в котором целая эпоха и нация находят свое отражение на более, чем тысяча страницах. Сами же мексиканцы называли роман «романтической сказкой Мексики».

Панорама событий времен Санта Анны и характерная для той эпохи пестрая картина нравов показаны здесь в соответствующем романтическом обрамлении. Пайно живописует «сцены реальной и очевидной жизни своей страны, картины более или менее соприкасающиеся с привычками, уже начавшими исчезать; портреты тех, кто уже умер». Именно такой подход к повествованию позволил определить роман «Бандиты с Рио Фрио» как «живопись эпохи» [3, 177—194].

Этот роман является своеобразным итогом не только литературного творчества Пайно (продолжение и идеологическое завершение его ранних романов «Булавка Дьявола» (1859) и «Человек ситуации» (1861)), но и его исторических и экономических исследований («Записки об истории войны между Мексикой и Соединенными Штатами» (1850), «Мексика и ее финансовые вопросы в отношениях с Англией, Испанией и Францией» (1862), «Счета, затраты, кредиторы и другие вопросы периода Французской Интервенции и Империи 1861—1867»). Будучи министром финансов (1850—1851, 1855—1856), Пайно хорошо знал историко-экономическую ситуацию страны изнутри, что позволило ему не только добиться некоторых положительных решений в вопросах внешнего долга Мексики, но и написать гневно-патриотическое и критическое письмо генералу Форе, назначенному Наполеоном III главнокомандующим французских экспедиционных войск в Мексике, письмо, имевшее поворотное значение в жизни писателя, арестованного спустя некоторое время и депортированного в Сан-Хуан Улуа вместе с Игнасио Рамиресом и Флоренсио М. дель Кастильо. Вот что писал Пайно в «Письме о состоянии дел в Мексике, адресованном сеньору генералу Форе, главнокомандующему французскими войсками» (1862): «Я спрашиваю, сеньор генерал, разве нация, такая могущественная и великая, начинает войну из-за какой-то ничтожной суммы денег? Согласно принципам цивилизованной и христианской нации, разве допускается доводить до войны другую страну по причине мелочных интересов? Прежде, чем доводить до войны, разве не должно употребить методы соглашения?» [6, 137—138]. Череда этих событий различных периодов истории Мексики (Республики, Империи, Французской Интервенции, Порфириата, военного переворота генерала Санта Анны) получит свое отражение на страницах последнего романа Мануэля Пайно, посчитавшего художественную форму лучшим средством отражения недавней истории страны. Писатель создавал это произведение в Европе, а впервые опубликовал в Барселоне под псевдонимом «Гений из свиты», ввиду нежелания автора компрометировать занимаемый им ответственный пост консула Сантандера и дабы избежать упрека за представление не вполне нравоучительной и отрадной картины собственной страны.

Заглавие романа «Бандиты с Рио Фрио» побуждает читателя задаться вопросом: а кто по-настоящему является бандитом и разбойником – отряд Эваристо Леуоны с большого тракта в направлении Веракруса или властимущие правители и сильные мира сего, являющиеся разжигателями конфликтов, которые ведут к бесчинствам, злоупотребляющие своим положением, творящие «справедливость» по собственным, им угодным законам и порядкам?

Это говорит о тематической связи романистики Пайно с немецким разбойничьим романом, а кроме того, о популярной в романтической литературе Европы теме благородных разбойников. Однако то, что в европейской романтической литературе было уже историческим сюжетом (см., например, «Михаэль Кольхаас» Генриха фон Клейста, сюжет которого относится к XVIII веку), в латиноамериканской действительности было отражением современных реалий. Историческая и событийная правдивость сюжета Пайно о разбойниках и грабителях подтверждается наличием большого количества реальных фактов столкновения с мексиканскими бандитами в XIX веке и рассказами очевидцев, ставших жертвами или свидетелями нападений. Так, в своей книге «Бандитская нация: История преступников и культурной борьбы в Мексике 1810—1920» (2006) Крис Фрейзер пишет, что, действительно, в середине XIX века бандитизм был очень распространен в центральной и северно-центральной частях Мексики, примерно около половины

бандитов были родом из Мехико, Пуэблы и Веракруса, как раз расположенных в печально известном «бандитском коридоре» — вдоль главной дороги из Мехико в Веракрус, по которой провозилась большая часть коммерчески значимых грузов (в том числе специй) и проезжало большое количество путешественников [4, 97—130]. Известно также, что в годы мексиканско-американской войны 1848 г. и войны против Французской Интервенции 1862 г. образ Мексики как страны бандитской нации четко выкристаллизовывается в англо-саксонском мировосприятии. Популярность этой точки зрения, подогретая выпуском книг некоторых путешественников и дипломатов, пораженных своими поездками в экзотическую страну и повествующих только лишь о встречах с настоящими разбойниками и бандитами, и смешавшаяся со свойственной людской природе жаждой к новым приключениям, привела к тому, что огромная масса искателей новых ощущений хлынула в Мексику. Английский исследователь Эдвард Бернет Тайлер писал, что на борту корабля, следующем из Гаваны в Веракрус, говорилось только об опасностях, подстерегавших на большой дороге. Английский посол Уильям Периш Робертсон писал в 1853 г., что путешественники уже заранее готовились ко встрече с мексиканскими бандитами, еще не сев на пароход, плывший в Мехико: «Всеобщая тема разговоров от Веракруса до Мехико — это «Грабители!» На самом деле, мы уже слышим о них в Лондоне, потому что здесь, как нам рассказали наши мексиканские знакомые, конечно же мы должны быть готовы к тому, что нас будут грабить... Никто не избежит этого; мы не должны брать с собой никаких ценностей, только сорок или пятьдесят долларов в знак примирения с неизбежными грабителями» [4, 81]. Большинство путешествующих сами вооружались против грабителей, так как уже знали наиболее опасные и вероятные точки столкновения: Халапа, бандитские логова в Пинале и Пероте, первоначальное гнездо в Рио Фрио, а также деревушка Уамантла, известная своей воровской репутацией.

Таким образом, сюжет «Бандитов с Рио Фрио» черпался «из жизни», ведь вполне возможно, что сам Мануэль Пайно неоднократно проезжал по опасным маршрутам. Портрет бандита, прорисовавшийся на страницах книги «Бандиты с Рио Фрио», отличается разнообразными нюансами и обладает большой симпатией автора. Сочувствие писателя направлено на нарушителя закона прошлой эпохи, когда Мексика была уже независимой, но еще не либеральной страной. Поместив романное повествование в конкретную эпоху, Пайно использует образ разбойника, чтобы подтвердить прогрессивность времени Порфириата в сравнении с ранними консервативными режимами. Сюжет романа сплетается вокруг реального скандала 1839 года, созданного помощником Санта Анны, полковником Йанесом, «находившимся во главе ассоциации преступников, добравшихся практически до всех семей Мехико. Водонос, повар, кучер, швейцар, — все были шпионами, соучастниками и ворами» [4, 123]. В дело были втянуты официальные лица и почитаемые горожане, в целом в тюрьму после скандала попало свыше 150 человек. Йанес и три или четыре его сообщника были приговорены к смерти, остальные отправлены на каторгу в Пероте и Сан-Хуан Улуа. Сам Мануэль Пайно писал, что его художественное описание реального исторического инцидента стало попыткой отразить уход в прошлое старых социальных порядков.

Роман превращается в многостороннее описание богатства и разнообразия культуры и географии центра страны. Романный хронотоп весьма многогранен: взяв за отправную точку расположившееся за пыльным поворотом дороги ранчо Санта Мария де ла Ладрильера с его старым корралем, ячменным полем и зарослями агав

магуэй, автор этого своеобразного путеводителя с каждой новой главой будет вести читателя загадочными и запутанными тропами, по пути указывая то на небольшое селение у покатых склонов вулкана, то на кучку жалких глиняных индейских хижин, почти полностью затопленных в период осенних дождей. Бескрайние равнины и широкие степи сменяются болотистыми озерами и полноводными реками с опасными круговоротами, чьи берега заросли плакучей ивой с серебрищейся в лунном свете листвой. Скрывающиеся в своих расщелинах разбойников горные обрывистые ущелья обрамляют королевскую дорогу, соединяющую Мехико и Веракрус; известная лишь немногим Тьерра Кальенте наполняет центральную рыночную площадь Пласа дель Воладор в Мехико ароматами привезенных отсюда на каноэ тропических фруктов и цветов. Пайно заселяет персонажами и центральные улицы, и самые отдаленные уголки. Великолепная архитектура главного собора столицы, монументальные стены старинного мрачного дворца, одиноко стоящего на улице Дон Хуан Мануэль, эклектический особняк Сан Фернандо в Чалко, построенный в готико-романском стиле, изображаются с таким же подробным перечислением деталей, как и полуразрушенное и заброшенное ранчо де Лос Койотес, спрятанное на склонах вулкана между Тескоко и Чалко и кишашее скорпионами и гремучими змеями.

В своем романе Мануэль Пайно уделяет внимание важной для латиноамериканской культуры теме праздника, описывая в V главе «Чудо» торжественную церемонию в день 20 декабря, посвященный Деве Гвадалупской, и в XIX главе «Святой понедельник» — атмосферу народного гулянья. Праздник играл важную роль в становлении латиноамериканского мировосприятия, т. к. новая цивилизационная архетипика, новые представления возникали «именно в празднике, как первичной форме культуры» [1, 9]. В результате взаимодействия и смешения языческих обрядов и католических догм появляется синкретичная культура, основанная на поиске компромисса между образами и символами двух различных миров по принципу сходства и подобия. Этим объяснялись действия миссионеров, которые сознательно использовали местную мифологию для толкования индейцам новых догматов. Отсюда возникало характерное наложение языческих богов на образы христианских святых, что приводило к появлению неких религиозных гибридов, канонизации собственно латиноамериканских святых и зарождению торжеств по поводу местных чудесных явлений этих святых. Так, в романе Пайно описывается торжество в честь одной из самых распространенных мексиканских святых Девы Гвадалупской. Писатель упоминает о совмещенном восприятии христианских и языческих традиций, когда говорит о том, что один из персонажей книги — ведьма и травница Мария Матьяна — постоянно путала Деву Марию Гвадалупскую с ацтекской богиней Тонантсин (во время религиозных праздников ей приносили в жертву маленьких детей в возрасте от одного месяца до двух лет). «Спустя несколько месяцев вместо богини Тонантсин, требовавшей крови детей, появилась молодая и скромная Дева Мария, облаченная в одеяния благородных индейцев. Она обещала защиту и только просила, чтобы вместо крови ей приносили розы и дикие полевые цветы. Наконец эта Дева Гвадалупская стала покровительницей индейцев вместо богини Тонантсин; но время от времени испанские власти закрывали глаза и уши, допуская жертвоприношения некоторого количества детей» [8, 33].

Далее Пайно дает подробное описание одного из мексиканских календарных (сезонных) праздников, изображая пышные процессии по центральным улицам Мехико (Санто Доминго, Санта Катарина, Санта Ана) к Пласа Майор и центральному алтарю в кафедральном соборе города. Рисую картину пышного праздника, писатель

создает впечатление масштабности происходящего, изображая, как толпа празднующих волнами накатывает и откатывается от дверей собора, образуя смертельную давку вплоть до центральных въездных ворот, расстояние до которых он забивает различными экипажами. Несколькими фразами Пайно достигает эффекта грандиозности происходящего: «И наконец, со всех сторон, отовсюду нахлынули люди, пешком, верхом, наезжая и наталкиваясь друг на друга, толкаясь и пинаясь, временами подминая под себя какую-нибудь упавшую позади старую женщину. <...> люди протискивались и протискивались вдоль мощеной дороги под открытым палящим солнцем, таким сильным, что нагретые камни обжигали им ноги. <...> Миновав городские ворота, они начинали молиться, перебирая четки, и подсчитывать, когда подойдет их очередь войти в Святая Святых. <...> другие проползали оставшееся расстояние на коленях, уподобляясь истинным мученикам. Те, у кого хватало энергии дойти до ворот церкви, падали там полумертвые и омытые кровью. <...> Снаружи храма кипела грандиозная активность: холм и прилегающие территории буквально были покрыты индейцами и жителями Мехико, закусывающими приготовленной на обед козлиной ногой с тортильями, острым соусом и хорошим пульке. Большинство собравшихся на свежем воздухе семей расселились радостными группами и поедали с большим аппетитом, отрывая зубами сочные куски жареной козлятины; их дети прыгали вокруг, зажав в кулачках тако с авокадо» [8, 36—39]. Помимо этого Мануэль Пайно дает подробный список сервировки и блюд на торжественном банкете в президентском дворце, куда высшие чиновники и духовные лица направились после торжественной литургии. Такое подробное перечисление яркого и необычного, чрезмерная, утрированная детализация грандиозности происходящего свидетельствует о сильной барочной традиции в латиноамериканской литературе, которая позже породит необарокко. «Пир включал суп с вкусным хлебом, ломтиками вареных яиц, турецким горохом и зеленой петрушкой; сыр с зеленым чили; говяжий язык с оливками и каперсами; жареного козленка с потрохами; зеленые салатные листья; и чтобы довершить великолепиие стола, центр украшали фонтаны из фасоли и редиски, порезанные тонкими кольцами головки лука, кусочки колбасы и сосисок и севильские маслины; несколько бутылок карлонского и хересского вина, а также стеклянные кувшины, полные ананасовым, коричневым пульке и «кроличьей кровью», смешанной с мякотью гуавы (напиток, по слухам, способный воскресить мертвого). Десерты были неопишуты, ибо столь много монастырей и монашек были задействованы в приготовлении данного банкета: кокосовые конфеты, пирожные из экзотических фруктов, маленькие чашки с подслащенным молоком, начиненные ананасно-кокосовые сласти и оладьи, маниока с ананасами, конфеты из яичного желтка с сахаром; а стол был украшен яркими ветками в вазах, вырезанными бумажными фигурами, пирамидальными холмами из шелка и сезонными цветами всех видов» [8, 38—39].

В качестве своеобразного противопоставления торжественному религиозному празднику Пайно изображает народное гулянье в день Святого понедельника, описывая времяпрепровождение и пьяные драки посетителей пулькерии «Пелос»: шумные танцы, потасовки и понажовщина, смесь запахов пота, соломенных матрасов, горячих кукурузных лепешек и чорисо, пряной остроты перца и чили, табачного дыма, налитого из больших кувшинов пульке (названия сортов: «Храбрец», «Крикун», «Танцор», «Песня Андалусии»), перезвон гитары, свист, крики и неясное пение под мандолину создает атмосферу традиционного карнавала с характерной для него концентрированной спецификой латиноамериканской праздничной традиции, строящейся на взаимопереплетении иберийских, средиземноморских, креольских

источников, а также на характерной широкой развернутости и открытости латиноамериканского «культурного бессознательного». Все это перерождается в возникающую неистовую динамику взаимодействия полюсов в достаточно ярко и остро обозначенных, утрированных формах, что приводит к следующему выводу: «это цивилизационная интеграция, самоидентификация, самоопределение, утверждение своих норм и ценностей, одним словом «ре-креация» своего миропорядка, в его целостности» [1, 15].

Важную роль в романном хронотопе играют символы. Среди наиболее значительных из них — символ крови, становящийся одним из сквозных мотивов. Так, впервые кровь упоминается в описании жертвоприношений младенцев богине Тонантсин, когда детей приносили на холм Тепейакак, а потом разрезали ножами на священном ритуальном камне. Позже, когда покровительницей индейцев и мексиканцев становится уже Дева Гвадалупская, кровь символизируется оставляемыми у статуи красными розами. Однако прежде всего сквозной мотив крови проходит параллельно с образом одного из главных персонажей романа — с Эваристо, бывшим деревщиком и токарем, а теперь бандитом и головорезом, властвующим в горах Рио Фрио. Мотив нарастания гнева Эваристо, сопряженного с жадной жестокой расплатой, начинает набирать силу уже в трактире «Лос Пелос», где пьяные оргии ремесленников и их женщин своей регулярностью и ритуальностью уподобляются церковной церемонии. Завсегдатаи проводят там целый день, и, как пишет Пайно, Святой понедельник для них свят не тем, что они идут в церковь, а тем, что направляются в пулькерию, но с тем же и даже еще большим рвением.

То, что пьют в день праздника в «Лос Пелос», по структуре имеет сходство с напитком, подаваемым при церковном причащении. Но если в соборе дают «кровь Христову», то в пулькерию разливают «кроличью кровь» — «вероломный вид пульке. Он бьет прямо в голову, и человек, который напился этим пульке, сходит с ума. Он даже не знает, что делает» [8, 134]. Как раз именно выпитый пульке и сыграет роковую роль в романе, когда вернувшийся разгоряченный «кроличьей кровью» Эваристо убивает свою жену. Жестокую сцену преступления, как затишье перед бурей, предваряет зловещий пейзаж: «тени начали заполнять тот старый сарай, пользовавшийся дурной славой, и округа опустела, погрузившись в тишину. Падающие с черного неба крупные капли дождя быстро смыли «кроличью» и человеческую кровь, запятнавшие пол прославленной пулькерики, где ремесленники праздновали Святой понедельник» [8, 141—142]. Не удовлетворенный своим поражением в драке с Чучо и желая осуществить немедленную месть обидчику, Эваристо готов убить первого, кто попадется ему на пути, к несчастью, жертвой оказывается его собственная жена, а Хуану, бывшему подмастерью у Эваристо, удается в тот злополучный вечер спрятаться за кресло гвадалупского аббата, который столяр должен был починить. Роль кресла в кровавой сцене убийства очень значительна: Пайно несколько раз повторит, что бархатная малиново-красная обивка кресла пахла церковью и ладаном. И этот предмет мебели является последним препятствием на пути Эваристо к преступлению, кроме того, это кресло спасет жизнь Хуану-младшему, внуку великого графа дона Диего, когда мальчик спрячется за его спинкой, в Эваристо, сломав и искромсав кресло, решит, что покончил с мальчиком. Кресло как будто еще может помешать роковой развязке, потому что, уже занеся над своими жертвами острую стамеску, Эваристо несколько раз споткнется об него. Однако Тулес не удастся избежать гибели от руки мужа: находясь вне себя от гнева, он безжалостно изрежет ее той же стамеской так, что кровь забрызгает ему все лицо.



А алое кресло, все также пахнущее ладаном и церковью будет стоять у Эваристо перед глазами в красноватом мареве пролившейся крови.

У Пайно смешиваются несколько жидкостей: пульке «кроличья кровь» (эта отравка человеческого тела и души), который пьется первым во время Святого понедельника, апельсиновая мистела, усиливающая пьяную экзальтацию. После убийства Тулес Эваристо исторгает всю смесь выпитых напитков, и она смешивается с растекшейся кровью жертвы, а потом и с кровью ручного барашка Консентидо («избалованный»). Образ ягненка – любимца Тулес, — появляющийся в романе, несет своеобразное сакральное значение, он является неким символом, связанным с традиционной фигурой мистического ягненка и агнца Божьего, принесенного в жертву ради искупления грехов человечества. Жертвенное животное здесь символизирует тот факт, что насилие, виоленсию нельзя предотвратить, но надо совершить религиозный обряд. В данном случае у Пайно это чудовищный религиозный обряд, представленный в кривом зеркале: Эваристо убивает Тулес, покорную и тихую, как овечка, и ее барашка, не искупая этим свои грехи, а, наоборот, развязывая себе руки. Пролившаяся кровь не избавительна и спасительна, а искусительна и предпосылочна.

Покрытая собственной кровью первая жертва, окруженная этой же кровью вместе с остатками «кровоавого» пульке, изрыгнутыми из тела убийцы, с простершимся рядом с ней Эваристо, находящимся в забытии, спрятавшимся за чудесным спасительным креслом Хуана Робреньо-младшего, убереженного от третьего ужасающе-чудовищного жертвоприношения, представляет собой неподвижную сцену, которую наблюдает из своего угла Консентидо, предвидя свою жертвенную смерть. После побега Хуана Эваристо на следующее утро довершает начатое злодеяние, которое воплощает в себе древний примитивный ритуал и является своеобразным отражением католического религиозного акта: день совершения ритуала (Святой понедельник); пространство для церемонии (линейная перспектива пулькерии «Лос Пелос»); неудовлетворенная виоленсия, ищущая искупительную жертву (Тулес); место жертвоприношения (столярная мастерская); предметы жертвоприношений (стамеска, долото и церковное кресло); искупительный барашек (превратился в повествовательном контексте в мистического ягненка) и жидкость жертвоприношения («кроличья кровь», кровь жертвы и кровь барашка) [5, 238—239].

Данные сцены в XIX и XX главах составляют одну из многочисленных сюжетных кульминаций и поворотных моментов. Хуан освободился от нависшего над его судьбой ненастьем, он вынужден покинуть места, давшие ему приют, и выйти в широкий мир. Такой финал части романа, где ребенок видит совершившееся у него на глазах преступление символизирует взросление Хуана. Определенный этап его пути завершен, он снова вынужден пуститься в путь — сюжетный ход, который будет еще неоднократно повторен Пайно: после некоторого времени оседлости и спокойствия герой снова будет вынужден отправляться дальше навстречу новым преградам и препятствиям. Глава, посвященная отвратительному преступлению, является первой ступенью формирования из Эваристо злодея, а потом и предводителя бандитской шайки в Рио Фрио, который потом будет фигурировать в романе под именем Педро Санчеса, став к тому времени помощником и сподвижником главного бандита и преступника Мексики, полковника Релумбрана.

Своеобразие композиции романа, где каждая глава имела заверченный характер, как правило, с напряженным, а иногда и драматическим финалом, оставляло читателя в состоянии незавершенности и нетерпеливого ожидания

продолжения. Мануэлю Пайно приходилось прибегать к многочисленному арсеналу приемов, чтобы постоянно удерживать стремление читателей узнать, что же будет дальше и подогревать их интерес. К числу этой «пикантной мексиканской приправы, дразнящей и возбуждающей аппетит» [7, 207], относится прежде всего сам подзаголовок («роман о преступлениях и ужасах»), мистические и загадочные встречи персонажей с таинственными попутчиками и незнакомцами, необычные происшествия и интриги, появления и исчезновения персонажей, повторяющаяся смена их настроений, пространные описания природы и многое другое создает ту непередаваемую и необычную атмосферу романа. «Без сомнения, данное усердие развлечь и заинтриговать читателя имеет определенную эстетическую задачу, т. к. отвлекает автора от чисто морализаторского тона, который обычно привычен для костумбристских романов» [7, 208]. Но это говорит и о своеобразии и силе романтической традиции в творчестве Мануэля Пайно, о его тяготении к поэтике барокко, о перспективности его манеры повествования, оживающей в XX в. в «магическом реализме» латиноамериканских романистов.

Вымышленные сюжетные линии романа тесно переплетаются с реальными историческими событиями тридцатых годов XIX века. Основное действие «Бандитов» происходит в Мехико и прилегающих провинциях во времена Республики, когда в стране царили беспорядки и произвол, а законный наследник ацтекского трона Моктесума III оставался в тени. Множество реалий истории, общественной жизни времен Республики в Мексике (первая треть XIX века), присутствующие в этом последнем романе Мануэля Пайно, превращают романтические топосы в художественно своеобразную картину эпохи.

Страницы, насыщенные яркими и быстро сменяющимися действиями, написанные с неповторимыми иронией, юмором и сарказмом, настолько правдоподобно и подробно описывают особенности историко-культурного и социально-экономического развития Мексики 1820—1830-х гг., что романтические и романические клише популярных романов, привычные топосы романтического повествования обретают новизну и оригинальность.

Наличие большого количества деталей эпохи, постоянные смены линий повествования несколько не портят создаваемой картины исторических нравов. Наоборот, богатство знаний того времени, присущее автору романа, не переставало удивлять, а интенсивная динамика действия заставляла перечитывать роман снова и снова.

#### Список литературы

1. Земсков В. Б. Введение / В. Б. Земсков // *Ibérica Americans* : Праздник в ибероамериканской культуре. — М. : ИМЛИ РАН, 2002. — 400 с.
2. Короткова Л. А. Критерий однозначности в употреблении терминов / Л. А. Короткова // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. — № 10 (98). — М. : РГСУ, 2011. — 242 с.
3. Delgado J. Los bandidos de Río Frío. Reconstrucción de un mundo histórico / J. Delgado // *Anales de Literatura Hispanoamericana*, tomo 1. — Madrid : El Siglo XXI, 1972. — 546 p.
4. Frazer Ch. A history of outlaws and cultural struggle in Mexico, 1810—1920. — Lincoln ; London : University of Nebraska, Board of Regents, 2006. — 244 p.
5. Glantz M. Huérfanos y bandidos: Los bandidos de Río Frío / M. Glantz // *Del fistol a la linterna. Homenaje a José Tomás de Cuéllar y Manuel Payno en el centenario de su muerte*. Ida y

regreso al siglo XIX. — México : Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 1997. — 259 p.

6. Giron N. Payno o las incertidumbres del liberalismo / N. Giron // Del fístol a la linterna: Homenaje a José Cuellar y Manuel Payno en el centenario de su muerte. — México : UNAM, 1997. — 259 p.

7. Morales Chávez J. Ed. «Los bandidos de Río Frío» y su contexto económico, político y social / J. Morales Chávez // Anales de Literatura Hispanoamericana, tomo 1. — Madrid : El Siglo XXI, 1972. — 546 p.

8. Payno M. The bandits from Río Frío : A naturalistic and humorous novel of customs, crimes and horrors. Part I / M. Payno. — Tucson : Wheatmark, 2007. — 456 p. (Текст цитируется по этому изданию. Перевод мой — М. С.)

**К. А. Улиско**

*преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: \_kseniya\_@mail.ru

## **ОБРАЗНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ТАХ» — «НАЛОГ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА**

*Статья посвящена исследованию метафорического компонента концепта «tax» — «налог» в английской и русской языковой картине мира. Анализ образной составляющей концепта позволяет уточнить сущность концепта как ментального образования, в котором фиксируется своеобразие культуры обоих этносов, раскрыть способ концептуализации окружающего мира. Проведенное исследование позволяет утверждать, что метафорическое значение «налог — непосильное бремя» (“tax is unbearable burden”) совпадает в обеих языковых картинах. Анализ убеждает также, что в обеих лингвокультурах преобладает негативное отношение к концепту «tax» — «налог».*

**Ключевые слова:** *концепт, налог, языковая картина мира, метафорический компонент, репрезентация концепта.*

**К. А. Ulisko**

*lecturer*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: \_kseniya\_@mail.ru

## **METAPHORIC COMPONENT OF THE CONCEPT «TAX» — «NALOG» IN RUSSIAN AND ENGLISH WORLDVIEWS**

*The article deals with the study of the metaphoric component of the concept «tax» and «nalog» in Russian and English worldviews. The analysis of the figurative constituent of the concept helps to understand its essence as the mental formation where the peculiarity of both ethnic groups is fixed, to consider the way of human’s conceptualization of the world around. The research shows that the metaphoric meaning «tax is unbearable burden» coincides in English and Russian. Finally, the author concludes that negative attitude towards the concept «tax» and «nalog» prevails both in the English and Russian linguacultures.*

**Keywords:** *concept, tax, linguistic worldview, metaphorical component, conceptual representation.*

Несмотря на довольно значительную историю исследования концептов в лингвистике и неослабевающий интерес к их изучению, пока еще не выработано единого определения концепта. В нашем исследовании мы опираемся на определение концепта, предложенное А. П. Бабушкиным, который понимает концепт как «любую дискретную единицу коллективного сознания, которая отражает предмет реального или идеального мира и хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [1, 222].

В языке зафиксированы представления человека о мире, результаты познания действительности. То есть, языковую картину мира можно определить как сформулированную в языке некую единую совокупность представлений, систему взглядов, которая принимается носителями этого языка в качестве обязательной и в какой-то степени единственно верной.

Как подчеркивает классик отечественной лингвистики Бодуэн де Куртенэ, в «языке, или речи человеческой, отражаются различные мировоззрения и настроения как отдельных индивидов, так и целых групп человеческих. Поэтому мы вправе считать язык особым значением, т. е. мы вправе принять третье знание, знание языковое, рядом с двумя другими — со знанием интуитивным, созерцательным, непосредственным, и знанием научным, теоретическим» [2, 79]. Кроме того, язык, как указывает И.А.Киселева, «обеспечивает наиболее естественный доступ к сознанию и мыслительным процессам» [7, 192].

Именно в языковой картине мира аккумулированы ключевые лингвокультурные концепты определенного языкового сообщества. Нам представляется, что концепт налог, как значимое социально-культурное явление, входит в группу ключевых концептов.

В статье предпринята попытка выявить образные представления, связанные с концептом «tax» — «налог» в англоязычном и русскоязычном сообществах. Присутствие в концепте образного компонента, по мнению З. Д. Поповой и И. А. Стернина, определяется самим нейролингвистическим характером универсального предметного кода: чувственный образ кодирует концепт, формируя единицу универсального предметного кода [13, 106]. Образ является отражением представленных в понятии признаков, обуславливающих многочисленные характеристики того или иного предмета или явления. Кроме того, он отражает представления об вышеупомянутых предметах или явлениях на индивидуальном и коллективном уровнях. Образная составляющая концепта включает в себя когнитивные метафоры. Именно образные аспекты мышления, согласно теории Дж. Лакоффа, в число которых и входит метафора, являются центральными для разума [8, 9—24].

По словам С. Г. Воркачева, данные об образной составляющей лингвокультурного концепта можно извлечь из художественных текстов [4, 80]. С одной стороны, «художественная идея (концепция автора), присутствующая в произведениях, включает в себя и направленную интерпретацию и оценку автором определенных жизненных явлений ...» [16, 36], а, с другой стороны, в художественном тексте «широко запечатлеваются идеи, концепции, истины, уже (и порой весьма давно) упрочившиеся в общественном опыте» [16, 36].

Цель исследования — сопоставить образные представления концепта «tax» — «налог» в англоязычной и русскоязычной лингвокультурах на основании анализа текстов художественной литературы XIX—XXI веков.

В ходе исследования проанализированы семьдесят текстов английской и русской художественной литературы, содержащих наименование исследуемого концепта или его синонимы (по 35 русских и англоязычных (английских и американских) авторов). Мы отдельно анализировали произведения, созданные в обеих странах в XIX, XX и XXI веках.

Подчеркнем, что содержание концепта «tax» — «налог» социально обусловлено, его образная составляющая трансформируется в зависимости от исторических событий, описанных в анализируемом тексте.

Так, в текстах русскоязычных авторов, посвященных Великой Отечественной Войне, налог воспринимается как дань побежденного победителю, так как фактически победитель рассматривается как власть: <...Гитлеровцы грабили крестьян, отбирали у них хлеб и скот.... Крестьян обложили непосильными налогами. Даже за дворовую собаку требовали триста рублей налога...> [9]. Непомерность налогового бремени автор в данном случае передает также лексически: «непосильный налог».

Таблица 1

Метафорическая модель	Художественный текст на английском языке	Художественный текст на русском языке
Налог — непосильное бремя	8	9
Налог — грабёж	5	2
Налог — сделка	4	—
Налог — бюрократия	—	4
Налог — способ обогащения власти, + произвол чиновников	3	4
Налог — данность, необходимость	2	4
Налог — неизбежное зло	3	3
Налог — принуждение	3	—
Налог — неуплата	2	1
Налог — государство	2	1
Налог — власть	—	2
Налог — изменение к лучшему	—	2
Налог — дань завоевателям	1	2
Налог — тирания	1	—
Налог — несправедливость	1	1

В налогообложении Средневековой Англии доминирующую роль играла церковь. Налог в пользу церкви назывался *tithe* и составлял десятую часть всего заработанного за год, то есть мог быть уплачен не только деньгами, но и урожаем, семенами, животными [27]. Кроме того, налогообложение в Средневековой Англии представляло собой систему сбора платежей для покрытия королевских и правительственных расходов [21]. Неудивительно, что в художественном тексте, описывающем это время, налог представлен как непомерное бремя: <...when the harvest was at last gathered, then came the procession of robbers to levy their blackmail upon it: first the Church carted off its fat tenth, then the king's commissioner took his twentieth, then my lord's people made a mighty inroad upon the remainder; after which, the skinned freeman had liberty to bestow the remnant in his barn, in case it was worth the trouble; there were taxes, and taxes, and taxes, and more taxes, and taxes again, and yet

other taxes — upon this free and independent pauper, but none upon his lord the baron or the bishop, none upon the wasteful nobility or the all-devouring Church...> [28, 96]. Здесь метафорический образ «налог — непосильное бремя» создается при помощи стилистического приема повтор (слово taxes шестикратно повторяется).

Как показал проведенный анализ, что метафора «налог — непосильное бремя» превалирует в обеих лингвокультурах в XIX—XXI веках.

Проведенный анализ позволил выявить двенадцать метафорических моделей, представляющих концепт «tax» — «налог» в англоязычных и русскоязычных текстах. Для большей репрезентативности результаты исследования англоязычных и русскоязычных текстов объединены и представлены в таблице 1.

Рассмотрим подробнее репрезентацию приведенных метафорических моделей в английских текстах. Как показывают результаты исследования, оттенки отношения в метафорических образах варьируются от нейтрального восприятия налога как реальность, необходимость, обусловленная внутренним осознанием неизбежности уплаты до резко отрицательного отношения, которое выражено такими метафорическими моделями как «налог — неизбежное зло» и «налог — тирания».

Например,

— «налог — данность, реальность» — <<Do you find reality in anything, sir?> «In income tax, perhaps». Michael grinned...> [22].

— «налог — неизбежное зло»: <...When between the duties expected of one during one's lifetime, and the duties exacted from one after one's death, land has ceased to be either a profit or a pleasure...> [29, 18]. То есть, мы видим, что автор подчеркивает неизбежность уплаты налогов не только в течение всей жизни, но и после смерти, да так, что земельные владения перестают приносить и доход, и удовольствие.

— «налог — тирания»: <...There is no worse tyranny than to force a man to pay for what he does not want merely because you think it would be good for him...> [24]. Автор прямо называет тиранией процесс сбора налогов.

Легко заметить, что самые большие группы выявленных нами ассоциаций составляют такие образные представления, как «налог — непосильное бремя» и «налог — грабеж».

Например,

— «налог — непосильное бремя»: <...Michael's ears stoop up. «What about the next lot, sir? Very very young Roger would be almost insulting, wouldn't it?» «There won't be one», said Soames, «with taxation where it is. He can't afford it...> [22]. Значение «непосильное бремя» лексически вербализировано отрицательной формой глагола to afford.

— «налог — грабеж»: <...A government which robs Peter to pay Paul can always depend on the support of Paul. [26, 256] или «Taxation is just a sophisticated way of demanding money with menaces...> [25]. Представление «грабеж» передано в первом случае глаголом to rob — грабить, а во второй цитате выражением to demand money with menaces — угрожая требовать деньги.

Интерес также представляет образная модель «налог — сделка». Словарь Ожегова дает следующее определение слова «сделка»: «договор о выполнении чего-н» [11]. Под сделкой в этом контексте мы подразумеваем возможность налогоплательщика или представителя налогоплательщика на законных основаниях добиться снижения налогового бремени. Здесь уместно вспомнить одно из интереснейших произведений Джона Гришэма «Фирма», описывающее работу юридической фирмы США, специализирующейся на налоговом консультировании клиентов.

Например, <...Most of his clients are big-time risk takers. You'll do a lot of research looking for ways to bend the tax laws...> [23, 49] или <...Capps earned over nine million last year and paid a pittance in taxes. He doesn't believe in paying taxes, and holds me personally responsible for every dime that's sent in. It's all legal, of course, but my point is that this is high-pressure work. Millions of dollars in investment and tax savings are at stake. The venture will be scrutinized by the governments of at least three countries...> [23, 54].

Исследование показало, что практика восприятия налога в качестве сделки с государством довольно распространенное явление в англоговорящем мире.

Нельзя не отметить относительно положительный метафорический образ «налог — государство». Под государством мы подразумеваем защиту, то есть, уплачивая налоги, граждане в ответ рассчитывают на поддержку и обеспечение спокойствия со стороны государства.

Например, <... «That's your business. It's the business of the police. What do we pay rates and taxes for, I should like to know?...» [20, 211].

Рассмотрим метафорические представления концепта «налог», выявленные в ходе проведенного анализа художественных произведений русскоязычных авторов XIX—XXI веков.

Полученные результаты позволяют нам утверждать, что оттенки отношения в метафорических образах довольно разнообразны и, также как и у англоязычных писателей, варьируются от нейтрального отношения к налогу как к необходимой реальности и власти, которая имеет право вводить новые налоги на нужды государства, до восприятия налога как неизбежного зла.

Например,

— «налог — данность, реальность»: <...У нас один карат бриллианта — это горошина со всеми накладными, со всеми налогами — тысяча рублей...> [19].

— «налог — власть»: Разговор Екатерины II с графом Минихом о финансовых проблемах российской казны.

< ...— Для продолжения трудов в Рогервике недавно вы просили еще полмиллиона от казны. А где их взять, граф?

— Введите новый налог?> [12]

— «налог — неизбежное зло»: <...Другой начальник стал сечь неплательщика , дума преследовать в этом случае лишь воспитательную цель, и совершенно неожиданно открыл, что в спине у секомого зарыт клад. Реальность этого факта подтверждается тем, что с тех пор сечение было признано лучшим способом для взыскания недоимок...> [14]. То есть, автор показывает, что налоги будут взысканы все равно тем или иным способом.

Как показывает проведенное исследование, самые большие группы выявленных нами ассоциаций составляют следующие образные представления концепта «налог»: «налог — непомерное бремя», «налог — способ наживы государства, произвол чиновников», «налог — бюрократия», а также уже упомянутая выше группа «налог — данность, реальность».

Например,

— «налог — непосильное бремя»: <...Налоги растут до неба, силы уходят, все ухудшается, и нет надежды иной, как будущая жизнь...> [6] или <...Запиши посев правильно, так налогом шкуру сдерут, опять же земля...> [18]. В первой цитате для того, чтобы подчеркнуть, насколько разорительны налоги, автор использует такой стилистический прием, как гипербола, а во втором примере непомерность налогового

бремени выражена через фразеологизм «содрать шкуру», который имеет значение: «жестоко, беспощадно эксплуатировать, притеснять кого-либо» [15].

— «налог — способ обогащения власти, произвол чиновников»: <...чаще стесненное состояние крестьян помещичьих, доказывая се произволом налогов со стороны господ...> (Герцен, цит. по [3, 275]).

— «налог — бюрократия»: <...Система налогов ведет к разврату и авантюризму...> [5]

Необходимо отметить, что, согласно словарю Ожегова, бюрократия — это «система управления чиновнической администрации, защищающей интересы господствующей верхушки» [11]. Наше исследование показывает, что метафорическая модель «налог — бюрократия» подчеркивает, что именно формализм в системе налогообложения в целом и в системе взимания налогов в частности зачастую приводит к мошенничеству.

Нами было выявлено несколько положительных метафорических образов концепта «налог» в русском языке — «налог — государство, то есть защита» и «налог — изменение к лучшему».

Например,

— «налог — государство»: <...Я до старости на работе хрип гнула, все налоги выплачивала и помогала власти не затем, чтобы вы сейчас бегли, как оглашенные, и оставляли бы все на разор да на поруху...> [17].

— «налог — изменение к лучшему»: <...хорошо придумали — провести единый налог...> [10].

Итак, проведенный анализ выявленных нами образных представлений концепта «tax» — «налог» в английском и русском языках позволяет нам сделать вывод, что метафорический образ «налог — непосильное бремя» составляет самую большую группу в обоих языках. Кроме того, нами обнаружены совпадающие в английском и русском языках образные представления: «налог — данность, реальность», «налог — грабёж», «налог — неизбежное зло», «налог — дань победителям», «налог — неуплата», «налог — несправедливость», «налог — государство, то есть защита». А метафорическая группа «налог — способ обогащения власти» в английском языке, в русском языке приобрела дополнительный негативный оттенок «произвол чиновников».

В ходе исследования в английском языке была выявлено образное представление «налог — сделка», которое не встречается в русском языке, тогда как русское образное представление «налог — бюрократия» не встречается в англоязычной лингвокультуре. То есть, согласно полученным результатам, англичане и американцы воспринимают налог как нечто, по поводу чего можно договориться, что можно оспорить на законных основаниях. А в русскоязычной лингвокультуре довольно остро стоит вопрос бюрократизации процессов налогообложения.

Таким образом, хотя нами и были также выявлены положительные образные представления концепта «tax» — «налог» в английском и русском языках, отрицательное отношение к налогу все же преобладает в обеих лингвокультурах.

### Список литературы

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика : дис. ... д-ра филол. наук / А. П. Бабушкин. — Воронеж, 1997. — 330 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию / И. А. Бодуэн де Куртенэ. — М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. — 391 с.



3. Брызгалин А. В. Налоги. Люди. Время... или этот безграничный Мир Налогов / А. В. Брызгалин. — Екатеринбург : Налоги и финансовое право, 2008. — 576 с.
4. Воркачев С. Г. Правды ищи: идея справедливости в русской лингвокультуре : монография / С. Г. Воркачев. — Волгоград : Парадигма, 2009. — 190 с.
5. Грин А. С. Наследство Пик-Мика / А. С. Грин [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://royallib.com/book/grin\\_aleksandr/nasledstvo\\_pik\\_mika.html](http://royallib.com/book/grin_aleksandr/nasledstvo_pik_mika.html)
6. Иванов В. Д. Русь Изначальная / В. Д. Иванов. — СПб. : Северо-Западное книжное издательство, 1993.
7. Киселева И. А. Репрезентация концепта «семья» в ассоциативном поле концепта «детство» в русской и английской лингвокультурах (на материале женской мемуаристики конца XIX — начала XX вв.) / И. А. Киселева // Вестник Московского государственного областного университета. — Серия: Лингвистика. — 2015. — № 4. — С. 191—202.
8. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А. Н. Баранова и А. В. Морозовой ; под. ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — Изд. 2-е. — М. : Едиториал УРСС, 2004. — 256 с.
9. Медведев Д. Н. Это было под Ровно / Д. Н. Медведев [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://modernlib.ru/books/medvedev\\_dmitriy\\_nikolaevich/eto\\_bilo\\_pod\\_rovno/](http://modernlib.ru/books/medvedev_dmitriy_nikolaevich/eto_bilo_pod_rovno/) (дата обращения: 25.01.2016).
10. Нилин П. Ф. Жестокость / П. Ф. Нилин. — Б. м. : Литература артистикэ, 1987.
11. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ozhegov.org/> (дата обращения: 05.02.2016).
12. Пикуль В. С. Фаворит / В. С. Пикуль [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.e-reading.club/book.php?book=44778> (дата обращения: 28.01.2016).
13. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика : учеб. издание / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — М. : АСТ ; Восток-Запад, 2007. — 314 с.
14. Салтыков-Щедрин М. Е. История одного города / М. Е. Салтыков-Щедрин. — Харьков : Фолио, 2009.
15. Фразеологический словарь русского литературного языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://phraseology.academic.ru/> (дата обращения: 04.02.2016).
16. Хализев В. Е. Теория литературы / В. Е. Хализев. — М. : Высшая школа, 1999. — 238 с.
17. Шолохов М. А. Они сражались за Родину (Главы из романа) / М. А. Шолохов. — М. : Советский писатель, 1985.
18. Шолохов М. А. Собрание сочинений : в 8 т. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1956. — Т. 1.
19. Шукшин В. М. Печки-Лавочки / В. М. Шукшин. — М. : Эксмо, 2008. — 640 с.
20. Christie A. The Murder at the Vicarage / A. Christie. — Black Dog & Leventhal Publishers, 2006. — 288 p.
21. Encyclopedia Britannica Online [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.britannica.com/> (дата обращения: 29.01.2016).
22. Galsworthy J. The White Monkey / J. Galsworthy [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://ebooks.adelaide.edu.au/g/galsworthy/john/white/preface.html> (дата обращения: 29.01.2016).
23. Grisham J. The Firm Bantam Dell, Random House Inc., New York, 2003. — 501 p.
24. Heinlein R. The Moon Is a Harsh Mistress / R. Heinlein [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://royallib.com/book/Heinlein\\_Robert/The\\_Moon\\_Is\\_a\\_Harsh\\_Mistress.html](http://royallib.com/book/Heinlein_Robert/The_Moon_Is_a_Harsh_Mistress.html) (дата обращения: 25.01.2016).
25. Pratchett T. Night Watch / T. Pratchett [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://royallib.com/book/Pratchett\\_Terry/Night\\_Watch.html](http://royallib.com/book/Pratchett_Terry/Night_Watch.html) (дата обращения: 03.02.2016).
26. Shaw B. Everybody's political what's what / B. Shaw. — N. Y., 1945. — 380 p.
27. Trueman CN The Medieval Church [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ohistorylearningsite.co.uk> (дата обращения: 29.01.2016).

28. Twain M. A Connecticut Yankee in King Arthur's Court / M. A. Twain. — Harper Press, 2011. — 418 p.
29. Wilde O. The Importance of Being Earnest. A Trivial Comedy for Serious People / O. Wilde. — The Pennsylvania State University, 2006. — 64 p.

**Г. А. Хорохорина**

*кандидат исторических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: galina\_rgsu@mail.ru

**Т. С. Руженцева**

*кандидат педагогических наук, доцент,*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: tsrujentseva@mail.ru

**Е. В. Глухова**

*кандидат географических наук, научный сотрудник*

*МГУ им. М. В. Ломоносова*

e-mail: evglukhova@gmail.com

## **КОНЦЕПТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ**

*В данной статье рассматривается концепт языковой личности в лингвокультурологии на фоне общей тенденции к гуманизации современного научного знания. В статье подчеркивается, что особое внимание в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке должно уделяться дискурсивным или стереотипным ошибкам студентов, которые объясняются различиями на любом уровне между лингвокультурными сообществами. Особое внимание в статье уделяется тому факту, что обучая студентов иностранному языку, необходимо ознакомить их и с наиболее значимыми ядерными элементами иноязычной культуры, которые отражают и определяют специфику национального характера.*

***Ключевые слова:** концепт языковой личности, коммуникативная деятельность, национальный характер, лингвокультурология, иностранный язык.*

**G. A. Khorokhorina**

*PhD in History, Ass. Prof.,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: galina\_rgsu@mail.ru

**T. S. Ruzhentseva**

*PhD in Methodology, Ass. Prof.,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: tsrujentseva@mail.ru

**E. V. Glukhova**

*PhD in Geography, Researcher*

*Lomonosov Moscow State University*

e-mail: evglukhova@gmail.com

## **THE CONCEPT OF LINGUISTIC IDENTITY IN CULTURAL STUDIES**

*This article examines the concept of linguistic identity in cultural studies in the background of a general trend towards the humanization of contemporary scientific knowledge. The article*

*stresses that particular attention in the communicative activities in a foreign language must be paid to the discursive or stereotypical errors of students which are explained by the differences in any level between any linguocultural community. Special attention is paid to the fact, teaching students a foreign language, it is necessary to acquaint them with the most important nuclear elements of foreign culture that reflect and define the specifics of the national character.*

**Keywords:** *concept of linguistic identity, communicative activities, national character, cultural studies, foreign language.*

Триада «человек — язык — речь», равно как и признание антропоцентричности в качестве базисного её основания, воспринимаются сегодня в качестве аксиомы [4, 130]. Не случаен, отсюда, рост интереса к проблеме индивидуально-личностного начала исследуемых явлений, выступающий в качестве одного из проявлений общей тенденции к гуманизации современного научного знания. В лингвистике указанный тренд проявляется в уточнении понятия языковой личности, впервые предложенное в работах Ю. Н. Караулова.

Согласно Ю. Н. Караулову, структура языковой личности «представляется состоящей из трех уровней: 1) вербально-семантического, предполагающего для носителей нормальное владение языком, а для исследователей — традиционное описание формальных средств выражения определенных значений; 2) когнитивного, единицами которого являются понятия идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира») отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значений и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания — к знанию, сознанию, процессам познания человека; 3) прагматического, включающего цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной действительности в мире [2, 5].

Психоглоссы, соответствующие трем уровням языковой личности, характеризуют знание языка, совпадают с типичными категориями образа мира и отражают, в определенной степени, национальный характер. По мнению В. И. Карасика, языковая личность представляет собой обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций [1]. Каждая языковая личность обладает собственным знанием языка и собственным когнитивным пространством, однако в структуре языковой личности можно выделить национальную инвариантную часть, обуславливающую существование общенационального языкового типа.

Являясь универсальным способом хранения и представления знаний на всех уровнях, язык выступает репрезентантом ментальности и определяет способы членения окружающей действительности, т. е. реальное речепроизводство в значительной степени определяется национально-культурной жизнью социума, говорящего на данном языке. Таким образом, антропологический подход к изучению языка предполагает принцип постижения языка в тесной связи с бытием человека. В процессе изучения языка человечество познает самого себя и свое отношение ко всему видимому и скрытому вокруг себя, а это, в свою очередь, предполагает изучение языка в контексте культуры того социума, который говорит на этом языке.

Действительно, связь языка и культуры может быть прослежена на любом этапе их существования. Язык представляет собой естественную систему, сложившуюся в ходе исторического развития, и составляет одновременно как основу, так и неотъемлемую часть культуры. Именно культура обуславливает способ трансляции человеком знаний наряду с наследственной видовой и индивидуальной памятью.

Связь между прошлым и будущим обеспечивается определенным набором актуальных смыслов, хранящихся в любом обществе, осознающем свою культурную непрерывность. Постигание национальной картины мира, особенностей ментально-лингвального комплекса представителей какого-либо культурного сообщества, приобщение человека к определенной национальной культуре происходит через усвоение основных национально детерминированных культурных концептов, символов, эталонов, стереотипов в процессе коммуникативной деятельности.

Однако в XXI веке язык культуры становится и языком межчеловеческого общения, так как именно культура всегда служила базой для построения разносторонних отношений между государствами и народами. Диалог культур представляет собой не столько общение разных сознаний, но общение образов, принадлежащих к разным культурам в рамках одного сознания. Тогда процесс постижения другой культуры связан с поисками эквивалентных образов в рамках своей культуры, либо различий между образами своей и чужой культур. Культурные концепты, в силу их насыщенности культурной семантикой, вызывают наибольшие сложности при их употреблении в межкультурной коммуникации и, при их неадекватном использовании, приводят к коммуникативным сбоям и даже конфликтам.

Таким образом, прежде всего в процессе коммуникации на иностранном языке необходимо знакомить студентов с культурной семантикой языковых единиц. Основное внимание должно уделяться слову, поскольку, по меткому замечанию Л. Ф. Лосева, именно «в слове и, в особенности, в имени — все наше культурное богатство, накопленное в течение веков» [3, 28]. В данном случае под словом мы подразумеваем ключевые концепты национальной культуры, занимающие центральное положение в коллективном языковом сознании, экзистенциально значимые понятия, такие как счастье, совесть, грех, любовь, власть, пространство, время и другие. В силу, с одной стороны, особой значимости этих концептов для личности, а с другой — их наибольшей национальной специфичности, эти слова часто не поддаются адекватному переводу, что, в свою очередь, приводит к серьезным конфликтам в коммуникации.

Несмотря на универсальность базовых человеческих чувств, концептуализация мира проводится каждой культурной общностью по-своему, и адекватная коммуникация невозможна без понимания того, как видят и членят мир носители языка. Именно поэтому, обучая студентов иностранному языку, необходимо ознакомить их и с наиболее значимыми ядерными элементами иноязычной культуры, которые отражают и определяют специфику национального характера. К таким ядерным элементам, помимо слова, относятся прецедентные феномены — особая группа вербальных или вербализуемых феноменов, связанная с коллективными инвариантными национально-детерминированными представлениями конкретных культурных предметов.

Однако одного лишь знакомства с прецедентными феноменами явно недостаточно для адекватной коммуникации. Необходимо ознакомить студентов и с

алгоритмом минимизации прецедентного феномена, используемого в иноязычной культуре, так как разные принципы деления на существенные и несущественные признаки вызывают различия в оценках, которые могут привести к провалу коммуникации. Следует подчеркнуть, что даже при наличии одного и того же опыта люди разных культур по-разному воспринимают и оценивают одни и те же события.

По нашему мнению, особое внимание в процессе коммуникативной деятельности на иностранном языке должно уделяться дискурсивным или стереотипным ошибкам студентов, которые объясняются различиями на любом уровне между лингвокультурными сообществами. Эти различия рассматриваются как лакуны, которые свидетельствуют об избыточности или недостаточности опыта одной лингвокультурной общности относительно другой.

Любая идея, какой бы специфичной она не представлялась для отдельного языка или культуры, может быть эксплицирована преподавателем таким образом, что она станет доступной студентам. В процессе обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода формируется социокультурная компетенция, подразумевающая знакомство личности с национально-культурной спецификой речевого поведения, ее способность пользоваться релевантными с точки зрения носителя языка элементами контекста, знание социальных норм, правил, стереотипов. Данный подход позволяет обратить внимание на ряд вопросов, часто неосознаваемых студентами, помочь им понять глубокие и закономерные связи языка, культуры, социума и отдельного индивида.

Овладевая ценностями чужой культуры, студенты начинают лучше понимать культуру своего народа, осознавать себя членами определенного лингвокультурного сообщества. Межкультурное обучение можно рассматривать как осознанный и организованный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивида, которое связано с пониманием и восприятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур. Будучи направленным на осознание культурной специфики поведения в общем и специфики своей культуры в частности, данный подход способствует формированию такого типа личности, которая, овладев лингвистическим кодом, социальной системой ценностей и реальностей другого народа, готова к социокультурному диалогу на основе компромисса. Именно такой подход является ключом к успешной иноязычной коммуникативной деятельности.

#### **Список литературы**

1. Карасик В. И. Культурные доминанты в языке / В. И. Карасик // Языковая личность : культурные концепты. — Волгоград ; Архангельск : Перемена, 1996. — С. 185—197.
2. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю. Н. Караулов // Язык и личность. — М. : Едиториал УРСС, 1989. — С. 3—8.
3. Лосев А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев. — М., 1927.
4. Тихонова Е. В. Лингвистика эмоций как инструмент диагностирования религиозной толерантности в «мозаичных социумах» / Е. В. Тихонова // Коммуникация в современном поликультурном мире : диалог культур. — М. : Pearson, 2014. — С. 129—151.

## МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Е. Л. Агибалова**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: Agibalova.EL@rea.ru

**И. И. Строганова**

*старший преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: Stroganova.II@rea.ru

### ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МИРОВОГО КЛАССА

*Проблемы создания исследовательских университетов занимают центральное место в системе высшего образования XXI века. В статье рассматриваются условия становления университета мирового класса, представлены его основные характеристики, анализируется опыт успешных и менее успешных исследовательских университетов. Работа может представлять интерес для руководителей учреждений высшего образования, изучающих возможности проведения реформ или внедрения инноваций, направленных на усиление позиций своих университетов на мировой арене.*

**Ключевые слова:** *высшее образование, исследовательский университет мирового класса, академическое совершенство, мировой финансовый кризис, академическая свобода, современный университет, международные рейтинги, третичное образование, инновационный, глобальная экономика.*

**E. L. Agibalova**

*Ph.D in Philology, Ass. Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: Agibalova.EL@rea.ru

**I. I. Stroganova**

*senior lecturer*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: Stroganova.II@rea.ru

### DISTINCTIVE FEATURES OF WORLD-CLASS RESEARCH UNIVERSITIES

*The issues of setting up research universities are rapidly taking a position of central importance in higher education systems of the 21st century. The article deals with the conditions of the world-class research university establishment, its main features, the lessons drawn from more and less successful research universities. The paper could be of interest for higher education institutions' managers looking at the possibilities of carrying out reforms and introducing innovations aimed at strengthening the world status of their universities.*

**Keywords:** *higher education, world class research universities, academic excellence, world financial crisis, academic freedom, modern / contemporary university, international ratings, tertiary education, innovative, global economy.*

В последнее время термин «университет мирового класса» стал ярким эпитетом для описания всемирно известных университетов, находящихся на вершине иерархии третичного образования. Но парадокс университета мирового класса, как справедливо заметил Филипп Дж. Альтбах (Altbach), заключается в том, что «все хотят его иметь, но никто не знает, что это такое и как его получить» [1, 341].

Чтобы занять место в ряду элитной группы университетов мирового уровня, недостаточно просто так себя назвать. Привилегированный статус, который имеют, к примеру, американские университеты «Лиги плюща» — Гарвардский, Йельский или Колумбийский, а также Оксфордский и Кембриджский университеты Великобритании, Токийский университет в Японии, обычно присваивается внешним миром на основании высоких международных рейтингов. До недавнего времени принадлежность к «мировому классу» определялась субъективными оценками, которые диктовались сложившейся репутацией учебного заведения. Не существовало строгих критериев для оценки инвестированных средств и раскрытия процессов, ведущих к высшим достижениям на пути достижения статуса университета мирового класса (с точки зрения подготовки специалистов высшей категории, проведения инновационных исследований и вклада в активную передачу передовых знаний и новейших технологий). Даже более высокие зарплаты выпускников этих заведений могут объясняться как доверием со стороны работодателей или мощью социального капитала, накопленного благодаря связям, так и действительной ценностью их образования.

С распространением в последние годы международного рейтингования, основанного на традициях национальных, в основном, американских рейтингов, появились более обоснованные критерии выявления и классификации университетов мирового класса. Существуют два самых популярных международных рейтинга, позволяющие сравнивать вузы по широкому спектру показателей, выходя за пределы государственных границ. Ими являются рейтинг Шанхайского университета Цзяо Тун, впервые представленный в 2003 году, и рейтинг, который с 2004 года проводит журнал «Таймс Хайер Эдюкейшн». Третий международный рейтинг, «Вебометрикс», разрабатываемый в Испании, сопоставляет 4000 учреждений высшего образования и оценивает их присутствие в Интернете как опосредованный показатель влияния рассматриваемого учебного заведения. Совсем недавно Тайванский Совет по оценке и аккредитации высшего образования опубликовал мировой рейтинг университетов, основанный на академической успеваемости и результатах исследовательской деятельности, начиная с 2007 года.

Эти международные рейтинги вызвали даже больший интерес, чем изначально рассчитывали их авторы, и их влияние оказалось крайне существенным [5]. Однако в небольшом количестве стран результаты международных рейтингов воспринимаются как источник национальной гордости, чаще они становятся поводом для серьезной обеспокоенности [6]. Многочисленные критики этих рейтингов всё чаще отвергают их как бесполезный вид деятельности, избыточный фактическими и методологическими ошибками. Некоторые университеты, неудовлетворённые своими результатами, бойкотируют их, нередко оспаривая их в суде; а иногда рейтинги используются политической оппозицией как удобный инструмент для критики правящей партии или даже всего правительства. Одно является очевидным: международные рейтинги не оставляют безучастными образовательные учреждения и заинтересованных лиц.

Власти и образовательные учреждения реагируют на рейтинги университетов как выступлениями в средствах массовой информации, так и конкретными действиями. На государственном уровне разрабатываются планы создания альтернативных рейтингов, принимаются упреждающие меры по поддержке осуществления реальных реформ в университетском секторе. В качестве крайнего проявления такого ответа является разработка российским рейтинговым агентством «РейтОр» совершенно нового международного рейтинга, в котором Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова оказался на пятом месте, опередив Гарвардский и Кембриджский университеты [8]. В период председательства Франции в ЕС в 2008 году одним из достижений министра высшего образования был призыв к Европейской комиссии в Брюсселе разработать новый европейский рейтинг, который был бы «более объективным и благосклонным к европейским университетам».

Всё чаще и чаще власти не предпринимают попыток игнорировать существующие международные рейтинги, а выделяют дополнительные финансовые средства для поддержания национальных элитных университетов в их стремлении повышать свои позиции в рейтингах. Эти усилия лучше всего иллюстрируют разного рода «инициативы по совершенствованию», предпринятые в последние годы в таких разных странах, как Китай, Дания, Германия, Нигерия, Россия, Южная Корея, Испания или Тайвань [7]. В некоторых случаях власти поощряли также слияние лучших университетов, чтобы добиться более внушительного бюджета и более выгодного положения для конкуренции на мировой арене. Российское правительство, например, содействовало объединению региональных вузов Сибири и Юга России в два федеральных университета и выделило дополнительные средства на развитие инновационных программ в существующих университетах [8].

Но для создания образовательного учреждения мирового класса требуется значительно больше, чем просто рефлекторная реакция на рейтинги или значительные финансовые вложения со стороны государства. Это долгий и сложный процесс, который только недавно начал привлекать пристальное внимание [4; 7]. Неудивительно, что все университеты из первой десятки в Академическом рейтинге университетов мира были основаны до 1900 года, а двоим из них более восьмисот лет.

Анализ опыта одиннадцати университетов, проведенный Дж. Салми по общей схеме, позволяет впервые проверить на практике трехфакторную модель (талант, финансирование, руководство), предложенную им в книге «Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса» [2].

#### Талант.

Основным фактором успеха в создании исследовательского университета мирового уровня является его способность находить, трудоустраивать и сохранять ведущих профессоров. В частности, заметным отличием восточноазиатских университетов от остального мира, является делаемый ими акцент на интернационализации. И Шанхайский университет Цзяо Тун (Китай), и Пхоханский университет науки и технологий (Корея) приняли стратегическое решение опираться на китайских и корейских профессоров, обучавшихся и получивших учёные степени в ведущих американских и европейских университетах, а также достаточно активно привлекать высококвалифицированных преподавателей-иностранцев.

Составной частью этой стратегии также является заметное увеличение числа курсов, читаемых на английском языке. При этом достигается двойная цель: упрощение привлечения иностранных профессоров и изменение учебных планов и программ с учётом мобильности студентов в условиях глобальной экономики.



Следует заметить, что в последнее время в российских вузах стабильно увеличивается доля дисциплин, читаемых на английском языке. В этом смысле не является исключением Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, активно улучшающий свои позиции в международных рейтингах. В университете, помимо факультета «Международная школа бизнеса», где английский язык используется как язык обучения, другие факультеты вносят в свои учебные планы дисциплины, преподаваемые на английском языке [1].

Вторым аспектом «концентрации талантов» как ключевого фактора успешности университета является качественный состав абитуриентов. В большинстве случаев вузы весьма успешно привлекают лучших студентов своей страны, как это видно на примере Национального университета Сингапура, Шанхайского университета Цзяо Тун, ИИТ, Технологического института Монтеррея в Мексике, Университета Чили и Папского католического университета Чили. Индийские технологические институты, вполне возможно, представляют собой сеть вузов с самым высоким конкурсом в мире: они принимают только 1,6 % поступающих (608 претендентов на место). Для сравнения: Гарвардский университет показал рекордно низкие за всю историю своего существования показатели в 6,9 % поступающих на учебный курс, начинающийся в сентябре 2010 года [2, 346]. Однако жесткие критерии зачисления абитуриентов в новых исследовательских университетах поднимают общие вопросы равноправия, особенно в случае частных учебных заведений с высокой платой за обучение. Если они не готовы следовать политике приема, не зависящей от финансовых возможностей абитуриента, и предлагать образовательные услуги значительной доле абитуриентов, эти университеты могут стать элитарными с точки зрения социально-экономического состава студентов.

Баланс между магистрантами и студентами бакалавриата является важным аспектом дискуссии о концентрации талантов. Как и следовало ожидать, в более успешных исследовательских университетах доля магистрантов чаще всего высокая, что позволяет им набирать весомую массу научно-исследовательских групп. Учебные заведения, в которых эта доля менее значительна, предпринимают сознательные усилия по ее увеличению, как в случае, например, с Высшей школой экономики (планируется довести до 40 % в течение десяти лет), Национальным университетом Сингапура и Университетом Малайи [2, 347]. Большинство университетов, имеющих высокий процент магистрантов и аспирантов, стремятся также привлекать студентов бакалавриата к участию в научных проектах, выходящих за рамки их обязательного учебного плана.

Наконец, следует отметить, что мировой финансовый кризис может сыграть положительную роль в развитии молодых исследовательских университетов многих стран с развивающейся или переходной экономикой. Во-первых, по причине материальных сложностей, которые не возникали во времена финансового изобилия, университеты вынуждены пересматривать свои образовательные и финансовые модели с тем, чтобы последние способствовали развитию инновационного мышления, творческого потенциала и эффективности. Во-вторых, серьезные сокращения бюджетного финансирования и возникающее вследствие этого сокращение рабочих мест в учебных заведениях Соединенных Штатов и Западной Европы облегчают академическим институтам в других частях света решение задачи сохранения своих лучших профессоров и привлечения талантливых молодых преподавателей из лучших зарубежных исследовательских университетов.

Ресурсы.

Вполне очевидно, что молодым исследовательским университетам для быстрого развития необходимо щедрое финансирование. Это лучше всего иллюстрируется на примерах восточноазиатских университетов и на сравнении Национального университета Сингапура и Университета Малайи. Тот факт, что первый вуз мог год за годом тратить на каждого студента в два-три раза больше средств, чем второй, является одной из причин его лучших аккредитационных показателей. По той же причине индийские технологические институты всегда находились в привилегированном положении по сравнению с ведущими государственными университетами Индии [2, 348].

Солидное финансирование абсолютно необходимо не только для закупки новейшего оборудования и создания требуемой материальной инфраструктуры, но скорее даже для привлечения и удержания профессоров международного уровня. Сравнительные данные показывают, что лидеры рейтингов среди анализируемых вузов имеют самый высокий уровень финансирования, выделяемого ежегодно на каждого студента (начиная от примерно 40 тысяч долларов США в Национальном университете Сингапура и заканчивая 70 тысяч долларов США в Пхоханском университете науки и технологий). На другом краю этого спектра ограниченные финансовые возможности чилийских университетов или Высшей школы экономики осложняют им, в частности, решение задачи по повышению уровня квалификации своего профессорско-преподавательского состава [2, 348]. «Проблема выбора метода финансирования социальной сферы, в том числе образования в нашей стране в настоящее время находится в переходной фазе» [3, 152].

Большинство университетов являются государственными учреждениями. Это подкрепляет утверждение о том, что в современных условиях трудно планировать создание нового университета мирового класса, опираясь только на частное финансирование.

Следует отметить, что для создания исследовательского университета высшего уровня недостаточно иметь хорошее финансирование на первоначальном этапе образования учебного заведения. Финансирование должно быть устойчивым на протяжении длительного времени. История университета Ибадана показывает, как с ухудшением политической ситуации в Нигерии усложнилось также экономическое положение вуза и сократились выделяемые ему бюджетные средства. Подобным образом в России, Высшая школа экономики щедро финансировалась на этапе открытия вуза, но после 2007 года во время финансового кризиса государство не могло больше поддерживать уровень вложений, особенно если речь шла об инвестициях в основной капитал [2, 350].

#### Руководство.

Успешность руководителей проявляется в умении разработать четкую концепцию развития университета, удовлетворяющую все заинтересованные стороны. Для привлечения высококвалифицированных НПР и создания для них мотивационных стимулов недостаточно просто хорошей зарплаты. Для обеспечения полной вовлеченности профессорско-преподавательского состава в процесс создания или реформирования университета не менее важно дать им почувствовать, что они являются ответственной частью проекта. Первый президент Гонконгского университета науки и технологии так сказал о качестве и мотивации своего профессорского состава: «Они талантливы, они способны, но, в конечном счете, сюда они попали по велению своих сердец» [2, 351].

#### Экосистема высшего образования.

Деятельность ведущих исследовательских университетов не осуществляется в вакууме. Для понимания и оценки всех движущих сил их сравнительного успеха или неудачи недостаточно анализа происходящего только в самом университете. Такой анализ не может быть всеобъемлющим, если в нём не учитываются также ключевые силы, воздействующие в рамках так называемой экосистемы, внутри которой и осуществляют свою деятельность высшие образовательные учреждения. Эти силы могут стимулировать или сдерживать их развитие — в зависимости от условий. В Гонконге, например, создание Университета науки и технологии отвечало амбициозным планам нового руководства после передачи власти от Великобритании к Китаю. Новый университет имел такие преимущества, как логичная структура руководства, полная академическая свобода и щедрое государственное финансирование.

Даже лучшие исследовательские университеты не могут избежать проблемы достижения баланса между передачей своим студентам технических знаний и формированием соответствующих навыков, используя при этом инновационные методики, с одной стороны, и передачей им этических ценностей, необходимых для социально ответственного подхода к проведению научных исследований, с другой. Примеры Гонконгского университета науки и технологии и Папского университета Чили иллюстрируют заботу о поддержании в учебном плане сочетания серьезной научной подготовки и глубоких гуманистических убеждений. Как сказал Шри Шри Рави Шанкар, основатель нового университета в индийском штате Орисса: «Лишь образование, способное подпитывать врожденные добродетели, может дать истинную эрудицию» [9].

Описанные пути развития университетов дают представление о сложном процессе трансформации, который проходят вузы, стремящиеся стать университетами мирового класса. При наличии четкой концепции развития и надлежащего руководства действующие университеты могут существенно повысить качество преподавания и научной работы. Однако учреждение нового университета является более быстрым и наиболее эффективным подходом.

### Список литературы

1. Агибалова Е. Л. Язык международной торговли : практикум по дисциплине (на английском языке) / сост. Е. Л. Агибалова, И. И. Строганова. — Саранск : Издатель Афанасьев В. С. ; М. : ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г. В. Плеханова», 2015. — 44 с.
2. Альтбах Ф. Дж. Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса / Ф. Дж. Альтбах, Дж. Салми. — М. : Весь Мир, 2012.
3. Пронина Н. Н. Международный опыт финансирования государственного сектора высшего профессионального образования / Н. Н. Пронина, Е. Л. Агибалова // Наука и мир. — 2014. — Т. 1. — № 11 (15).
4. Albach, Philip. G. The Costs and Benefits of World-Class Universities / Philip. G. Albach // *Academe* (January—February 2004) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : [http://www.aaup.org/AAUP/CMS\\_Templates/AcademeTemplates/AcademeArticle.aspx?NRMODE=P/](http://www.aaup.org/AAUP/CMS_Templates/AcademeTemplates/AcademeArticle.aspx?NRMODE=P/).
5. Albach, Philip. G. The Dilemmas of Ranking / Philip. G. Albach // *International Higher Education*. — 2006. — 42: 2—3.
6. Salmi, Jamil. League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses / Jamil Salmi, Alenoush Saroyan // *Higher Education Management and Policy*. — 2007. — 19 (2): 31—68.

7. Salmi, Jamil. The Challenge of Establishing World-Class Universities : Directions in Development / Jamil Salmi. — Washington, DC : World Bank, 2009.
8. Smolentseva A. In Search for World-Class Universities : The Case of Russia / A. Smolentseva // International Higher Education. — 2010. — 58: 20—22.
9. Sri Sri University. Strategic Plan : Unpublished document. — Orissa, India : Sri Sri University, 2010.

**И. В. Аввакумова**

*ст. преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: imba52@mail.ru

## **АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНЫХ ЗОН ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ К МЕЖДУНАРОДНОМУ ЭКЗАМЕНУ TOEFL-IBT**

*В работе рассмотрены вопросы анализа проблемных зон при подготовке студентов к выполнению интегрированных (комплексных) заданий, включенных в международный интернет-экзамен по английскому языку TOEFLibt. Результаты показали, что самые значительные трудности при выполнении данных типов заданий возникают у студентов в связи с отсутствием навыков перефразирования. Некоторые сложности также отмечены в способности анализировать и соотносить текстовый материал с аудиоинформацией вследствие неразвитых аналитических навыков и неумения логически организовать языковой материал. Для дальнейшего развития у студентов вышеупомянутых навыков и умений необходимо развивать навыки ознакомительного и поискового чтения, а также расширять лексический запас студентов, мотивируя их приобретать вокабуляр, присущий научной и академической среде.*

**Ключевые слова:** *международный интернет-экзамен, навыки перефразирования, аналитические способности, интегрированные (комплексные) задания, синтезирование, расширение лексического запаса.*

**I. V. Avvakumova**

*Assistant Prof.,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: imba52@mail.ru

## **THE ANALYSIS OF PROBLEM ZONES IN PREPARATION OF GRADUATE STUDENTS FOR THE TOEFL-IBT TEST**

*The article is considering the issues aimed at analyzing problem areas which a teacher faces while preparing graduate student for integrated tasks fulfillment under TOEFLibt test. The results illustrate that graduate students experience considerable difficulties in doing integrated assignments due to the lack of paraphrasing skills. Some difficulties can also be found in tasks where students are supposed to analyze and connect ideas from the reading passage and listening as a result of underdeveloped analytical skills as well as inability to logically organize language material. It is also important to practice skimming and scanning passages to develop this skill in students and to acquire new vocabulary of academic and scientific nature.*

**Keywords:** *TOEFLibt test, paraphrasing skills, analytical skills, integrated tasks, synthesizing, vocabulary extension.*

Экзамен TOEFLibt (Test of English as a Foreign Language) составлен таким образом, чтобы симулировать университетскую жизнь, как в аудитории, так и на кампусе. Данный тест призван измерить способность кандидатов к эффективному общению в академической среде. Более того, он дает им уверенность в том, что они готовы к активному участию, как в образовательном процессе, так и в студенческой жизни. Во время теста испытуемые должны продемонстрировать, что они умеют совмещать языковые навыки, выполняя интегрированные задания. Например, когда студенты должны говорить или писать о материале, который они только что услышали или прочитали. Именно интегрированные задания представляют наибольшую сложность для студентов, т.к. они тестируют не только и не столько способность усваивать информацию на слух или навыки письма и говорения как таковые, а способность анализировать информацию, полученную из разных источников, вычленять смысловые особенности материала и сравнивать их с базовой информацией.

Подобный вид задания, формирующий полифункциональный навык, встречается в разделе «Говорение». Третий и четвертый виды задания в данном разделе требуют от испытуемых совмещения текстовой информации и тематически связанного прослушивания (диалога студентов на кампусе и лекции соответственно). Задание организовано так, что сначала на мониторе компьютера появляется текст (45 секунд), который затем исчезает и не появляется вновь. Затем студенты прослушивают диалог или лекцию (60—90 секунд), которые, как правило, дают новый угол зрения на проблему, ставя под сомнения основные идеи текста (диалога) или дополняя их. После этого студенты готовятся 30 секунд и начинают говорить, синтезируя информацию из чтения и лекции. В течение следующих 60 секунд они должны говорить по проблеме, противопоставляя или дополняя информацию из вышеуказанных источников, подкрепляя аргументы деталями из прослушивания.

Как успешно подготовиться к данному типу задания? Практика подготовки магистрантов факультета Бизнеса показала, что при подготовке к данному типу задания необходимо развивать и закреплять навыки ознакомительного типа чтения. Это может быть сделано посредством анализа коротких текстов (75—100 слов) и определения их основной идеи. На уроке это задание успешно выполняется в парах или мини-командах.

Более того, при выполнении данного вида задания очень важно делать заметки, т.к. лекция прослушивается только один раз, а текст не появится на экране после прослушивания. Наиболее ощутимым «камнем преткновения» здесь является необходимость перефразирования информации из аудирования. Зачастую студенты используют в своем ответе в качестве смысловой опоры слова и фразы, которые они записали из прослушивания. Они это делают по нескольким причинам. Прежде всего, такой подход существенно облегчает их задачу, т. к. имея краткий конспект воспринятой на слух информации, им остается только структурировать свой ответ. Более того, некоторые испытуемые считают, что выражения, услышанные ими в лекции или диалоге, наиболее точно передадут смысл услышанного. Такой подход является в корне неправильным и приведет к получению низкого балла кандидатом на экзамене. Чтобы избежать прямого цитирования, необходимо практиковаться в перефразировании. Для этого студенты должны расширять свой вокабуляр, приобретая слова, которые относятся к формальному регистру и характерны для академической и научной среды.

В разделе «Интегрированное письмо» студенты анализируют и совмещают информацию из чтения и аудирования, с одновременным выписыванием нужной информации, чтобы затем логично и четко противопоставить или дополнить эти два источника информации в ограниченный период времени (20 минут) в заданном объеме (150—225 слов). Задание организовано следующим образом: испытуемые читают отрывок (230—300 слов) в течение 3 минут. Затем они слушают связанное с ним сообщение такого же объема (230—300 слов) — 2 минуты. В ответе на комплексное задание необходимо резюмировать информацию из прослушанной лекции, а также показать, как она подтверждает или ставит под сомнение основные идеи из прочтенного отрывка, в соответствии с заданием.

Какие же сложности испытывают магистранты при выполнении данного задания? Во-первых, для них представляется трудным вычленить аргументы для сравнения. Зачастую в тексте даются 3 или 4 аргумента, которые поддерживают основную идею. Такое же количество аргументов может содержать и лекция. Однако, проводить параллели по такому числу аргументов означает выйти за рамки заданного объема с одной стороны, и не уложиться в отведенное время, с другой. Поэтому, рекомендуется ограничиваться 2—3 аспектами проблемы для успешного выполнения задания. Во-вторых, опять возникают проблемы перефразирования. Этому аспекту ассессоры уделяют особое внимание, т. к. цитата, взятая из текста или лекции и не оформленная в кавычки, считается плагиатом, за что тестируемые неминуемо наказываются. Чтобы научить студентов искусству перифраза, необходимо практиковать пересказ коротких научных статей и академических текстов, а также передавать содержание аудио отрывков лекций и обсуждения студенческих проблем, связанных с ситуациями на кампусе. Обучение перефразированию можно начинать со слов, фраз, предложений, заканчивая параграфами и небольшими текстами. Важно отметить, что студенты должны не только найти синонимы, аккуратно передающие смысл, но и использовать разнообразие грамматических структур при перефразировании. Формируемый навык сложен для студентов и поэтому требует тщательной отработки в классе и самостоятельно.

Чтобы обогатить язык в комплексном письменном задании (то есть написанном на основе прочитанного текста и прослушанного отрывка лекции на ту же тему), стоит обратиться к словосочетаниям для академического письма, которые приводятся в книге *English Collocations in Use* издательства Кембриджского университета. Такие выражения как, например, "lends support to the view", "touches on issues such as", или "puts forward the argument that", "casts doubt on" помогают связно организовать текст.

Навыки использования подобных выражений могут пригодиться не только в TOEFL, но и в тех случаях, когда потребуется аннотирование или реферирование какого-нибудь делового или научного текста на английском языке. Точно так же и многое другое из лексики, которую человек может почерпнуть в процессе подготовки к этому экзамену, наверняка будет полезно в его межкультурных контактах. Отрабатываемые в процессе подготовки к данному экзамену языковые умения и навыки способствуют повышению профессионального уровня будущих специалистов и развивают их как личность, т. к. данный вид заданий формирует навык, позволяющий выполнять одновременно несколько видов деятельности.

**Н. В. Бутылов**

*доктор филологических наук, профессор*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: butylovnv@rambler.ru

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦИТИРОВАНИЯ В АРГУМЕНТАЦИИ ПАРЛАМЕНТСКОГО ДИСКУРСА ФРГ**

*В данной статье рассматриваются существующие концепции и подходы к исследованию ключевых понятий, уточняется их семантический объем и раскрывается жанровая специфика аргументативного дискурса парламентских выступлений.*

**Ключевые слова:** *цитирование, языковой материал, косвенная речь, цитата, цитирующий субъект, дискурс, парламентские выступления, аргументация.*

**N. V. Butylov**

*PhD in Philology, Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: butylovnv@rambler.ru

## **THEORETICAL BASIS OF RESEARCH CITATION IN ARGUMENTATION PARLIAMENTARY DISCOURSE GERMANY**

*This article discusses available concepts and approaches to the study of key notions, specifies their semantic volume and disclosed genre specificity of argumentative discourse of parliamentary speeches.*

**Keywords:** *citation, language material, indirect speech, quote, quoting the subject, discourse, parliamentary speeches, argument.*

Изучение цитирования ведется давно, при этом цитата подвергается исследованию на различном языковом материале и в различных разделах филологии. Теоретический обзор литературы по вопросу исследования показывает, что проблема цитирования достаточно хорошо изучена в аспекте политического дискурса. В настоящее время существует множество взглядов на проблему природы и сущности цитаты, которые можно объединить в несколько групп, представляющих основные подходы к исследованию данного явления. Однако, несмотря на сложившуюся к настоящему времени достаточно развернутую теорию цитирования, существует проблема, связанная с определением данного понятия. Отсутствие единых критериев в определении явления цитирования связано с тем фактом, что понятие цитата соприкасается с рядом сходных явлений, таких, как прямая речь, косвенная речь, несобственно прямая речь. Кроме того, не всегда четко определяются контуры понятий цитация и цитирование.

Как показало изучение специальной литературы, актуальным является уточнение понятий, близких понятию цитация, поскольку специалисты, занимающиеся исследованием данных явлений, оперируют всеми вышеперечисленными терминами, хотя граница между обозначаемыми ими понятиями не всегда может быть четко проведена. Наблюдаются некоторые неточности в существующих (в том числе словарных) дефинициях, а также расширение или сужение границ понятия, что приводит к терминологическому разнобою.

Краткая литературная энциклопедия дает следующее определение цитаты: «Цитата — (от лат. *cito* — вызываю, привожу) — дословное воспроизведение отрывка из какого-либо текста». В словаре лингвистических терминов О. С. Ахмановой находим: «Цитирование прямое (англ. *direct quotation*) — дословное воспроизведение чужой речи». Как видно из приведенных словарных дефиниций, как цитата, так и цитирование определяются как дословное воспроизведение какого-либо отрывка чужой речи. Следовательно, неясна граница между этими двумя понятиями, и существует необходимость их разграничения.

Различие понятий цитата и цитирование заключается в том, что цитирование представляет собой процесс воспроизведения отрезка исходного текста в новом, а цитата является результатом этого процесса.

Наряду с терминами цитата и цитирование используется также термин цитация. Необходимо заметить, что понятие цитация представляет собой разнородное явление, не имеющее четких контуров, в которое вкладывается разное содержание. Словарь современного русского литературного языка дает следующее определение цитации: «Цитация (собр.) — приведенные цитаты как результат цитирования; цитации (устар.) — цитаты, извлечения из какого-нибудь текста».

Однако, как свидетельствует анализ работ, объектом которых выступает цитация, приведенное определение не соответствует тому содержанию, которое вкладывается в данное понятие в настоящее время. В ряде работ термины цитация и цитирование используются как синонимы (Вальц Г. И., 1990; Даирова К. Н., 1987; Петрова Е. В., 1987).

Другие специалисты, занимающиеся исследованием цитации, отграничивают данное явление от цитирования (Арутюнова Н. Д., 1999; Золян С. Т., 1986; Кузьмина Н. А., 1999). Они рассматривают его в диалогическом контексте. «В классическом случае цитация – это ход в игре на две руки. Этим она отличается от цитирования — введения в текст фрагментов других текстов» [3, 50]. По мнению С. Т. Золян, цитация является «отношением между высказываниями (между текстами)» [13, 154]. В концепции Н. А. Кузьминой цитация интерпретируется как процесс передачи чужой речи, специфика которого связана с диалогичностью как универсальным свойством творческого познающего мышления и воплощением его в речевых произведениях [16, 225].

Приведенные точки зрения на вопрос о сущности понятия цитация указывают на то, что данный термин имеет более широкое понимание, чем термин цитирование. В нашей работе будем рассматривать цитацию как явление, включающее не только воспроизведение чужой речи, то есть цитирование, но и отношение цитаты с новым текстовым окружением, в результате чего происходит пересечение двух контекстов, что дает приращение новых смыслов.

Анализ лингвистических работ показал, что сам термин цитата имеет как широкое, так и узкое понимание. Широкое толкование данного термина объединяет в себе собственно цитату, а также реминисценции, аллюзии, пословицы, крылатые выражения, поговорки, парафразу, характеризующиеся вторичностью употребления (Михалева И. М., 1998; Харченко Н. П., 2001; Шварцкопф Б. С., 1970). Такой подход, как правило, присутствует в работах по исследованию художественного текста. Кроме того, в широком смысле слова под цитатой понимаются любые извлечения из других текстов в виде различных разновидностей чужой речи, включая как собственно цитату, так и косвенную цитату и пересказ (Вальц В. И., 1990; Салова Г. С., 1989). В таком случае используются термины прямая и косвенная цитата.



Поскольку прямая речь, косвенная речь, несобственно — прямая речь также являются способами передачи чужой речи, то при широком понимании цитирования они включаются в это понятие. Однако, несмотря на то, что четкую границу между этими явлениями провести не всегда удается, между ними существуют различия, сущность которых сводится к степени точности передачи чужой речи, целям и способам введения ее в новый текст, а также средства графического выделения.

Косвенная речь в отличие от цитаты не является дословным повторением чужих высказываний: «Косвенная речь нацелена на воспроизведение именно чужого смысла, но не чужих слов» [28, 67]. Что касается прямой речи, то она иногда отождествляется с цитатой: «Фактически прямая речь есть цитирование» [10, 200]. Следует отметить, однако, что данное явление и цитата есть явления разного порядка: прямая речь — это определенная форма чужой речи, то есть понятие чисто синтаксическое, в то время как цитата есть «многообразное по форме дословное воспроизведение чужой речи с целью ссылки на известное мнение» [20, 51]. Е. В. Петрова, говоря о различии этих явлений, указывает на то, что цитата и прямая речь — «способы передачи чужой речи, обслуживающие различные сферы языка» [22, 6]. Положение о том, что цитата и несобственно-прямая речь имеют совершенно отличную друг от друга природу, отмечается Е. В. Падучевой. Она обращает внимание на то, что когда мы имеем дело с несобственно-прямой речью, повествователь (Я) передает персонажу право на речевой акт, а сам устраняется из высказывания, в то время как при цитировании речь идет лишь о частичном вторжении «другого» в высказывание [21, 464]. К тому же, цитирование отличается от несобственно-прямой речи сферой употребления: несобственно-прямая речь является стилистической фигурой экспрессивного синтаксиса и широко используется в художественной литературе как прием сближения авторского повествования с речью героев.

С другой стороны, существует узкое понимание цитаты, согласно которому она представляет собой точное воспроизведение в новом контексте отрезка из иного текста, обособленного на письме графически (Булах М. И., 1974; Даирова К. Н., 1983; Петрова Е. В., 1987; Чернявская В. Е., 1999). В данной работе цитата понимается в более узком смысле, то есть как собственно цитата, или прямая цитата. Для целей нашего исследования будем исходить из определения цитаты, данного Е.В.Петровой, по мнению которой, в дефиниции необходимо отразить такой релевантный признак цитаты, как принадлежность двум текстам: «Цитата — отрезок текста (Т2), в точности воспроизводящий отрезок другого текста (Т1)» [22, 5]. Кроме того, вслед за В. Е. Чернявской, с целью отграничить цитату от других форм передачи чужой речи отметим еще один важный признак данного явления, а именно: обособленность от остальных высказываний формальным маркером (кавычками, особым шрифтом) и обязательное наличие отсылки к источнику [28, 65].

Так, в плане формального синтаксиса например, в работах по вопросам цитации описываются способы ее графического оформления, синтаксические отношения между цитатой и принимающим контекстом.

В данном случае цитата упоминается в связи с анализом проблем синтаксиса чужой речи (Мурзин Л. Г., 1969; Чумаков Г. М., 1975), в частности, цитата рассматривается как модификация цитированной речи, которая, в свою очередь, является одним из семантико-функционально-структурных типов чужой речи [29, 78].

С общими тенденциями увеличения места лингвистики текста в лингвистической науке возрастает интерес к цитате как одному из видов контекстно-

вариативного членения текста. Цитата рассматривается как способ сохранения связности и понятности текста, естественный компонент его структурно-семантической организации (Булах М. И., 1978; Гальперин И. Р., 1958; Даирова К. Н., 1983; Петрова Е. В., 1987).

В рамках этого подхода исследуются вопросы формально-грамматических и логико-семантических связей цитаты с новым текстом, изучаются средства введения цитаты в текст (Даирова К. Н., 1983; Петрова Е. В., 1987). С этой целью Е. В. Петровой введено понятие цитатная конструкция [22, 10]. В структурном плане цитатная конструкция состоит из ввода и цитаты. С точки зрения структурной организации центром цитатной конструкции является ввод, периферией — цитата. Однако в смысловом отношении главенствующую роль играет цитата, ввод лишь дополняет ее.

Вопрос о структурных типах цитаты и ее объеме до сих пор остается открытым. Если цитаты-словосочетания, цитаты-фразы, цитаты-предложения или комплекс предложений, цитаты-СФЕ и абзацы признаются во всех исследованных нами работах по вопросам цитации (Вальц Г. И., 1990; Даирова К. Н., 1983; Зайцева С. Ю., 1987; Кузьмина Н. А., 1999; Салова Г. С., 1989), то существование цитаты-слова представляется достаточно спорным вопросом. Так, А. Е. Супрун отмечает, что объем цитаты варьируется от отдельных словосочетаний до фрагментов текста [25, 78], К. Н. Даирова придерживается той точки зрения, что структура цитаты может варьироваться от предикативной конструкции до сферхфразового единства [11, 65]. По мнению Н. А. Фатеевой, под цитатой следует понимать «воспроизведение двух или более компонентов текста-донора с собственной предикацией» [27, 122].

Лингвостилистический аспект исследования цитаты заключается в изучении онтологии цитат, выявлении общих и отличительных черт их употребления, описании позиций цитат, сходств и различий в их функционировании в текстах различных функциональных стилей.

Как показал анализ лингвистических работ, цитирование особенно подробно изучено в текстах художественной (Арутюнова Н. Д., 1986; Золян С. Т., 1987; Козицкая Е. А., 1999; Кузьмина Н. А., 1999; Михалева И. М., 1998; Семенова Н. В., 2004; Снигирев А. В., 2000); научной (Баженова Е. А., 1988; Гусев С. С., 199; Даирова К. Н., 1987; Кузьмина Н. А., 1999; Котюрова М. П., 200; Петрова Е. В., 1987; Чернявская В. Е., 1999); публицистической (Алещанова И. В., 2000; Вальц Г. И., 1990; Зайцева С. Ю., 1987; Земская Е. А., 1996; Харченко Н. П., 2001) литературы.

Еще одним подходом к изучению цитаты является лингвокультурологический подход [18, 98]. В рамках этого подхода цитата рассматривается в качестве носителя определенной культурной информации, выявляющей социально и исторически важные для языкового коллектива аспекты. Как отмечает В. П. Андросенко, цитация в художественной, научной и публицистической литературе является «способом сохранения непрерывности человеческой культуры. Цитируя, мы черпаем из запасов мудрости, опыта и художественных достижений человечества» [2, 60]. Как правило, термин цитата в таком случае употребляется в широком смысле, то есть выражает понятие, которое включает в себя не только собственно цитату, но и другие средства выражения чужой речи. Исследуя цитату как лингвокультурологический феномен, З. Г. Минц отмечает, что данное явление устанавливает определенное соотношение производимого текста с предшествующим за счет сложных отношений, возникающих между обозначающим и обозначаемым: «Соотношение планов содержания и выражения в цитате отличается большой сложностью: будучи текстом, цитата имеет

оба эти плана, однако, как цитата, как представитель другого текста, она является выражением, а сам текст выступает в качестве обозначаемого» [19, 369]. Между цитатой-выражением и ее содержанием устанавливаются отношения двух типов: 1) тождество (цитата представляет самое себя); 2) отношение метонимии, где цитата представляет собой часть цитируемого произведения, при которой возможны следующие варианты: а) цитата — знак цитируемого произведения; б) цитата — знак творчества данного автора в целом или какой-то его значительной части; в) цитата — знак цитируемой культуры; г) цитата — знак некой общей установки на цитацию, «поликультурного», опирающегося на широкую традицию художественного языка [19, 241].

В нашей работе мы считаем необходимым отметить еще один подход к исследованию цитаты, который не получил широкого распространения в отечественном языкознании, но достаточно прочно утвердился в западной науке. Речь идет о прикладном аспекте изучения обсуждаемого явления, а именно о различных формах исследования цитирования как важного компонента библиометрического анализа, то есть анализа науки посредством изучения научных публикаций, и создание баз данных, в частности — Указателя цитирования в науке. Исследования такого рода выходят за рамки чистой лингвистики и охватывают также науковедение, социологию, психологию. Первые шаги в изучении цитат (в широком смысле термина) в данном аспекте были сделаны Д. Прайсом с позиций количественного анализа цитирования как проявления связей научных публикаций в системе науки [23, 32].

В настоящей работе предлагается еще один подход к изучению данного явления: рассмотрение цитирования как способа аргументации дискурса парламентских выступлений. Такой подход предполагает, что все компоненты и аспекты функционирования цитат подчинены единой задаче убеждающего воздействия. Самим актом цитации автор выражает свое отношение к другим текстам и авторам и пытается вызвать такое же отношение у адресата. Для обозначения отношения между цитирующим субъектом и содержанием сообщения Дж. Томпсон вводит термин «оценочное пространство». Даже если оценка чужого высказывания эксплицитно не выражена, значимым является уже сам факт цитации. Оценочные отношения, призванные повлиять на читателя, отражаются как в самих цитируемых словах, так и во вводящих их словах автора. Отношения между цитатой и её контекстом – диалогические и оценочные. Информацию о ситуации первоначального высказывания читатель получает только через авторский комментарий. То, что автор считает необходимым сообщить читателю о контексте цитируемого высказывания, предопределяет восприятие и дальнейшую интерпретацию чужой речи читателем.

При этом значимыми в аргументативном плане оказываются следующие рассматриваемые далее аспекты:

1. выбор синтаксической конструкции передачи чужого высказывания;
2. семантико-синтаксические характеристики конструкций с чужой речью:
  - а) набор сведений, сообщаемых о ситуации начального высказывания;
  - б) выбор цитируемого сегмента чужого высказывания.

В настоящее время актуально комплексное исследование данного лингвистического феномена, основанное на сочетании нескольких аспектов анализа цитаты, одним из которых является изучение ее функционального назначения. Вопрос о функциях цитат поднимался в связи с исследованием текстов различных функциональных стилей. Рассмотрим некоторые особенности функционирования цитат в дискурсе парламентских выступлений. Для парламентских выступлений

аргументативно-аналитического рода характерно явление цитации как способа введения в собственное выступление чужой речи. Взаимодействие своего и чужого активизируется здесь в среде полемической борьбы, в спорах о мнениях, представлениях, нравственных позициях. Аудитории показывают, что автор вступает в диалог с авторитетом в данной области знания (если цитата встраивается в ход обоснований автора). Цитируемая мысль подтверждает мысли автора, приводится как основание для принятия тезиса, иллюстрирует сказанное. Важно отметить, что цитирование делает собеседником авторитета, не только автора, но и аудиторию. Поэтому можно сказать, что цитирование реализует цель аргументации – убедить аудиторию, задействуя механизмы доверия: слушатели доверяют больше авторитету, чем автору. Для них свидетельства авторитета более убедительны, чем слова автора.

В этом смысле говорят, что цитирование организует коллективное поведение и мышление людей. Исторически в традиционном обществе ссылки на авторитетные издания указывали на образцы поведения или решения проблем, служили ориентиром и примером, которому нужно подражать [15, 80]. В современной политической жизни функция подражания образцу сохраняется за цитированием, особенно ярко проявляясь в письменных и устных обращениях политиков. Языковой анализ парламентских выступлений показывает, что полная цитация оформляется прямой речью, а частичная – очень экономичной по структуре, но емкой по значению косвенной речью.

Следует, однако, отметить, что все вышеперечисленные подходы к изучению явления цитирования представляют собой результат условного объединения всего многообразия существующих в настоящее время взглядов на проблему природы и сущности цитации.

Еще в древние времена аргументация стала предметом размышления и исследования для великих умов человечества. Разработке проблем аргументации посвящали свои усилия философы Древнего Китая и Индии. Проблемы аргументации занимали Протагора и Сократа, Платона и Аристотеля. По мнению А. Алексеева, поиски Аристотелем ответа на вопрос, как нужно аргументировать и как не следует этого делать, явились одной из отправных точек в создании такой науки, как логика [1, 346].

Резкое возрастание интереса к проблемам аргументации произошло в 60-х годах XX века и связано с именами Х. Перельмана, Г. Джонстона и С. Тулмина. На первый план вышли вопросы о природе феномена аргументации, о месте и роли человеческого «Я» в аргументативной деятельности темы аргументации и свободы, аргументации и доказательства, аргументации и межличностных отношений.

Согласно Х. Перельману и Л. Олбрехт-Титеки, аргументация представлялась как техническая деятельность с целью убеждения аудитории для повышения степени ее предрасположенности, одобрения ценностей или иерархии ценностей, представляемых и защищаемых аргументатором (Перельман Х., 1979; Олбрехт-Титеки Л., 1979).

Более поздние дефиниции аргументации расширяют и дополняют трактовку ее природы. Так, в работе И. Ю. Логиновой под аргументацией понимается вербальная, рациональная деятельность, направленная на достижение принятия аудиторией точки зрения аргументатора, и протекающая в определенном историческом, социальном и культурном контексте [17, 67].

Следует заметить, если аргументация является предметом исследования и изучения, то существует определенный заказ на эти исследования. Знание того, как

происходит изменение взглядов индивида и принятие им определенной точки зрения, позволяет: 1) воздействовать на концептуальную картину мира и осуществлять власть; 2) быть свободным от манипуляций; 3) постепенно освобождаться от воздействия и становится способным принимать самостоятельные решения.

При изучении специальной литературы в теории науки в общем контексте всех существующих традиций лингвистического аргументативного анализа мы условно выделили три направления:

1. Логическое направление, учитывающее намерение вне контекста, близкое к формальной интерпретации, рассматривающее аргументирование на уровне высказывания (или умозаключения) (Базылев В. Н., 1997; Kopperschmidt J., 198; Кривонос А.Т., 1986).

2. Риторико-философское направление, отражающее одностороннее намерение (воздействие), основанное на характере риторической речи (судебная речь и средства массовой коммуникации) (Perelman С., 1979; Ножин Е. А., 1976; Базылев В. Н., 1997; Брутян Г. А., 1984; Радченко В. Н., 1984).

Понятие аргументации активно продолжает обсуждаться в рамках риторики и в настоящее время. Традиционные ее исследования направлены на выявление действенных аргументационных приемов используемых в речевой коммуникации с целью убеждения. Большое внимание анализу аргументации в этом аспекте уделяют российские ученые-теоретики и исследователи ораторского искусства (Белова Е. Н., 1995; Ширяев Е. Н., 1994; Арутюнова Н. Д., 1999; Юдина Т. В., 2001).

В последнее время появляются работы, посвященные рассмотрению эффективности аргументации как речевого воздействия [26, 78]. Проблематика речевого воздействия, роль аргументации в нем разрабатываются также лингвистами Германии в русле неориторики. Немецкие ученые сосредоточивают свои усилия на анализе так называемой «персуазивной» коммуникации, описывают ее характерные признаки, одним из которых, по и мнению, является аргументация, формируют основные требования, предъявляемые к «персуазивным» высказыванием [5, 213].

Несмотря на довольно большое число работ по различным аспектам аргументации, дать ей определение, которое бы в равной мере устроило всех специалистов, вряд ли возможно. В связи с комплексным характером данной категории нам представляет сложность построения теории.

3. Диалогическое направление, включающее взаимоориентированное (Eemeren F. H., 1988; Еемерен Ф. Х., 1992), представляется наиболее интересным в теории аргументации для лингвистических исследований, так как диалог расширяет рамки убеждающей речи от функции воздействия до взаимодействия [24, 15].

Как показало исследование по данному вопросу, наряду с традиционными исследованиями аргументации разрабатывается множество различных концепций, в рамках которых лингвисты предпринимают попытки построить изучение аргументации в системе современных направлений науки о языке. Эти концепции связаны с такими недавно возникшими дисциплинами, как прагмалингвистика, в частности, теория речевых актов, коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика и т. д. Поэтому в рамках коммуникативного направления выделяют несколько частных подходов к изучению аргументации [4, 48].

1 Теоретико-исторический подход исследует развитие риторического учения, родов и видов красноречия.

2 Психологический подход рассматривает психологические механизмы восприятия аргументации и механизмы воздействия адресанта на психику адресата.

3 Социокультурологический подход анализирует способы аргументации, принятые в конкретном обществе, на определенном этапе его развития, определяет ценность аргументов ратора в контексте их социальной значимости.

4 Прагматический подход трактует аргументацию как вид речевой деятельности, разрабатывает модели дискуссии, нормы ее ведения и механизмы воздействия на адресата.

5 Функционально-стилистический подход исследует функционирование и оптимальное использование в речи различных средств языка и композиционных структур для эффективного выражения мысли [8, 32].

6 Когнитивный подход решает проблемы взаимоотношения знания и убеждения, превращения знания в убеждение [12, 54].

В рамках когнитивного подхода можно выделить два вида теории аргументации:

— дескриптивная, описывающая реально протекающий процесс аргументирования с привлечением различных логических средств и методов представлений знания;

— нормативная, носящая предписывающий характер и формулирующая правила и принципы наиболее эффективного убеждения в контексте общения [4, 104].

Обращаясь к определению самого понятия «аргументация», отметим, что данный феномен восходит к латинским «argumentum», «arguo», что означает «проясняю», и в современной науке рассматривается с двух позиций. Первая представляет логическое определение аргументации и связывает ее с дихотомией «истина/ложь», сводя аргументирование к доказыванию, в котором особое значение придается истинности посылок, приводящих к верному выводу. Этот подход восходит к учению Аристотеля.

Вторая группа определений трактует аргументацию широко, например, считая объектом ее теории изучение дискурсивных операций, направленных на появление и усиление согласия аудитории с выдвинутыми положениями оратора, или же она рассматривается, как попытка убедить адресата в приемлемости некоторой точки зрения, выраженной конкретными суждениями. Аргументация присутствует там, где говорящий формулирует высказывание таким образом, что оно подводит адресата к другому высказыванию, к заключению. При этом ученые данного направления называют одним из отличий аргументирования от доказывания то, что первое есть процесс обоснования, «оценки защищаемого тезиса аргументации, как и опровергаемого антитезиса, средств доказывания и опровержения, установление целесообразности выбора из истинных утверждений именно тезиса аргументации, определение цели аргументации» [6, 31], а второе — процесс установления истинности выдвигаемого положения [6, 9]. Другое отличие состоит в личностной ориентации и эмоциональности процесса аргументирования. Процессу доказывания в меньшей степени свойственны эти характеристики, так как его сила заключается в утверждении объективных истин, действующих безотносительно к субъекту. Еще одной характерной чертой аргументации является диалогичность, допущение возражения и отражение этой возможности в дискурсе говорящего.

Как отмечает А. А. Ивин, от вопросно-ответного комплекса аргументация отличается двумя важными признаками: 1) в рамках аргументации происходит отбор из уже известных положений тех, которые необходимы для обоснования данной позиции; 2) в аргументации обе стороны — и аргументатор и реципиент — активны, т. е. между ними имеется как прямая, так и обратная связь, т. е. если в аргументации

коммуникативный процесс осуществляется в обоих направлениях, то в вопросно-ответном комплексе — от вопрошающего к отвечающему [14, 352].

По мнению Баранова А. Н., в реальных коммуникативных актах, например в споре, полемике, логический и коммуникативный аспекты реализуются как единое целое, отмеченное выше различие между ними – всего лишь абстракция, позволяющая точнее и глубже понять природу аргументативного процесса как акта коммуникации [4, 190].

Схема простейшей аргументации была принята еще Аристотелем и содержит:

- тезис — исходное положение;
- аргументы (основания) — способы его обоснования;
- вывод, который может повторять исходный тезис

Рассмотрим каждую составляющую данной структуры более подробно.

Мы понимаем тезис прежде всего, как положение, позицию, которая подлежит обоснованию. Именно ему должен уделять основное внимание аргументатор или оппонент. Это означает, что в процессе аргументации любая вовлекаемая в него информация должна концентрироваться вокруг тезиса и служить его детальному анализу [7, 56].

В свою очередь под аргументами мы понимаем известные, заранее добытые положения, с помощью которых достигаются обоснованность и убедительность тезиса. Отбор аргументов — дело творческое, и множество факторов оказывает влияние на этот процесс: мировоззрение, уровень образования аргументатора, его идеологические и культурные установки, конкретные обстоятельства, сопровождающие процесс аргументации.

Вывод рассматривается нами, вслед за И. Н. Гавришиной, как логическая связь тезиса и аргументов [9, 12].

Важным, на наш взгляд, является рассмотрение способов аргументации, представленных В. З. Демьянковым в следующей классификации:

1. Универсальная аргументация применима в любой аудитории.

Важно отметить, что к универсальным способам аргументации относятся

а) эмпирическая аргументация — аргументация, неотъемлемым элементом которой является ссылка на опыт, на эмпирические данные.

б) теоретическая аргументация — аргументация, опирающаяся на рассуждение и не пользующаяся непосредственно ссылками на опыт.

2. Контекстуальная аргументация эффективна лишь в определенной аудитории.

Контекстуальные способы аргументации охватывают аргументы к традиции и авторитету, к интуиции и вере, к здравому смыслу и вкусу.

Как выяснилось при изучении специальной литературы в теории науки, из разных способов теоретической аргументации особо важное значение имеют:

1. дедуктивная аргументация (выведение обосновываемого утверждения из других, ранее принятых утверждений);

2. системная аргументация (обоснование утверждения путем включения его в хорошо проверенную систему утверждений, или теорию), принципиальная проверяемость и принципиальная опровержимость (демонстрация принципиальной возможности эмпирического подтверждения и эмпирического опровержения обосновываемого утверждения) [26, 78];

3. методологическая аргументация (обоснование утверждения путем ссылки на тот надежный метод, с помощью которого оно получено) [30, 9].

На наш взгляд, аргументация представляет собой вид коммуникативной деятельности человека в триединстве вербального, невербального и экстралингвистического, производимой с целью убеждения адресата в правильности своей позиции (точки зрения, мнения, выбора, действия и т. д.) или неправильности позиции оппонента. Свое вербальное воплощение аргументация получает в дискурсе.

### Список литературы

1. Алексеев А. П. Аргументация. Познание. Общение / А. П. Алексеев. — М., 1991. — 346 с.
2. Андросенко В. П. Цитата как элемент сообщения и фактор художественного воздействия / В. П. Андросенко // Современные методы изучения и преподавания ин. языков. — М. : МГУ, 1987. — С. 59—68.
3. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. — М. : Языки рус. культуры, 1999. — 896 с.
4. Баранов А. Н. Естественно-языковая аргументация в логике практического рассуждения / А. Н. Баранов // Мышление. Когнитивные науки. Искусственный интеллект. — М., 1988. — С. 104—130.
5. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторике / Н. А. Безменова. — М. : Наука, 1991. — 213 с.
6. Брутян Г. А. Аргументация / Г. А. Брутян. — Ереван, 1984. — 311 с.
7. Васильев Л. Г. Аспекты аргументации / Л. Г. Васильев. — Тверь, 1992. — 56 с.
8. Волков А. А. Концепция публичной речи и единицы языка / А. А. Волков // Роль языка в средствах массовой коммуникации. — М. : Прогресс, 1986. — С. 46—81.
9. Гавришина И. Н. Типы и формы аргументации / И. Н. Гавришина. — М. : Просвещение, 1990. — 324 с.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 69 с.
11. Даирова К. Н. Структурно-семантические особенности цитаты и её функционирования в тексте / К. Н. Даирова. — М. : Наука, 1983 — 78 с.
12. Демьянков В. З. Эффективность аргументации как речевого воздействия / В. З. Демьянков // Проблемы эффективности речевой коммуникации : сб. обзоров. — М. : ИНИОН, 1999. — С. 13—40.
13. Золян С. Т. О семантике поэтической цитаты / С. Т. Золян // Проблемы структурной лингвистики 1985—1987. — М. : Наука, 1989. — С. 152—165.
14. Ивин А. А. Основы теории аргументации / А. А. Ивин. — М. : ВЛАДОС, 1997. — 352 с.
15. Кузнецова Л. Н. Аргументативный дискурс парламентских дебатов / Л. Н. Кузнецова. — Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2005. — 80 с.
16. Кузьмина Н. А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Н. А. Кузьмина. — Л. : Наука, 1999. — 37 с.
17. Логинова И. Ю. Персуазивность как механизм воздействия в политическом дискурсе: программа политической партии и манифест / И. Ю. Логинова // Интерпретация. Понимание. Перевод : сб. науч. ст. / Санкт-Петербургский гос. ун-т экономики и финансов ; отв. ред. В. Е. Чернявская. — СПб., 2005. — С. 240—248.
18. Лотман Ю. М. Текст в тексте / Ю. М. Лотман. — М. : Просвещение, 1981. — 54 с.
19. Минц З. Г. Функция реминисценции в поэтики А. Блока / З. Г. Минц. — М., 1973. — 387 с.
20. Мурзин Л. Г. Чужая речь и ее типология / Л. Г. Мурзин // Лексика. Грамматика : материалы исследования по русск. яз. — Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 1969. — С. 49—61.
21. Падучева Е. В. Семантические исследования: семантика времени и вида / Е. В. Падучева. — М. : Языки русской культуры, 1996. — 464 с.
22. Петрова Е. В. Цитация в письменном научном произведении / Е. В. Петрова. — М., 1987. — 173 с.



23. Прайс Д. Квоты цитирования в точных и неточных науках, технике и не науке / Д. Прайс // Вопросы философии. — 1971. — № 3. — С. 149—155.
24. Ревенко О. А. Диалог-спор в лингвистической теории аргументации: на материале современного английского языка / О. А. Ревенко. — М. : Просвещение, 1999 — 43 с.
25. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А. Е. Супрун // Вопросы языкознания. — 1995. — № 6. — С. 17—29.
26. Фанян Н. Ю. Проблема достаточности аргумента / Н. Ю. Фанян // Коммуникативно-функциональный аспект языковых единиц. — Тверь, 1993. — С. 78—92.
27. Фатеева Н. А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе / Н. А. Фатеева // Stylistika. — Ополе. — 1998. — № VII. — С. 159—178.
28. Чернявская В. Е. Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации / В. Е. Чернявская. — СПб. : Изд-во СПб ГУЭФ, 1999. — 209 с.
29. Чумаков Г. М. Синтаксис конструкций с чужой речью / Г. М. Чумаков. — М., 1975. — 219 с.
30. Klein W. Argumentation und Argument / W. Klein // Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. — 1980. — № 38 / 39. — S. 9—57.

**Ю. Г. Григорьева**

*кандидат исторических наук, старший преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: yulia.grigori@gmail.com

## **НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗАХ**

*Некоторые грамматические конструкции и явления могут стать «открытием» для вузовских студентов и даже выпускников — не лингвистов, оказавшихся в реальной языковой среде.*

*Стоит ли откладывать разъяснение таких нюансов и феноменов до уровня *advanced*, который может даже не предусматриваться учебным планом? Или преподавателю нужно пытаться донести до студентов явления грамматики, широко используемые на практике, независимо от формальных этапов, предусмотренных в учебниках? Данная проблема лежит в фокусе рассмотрения статьи.*

**Ключевые слова:** *методика преподавания английского языка, грамматика английского языка.*

**Y.G. Grigorieva**

*PhD in History, Senior Lecturer*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: yulia.grigori@gmail.com

## **SEVERAL METHODOLOGY ISSUES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

*Some modern English grammar phenomena may prove to be quite new for non-linguistics students or even graduates in conditions of English-speaking environment or communication. Those*

*tendencies and grammar phenomena often lie beyond the standard textbook curricula despite their wide use by the native speakers.*

*Is it more reasonable for the teacher and student to strictly follow step-by-step teaching schedule, which may not finally embrace many practically important points? Or is it worth trying to find some ways to introduce the grammar needed for real communication irrespective of the textbook framework? This is the dilemma that this article was meant to focus.*

**Keywords:** *English language teaching methods, English grammar.*

Поскольку в настоящий момент автор работает в экономическом университете, то можно было бы определить основной ракурс данной статьи как своего рода отношение предложения и спроса в области изучения английского языка в лингвистических вузах. Конечно же, речь идет не о пробелах в подготовке преподавателей, а о проблеме в целом.

С одной стороны, результаты обучения обусловлены конкретным наполнением программ и выбором учебных пособий, то есть методическим подходом и эффективностью его воплощения. С другой стороны, есть и более глубокий пласт, связанный с трансформацией и изменениями современного английского языка. Данные эволюционные изменения нередко не находят отражения, и чаще всего даже не упоминаются, в качественных, но традиционно построенных учебных пособиях. Это касается как учебников российских авторов, так и многих авторов — носителей языка. В результате, открывая газетную статью, при просмотре фильма, или в какой-либо другой, более серьезной, жизненной ситуации, успешный и добросовестный студент может даже «недобрым словом» вспомнить своих преподавателей за то, что ему не объяснили, казалось бы, простые вещи из английской грамматики.

В данной статье приводятся некоторые данные, которые демонстрируют эту проблему. По мнению автора, она не является надуманной. Без труда можно найти наглядные примеры — и если брать чисто методическую сторону, и если касаться более глубоких расхождений «между учебником и жизнью», связанных с эволюцией английского языка в части грамматики.

Например, в каждом серьезном учебнике детально разбирается тема Модальные глаголы. Однако нет единой общепринятой схемы подачи их использования. Конечно, с небольшими вариациями, основные аспекты всегда присутствуют. Это способность (ability), вероятность, предположение (probability, suggestion), шанс (opportunity), разрешение (permission, allowance), рекомендация, совет (advice), упрек (reproach), необходимость, долженствование, включая необходимость, связанную с требованиями и правилами (necessity/ requirement), а также запрещение (forbiddance).

Но даже при такой общеизвестной схеме есть некоторые моменты, об изложении которых лингвисты — авторы учебников, как бы «не договорились» между собой. Например, в случае general / specific ability (способность как навык, умение и способность в отдельных случаях). Студенты в итоге могут не вспомнить, например, такой нюанс, как использование could с глаголами чувственного и умственного восприятия. Конечно, в учебном пособии обычно говорится, что в прошедшем времени could, в значении способности или умения, выражает несовершенный вид — то есть переводится как «мог», «умел», а не «смог». Однако в большинстве из них не упоминается, что глаголы чувственного восприятия see, hear, feel, smell, taste и understand являются исключением, и в сочетании с could могут переводиться как несовершенным, так и совершенным видом (Например, could feel

можно переводить и как «мог чувствовать», и как «смог почувствовать», «почувствовал») [6, 17].

Другой аналогичный пример по теме Модальные глаголы — *can* в вероятностном значении. Как известно, *can* не используется с *perfect modals* в утвердительной форме, а используется только в вопросительных и отрицательных предложениях, с целью выразить оттенок недоверия. При этом высказывания типа «*Can't he have left?*» и «*It can't be that he has not left!*» имеют диаметрально противоположный смысл («Неужели он уехал? и» « Не может быть, чтобы он не уехал!»). Эту информацию можно найти в продвинутых пособиях, рекомендуемых для подготовки к ЕГЭ (в частности, последний пример взят из грамматического руководства Т. К. Цветковой) [3, 82, 88]. Но для вузовских студентов и даже выпускников — не лингвистов, это может быть «открытием» не только в начале, но даже в конце или после завершения обучения.

Стоит ли откладывать разъяснение подобных нюансов до уровня *advanced*, который может даже не предусматриваться учебным планом? Или же преподавателю нужно ставить перед собой методическую задачу донести основы грамматики, широко используемые на практике, независимо от формальных этапов освоения, предлагаемых учебником?

Как уже говорилось выше, многоплановость темы, «недосказанное» студенту может быть отражением трансформации языка. Современная лингвистическая полемика чаще всего находится за рамками учебных пособий.

Характерный пример — тема Герундий и инфинитив. Об этом много и интересно рассказывается в известной книге Г. А. Вейхмана «Новое в английской грамматике» [1, 76—88]. Но такие сведения не укладываются в стандартный учебный план в учебниках для «не лингвистов». В то же время, «новое в английской грамматике» встречается в странах изучаемого языка повсеместно, и далеко не только в устной речи.

Интересный материал для анализа в данном ключе дают и темы *The Unreal Present (Verb Tenses for Unreal Situations)* и *Conditionals*.

Выпускник нелингвистического вуза, уделяющий серьезное внимание языку, даже пройдя уровень *advanced*, нередко испытывает сложности при переводе документов или общении в связи с темой Условные предложения (*Conditionals*). Эта тема часто во многом остается вне его языковой компетенции, при том, что он добросовестно выучил основные типы условных предложений (нулевой, первый, второй и третий). Результатом может быть слабое представление о том, что существуют другие способы выражения условия, достаточно широко используемые носителями языка в реальной жизни.

Так, в частности, в реальном языке встречается употребление не только *were*, но и *was* для выражения гипотетического условия: *If I were (was) younger, I would play football with you.* — Если б я был моложе, я бы играл в футбол вместе с тобой. При этом *was* отражает менее формальный стиль [2, 108].

В большинстве учебников для студентов игнорируются реже употребляемые, но все же достаточно распространенные, конструкции, выражающее гипотетическое условие относящееся к будущему:

#### Were to + INFINITIVE

Пример: *If it were to rain tomorrow, the match would be postponed.* — Если завтра будет дождь (дословно — был бы дождь), матч будет отложен.

## Should + INFINITIVE

Пример: If a serious crisis should arise, the government would take immediate actions. (Эта конструкция характерна для более формального или литературного стиля.)

Конструкции с *should* и *were* больше употребляются в формальном стиле, в обычной речи они всегда заменимы на *if-construction*.

Should you change your mind, no one would blame you. = If you changed your mind, no one would blame you.

В отрицательных формах, начинающихся с *should*, *were*, *had*, краткие формы (*hadn't*, и т. д.) не используются).

Инверсия — перемещение части сказуемого вперед, которая заменяет собой *if*. Это касается сказуемых, включающих *should*, *were to*, *had*:

Should a serious crisis arise, the government would take immediate actions (= If a serious crisis should arise, the government would take immediate actions.)

Were a serious crisis to arise, the government would have to act swiftly (= If a serious crisis were to arise the government would have to act swiftly).

Had I known, I would have written before (= If I had known, I would have written before).

Приведенное выше изложение важной части темы Условные предложения — это фрагмент иностранного пособия для преподавателя (Geoffrey Leech and Jan Svartvik. *A Communicative Grammar of English*. Longman Group Ltd., 1975) [2, 108]. Более полный обзор условных предложений можно найти и в других грамматических руководствах, особенно составленных носителями языка (например, в кембриджском издании *The Teacher's Grammar of English. A Course Book and Reference Guide*) [5, 455—460]. Но такие разъяснения как правило адресованы преподавателям. Поэтому студенты-не лингвисты после выпуска учебного заведения могут иметь слабое представление об альтернативных формах выражения условия. Это может приводить к непониманию реальной речи в реальных условиях коммуникации.

Нечасто описываются в учебниках и современные американские тенденции построения условных предложений. Их уже невозможно игнорировать, несмотря на то, что в официальных, особенно британских, тестах они могут быть зачтены как ошибка. Коротко о них упоминается в грамматическом приложении к учебнику *Market Leader* Питера Стратта [7]. Но и ознакомившись с соответствующим разделом *Conditionals* данного учебника, выпускнику нелегко будет сориентироваться, оказавшись среди американцев с разным «бэкграундом».

Можно процитировать статью с интервью известного американского современного артиста Татума. В ней он выражает сожаление о том, что плохо учился в школе:

Channing Tatum admits he couldn't wait to leave high school but wishes he has listened a little bit more while he was there...

He said: "I could not wait to get out of high school. When graduation day came, I could not get out fast enough. It wasn't a bad experience, it just wasn't something I enjoyed.

"I probably would have done some things differently, but only if that means that everything still works out how it has. I'm happy where I'm at now.

“I really do wish I would have listened a little bit more in school. I was always like, ‘I don’t understand why I’m doing this. I don’t know how I’m going to use any of this later in life’ [4].

Выделенные словосочетания в статье — это сплошное противоречие информации стандартного учебника. Они показывают тенденцию современного американского английского использовать *would have* вместо *had+past participle* в условных предложениях и сослагательном наклонении.

Поэтому в США никого не удивляют фразы типа: *I really do wish I would have listened a little bit more in school* или *If I would have let you fix the sink, we would have been swimming in our kitchen* [8].

Но они могут оказаться полной неожиданностью для бывшего студента, если он никогда не видел ничего подобного на страницах учебника.

Подобные феномены современного английского языка и практически значимые нюансы грамматики «имеют шанс» остаться в итоге абсолютно неизвестными для добросовестного студента нелингвистического вуза. Однако его приоритетом является именно применение английского на практике.

Таким образом, исходя из анализа базовых учебных пособий, вопрос количественного и качественного наполнения программ для студентов вузов — не лингвистов во многом еще остаётся открытым.

#### Список литературы

1. Вейхман Г. А. Новое в английской грамматике / Г. А. Вейхман. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Астрель, 2009.
2. Лич Дж. Коммуникативная грамматика английского языка : пособие для учителя / Дж. Лич, Я. Свартвик. — М. : Просвещение, 1983 (Geoffrey Leech and Jan Svartvik. *A Communicative Grammar of English*. — Longman Group Ltd., 1975).
3. Цветкова Т. К. Путеводитель по грамматике английского языка / Т. К. Цветкова. — М. : Проспект, 2012.
4. Channing Tatum wishes he listened more at school // *Male Celeb News*. — 2012. — March, 7 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.malecelebnews.com/2012/03/07/channing-tatum-wishes-he-listened-more-at-school>.
5. Ron Cowan. *The Teacher’s Grammar of English A Course Book and Reference Guide*. — Cambridge University Press, 2008.
6. Bob Obee. *Cambridge First Certificate Grammar and Usage*. First Edition. — Cambridge University Press, 1995, 1998.
7. Peter Strutt. *Business Grammar and Usage*. Longman // *Financial Times*. — Pearson Education Limited, 2000.
8. Дискуссия на форуме по поводу новых тенденций в американском английском [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.efl.ru/forum/threads/37244/>.

**Г. Зайц**

*доцент*

*Университет им. П. Пазмани (Будапешт, Венгрия)*

e-mail: zaicz@btk.ppke.hu

## **ОБЗОР МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПОСВЯЩЕННОЙ ПАМЯТИ А. ФЕОКТИСТОВА**

*В статье дается обзор докладов конференции с их кратким изложением.*

**Ключевые слова:** *эволюция мордовских языков, научная грамматика, лексикология, единые нормы, стандартизация языков.*

**G. Zaicz**

*Associate Professor*

*Pázmány Péter Catholic University (Budapest, Hungary)*

e-mail: zaicz@btk.ppke.hu

## **MORDVIN SZIMPOZION ALEKSZANDR FEOKTYISZTOV EMLÉKÉRE**

*The article reviews the reports and their extracts.*

**Keywords:** *evolution of Mordvinic languages, academic grammar, lexicology, language standardisation.*

Alekszandr Pavlovics Feoktyiszto (1928—2004) születésének 80. évfordulójáról 2008. november 21-én egy szaranszki összorosz tudományos konferencia emlékezett meg. A szimpozionon mintegy negyven előadásra került sor. Az előadások anyagát tartalmazó kötetben az orosz nyelvűek mellett meglepően sok mordvin nyelvű előadás hangzott el: a moksák részéről N. Sz. Aljamkin, G. Sz. Ivanova, N. F. Kabajeva, A. N. Kelina, M. Z. Levina, V. F. Rogozsina, R. I. Szajgaskina — V. V. Ucskina, M. I. Szavosztykina és P. Je. Szedova, az erzák közül pedig N. A. Agafonova, V. P. Cipkajkina, L. A. Gurjanova, A. Ja. Martyjanova szólott anyanyelvjárásán (amennyire figyelemmel tudom kísérni a mordvin szakirodalmat, néhány előadónak alighanem ez volt az első mordvin nyelvű megnyilatkozása). Ezek a mordvin előadások a nyelvészeti szakterminológia megizmosodása szempontjából is fontosak voltak (a kérdésről l. például Zaicz: FUD 8: 741—750, FUD: 9: 131—144, FUD 11: 141—154). Néhány felszólalás csak az erza, ill. a moksza bizonyos nyelvi, néprajzi, irodalmi kérdéseiről szólt, de kifejezetten sok — pontosan hét — előadás foglalkozott a két mordvin nyelvváltozat problematikájával (köztük például D. V. Cigankin — N. P. Ogarjeva hangtörténeti jellegű munkája). A szimpozion tematikája rendkívül sokrétű: a mordvin alaktan és egyéb tárgykörök mellett a szerzők egyfelől Feoktyiszto életművét, másfelől — a jubiláns felfogásával kapcsolatban — az egységes irodalmi nyelv kérdését tekintették megvitatandónak.

M. Z. Levina Feoktyiszto értékelése az ünnepelt és saját anyanyelvjárásán, moksául hangzott el (105—107). R. N. Buzakova a professzor egyik művének szókészletét elemezte dolgozatában (53—57). A plenáris ülések egyike volt a mester tanítványa, O. Je. Poljakov Feoktyiszto, a jeles finnugrista című előadása (5—10). Ez az életmű-összefoglalás nagymértékben hasonlít Keresztes László (FUD 11: 171—172) és jómagam értékeléséhez (FUD 6: 210—212, Finnugor Világ 9[2004]/4: 18—21). Egy bekezdést mégis idézek a moksza szakembertől (9): „Feoktyiszto nem csak világhírű tudós volt, hanem nemes lelkű ember, társaival szemben gondos és igényes, aki mindig kész volt megosztani tudományos

tapasztalatait. Alekszandr Pavlovicsot mindig várták és örömmel fogadták Szaranszkban kollégái, diákjai. Kitűnő családapa is volt.” Befejezésképpen pedig a szentírást idézi (10): „Elég a tanítványnak, ha olyan lesz, mint mestere” (Máté 10: 25).

A ülést M. Sz. Szezanov, a Mordvin Köztársaság kormányának elnökhelyettese nyitotta meg (3—4). Üdvözlő szavainak véleményem szerint a lényege e mondatban rejlik: „Összetett feladat lesz az egységes mordvin nyelv irodalmi normáinak a meghatározása.” (4). Az irodalmi nyelv kérdéseivel még négy előadás foglalkozott. Minthogy mordvin nyelvészeti ténykedésem egyik súlypontja 1990 óta e kérdés, itt felsorolom az arra vonatkozó, fontosabbnak ítélt magyar nyelvű cikkeimet, melyek a kérdés történetét is tartalmazzák: Hány nyelven beszél(je)nek a mordvinok (FUD 3: 113—121); Az egységes mordvin irodalmi nyelv kérdése (Szaranszki csoda a mordvin nép harmadik kongresszusán) (FUD 7: 109—133); A mordvin irodalmi nyelvek fejlődésének aktuális kérdései a XXI. század elején (FUD 14: 155—169; l. a cikk végi bibliográfiában is írásaimat: uo. 169).

M. V. Moszin Az egységes mordvin nyelv: mellette és ellene című plenáris előadásában (10—18) egyrészt történelmi áttekintést adott: M. N. Koljagyonkovnak, majd Keresztesnek, Ghenónak és Zaicznak a tevékenységét idézte. Ezután felsorakoztatta érveit az egységes mordvin irodalmi nyelv mellett; ezeket korábbi írásaiban is olvashattuk. Moszin többek között a mordvin nyelvészeti, irodalmi stb. műnyelvet is tárgyalta. Erről eszembe jut G. I. Pinjaszov, a Moksza című folyóirat főszerkesztője, aki 1993. május 5-i nekem tett nyilatkozata szerint szépirodalmi műveit moksza-mordvinul, irodalmi esszéit — jobb híján — oroszul írja. Az erzában és a moksában — mint az előadó kifejtette — „minimum 85% azonos és maximum 15% különböző” (18). Moszin mintegy öt éve úgy nyilatkozott, hogy jelenleg nem aktuális a mordvin egységes irodalmi nyelv kérdését megvitatni, ez ügyben lépéseket tenni, kidolgozásához a szempontokat végiggondolni. Értelmezését így interpretáltam: „[Az egységes nyelvre] napjaink mordvinföldi értelmiségének, elsősorban a nyelvészeknek — úgy látom — nincs affinitásuk. Bár tévednék!” (FUD 14: 167).

N. V. Butilov Az egységes mordvin nyelv megteremtésének kérdése című előadásában (58—65) korábbi nézeteit színesítette. Előbb megállapította, hogy a nehézségeknek nyelven kívüli okai vannak (59). Ezután azt vette számba, hogy véleménye szerint kik sorakoznak fel a mordvin nyelv egysége ügyében (60): a finnek közül A. Alhoniemit, az észtek közül P. Koklát és P. Alvrét említette, a magyar nyelvészek közül pedig Bereczkit, Keresztest és engem; a mordvin kutatók közül önmagán kívül V. Abramovot, A. Feoktyisztovt, Ju. Misanyint, N. Moksint és M. Moszint sorolta fel (ide tartozik majd még V. Scsapkina — N. Ogarjeva is; l. alább). Előadása több vonatkozásban megismételte korábbi megnyilatkozásait, melyeknek egy bizonyos része — ami tény — az én német és orosz nyelvű írásaimból is kiolvasható. Az egységes mordvin nyelv legnagyobb hazai harcosa előadásának befejező mondatában így nyilatkozott (65): „Nézetem szerint az egységes mordvin nyelv kidolgozása és megteremtése megoldható (viszonylag könnyen); politikai szempontból pedig szükséges és aktuális.”

Ju. A. Misanyin előadásának címe: Az egységes mordvin irodalmi nyelv kérdései az 1920—1930-as évek nemzeti újságírásában (116—120). A tematikát érdeklődéssel olvastam. Íme két tudománytörténeti adalék. Az egyik: M. Je. Jevszjev 1926-ban így vallott (116): „Nehéz mordvinul olvasni, de írni még nehezebb.” A másik: a moksza F. Petyerburgszkij az egységes nyelv lelkes híve volt (118, 119).

V. I. Scsapkina — N. P. Ogarjeva előadása, Az egységes mordvin irodalmi nyelv kérdéséhez (176—179) volt a kötetet záró írás. Ebben előbb (176) a nagy elődök és a mai professzor neve hangzott el (M. Je. Jevszjev, M. N. Koljagyonkov, M. V. Moszin), mint akik az egységes mordvin irodalmi nyelv hívei (voltak). Ezután a szerzők összefoglalták,

hogy a mordvin irodalmi nyelv tekintetében melyek a célok és melyek a legfontosabb elvégzendő feladatok (177—178). Végül Feoktyisztov nézetéről így nyilatkozott a két előadó: „Feoktyisztov szerint a mordvin irodalmi nyelveket, mint régóta megszokott a világban, mordvin nyelvnek nevezik” (179; a kérdésről I. Zaicz: *Finnugor Világ* 9[2004]/4: 20). Tegyük hozzá: Poljakov ünnepi előadásában is megerősítette: a jubiláns a moksát és az erzát „nem két különböző nyelv eltérő jelenségeinek, hanem nyelvjárási megnyilvánulásoknak tartja” (6).

Emlékezzünk arra, hogy Feoktyisztov 1990-ben, a Vajgelj nyelvészeti társaság alakuló ülésén a nemzeti nyelv egységesítése mellett tört lándzsát, sőt konkrét javaslatokat is tett a kérdéskörben. Indítványa akkortájt falba ütközött: a hízelgőbb véleményt formálók is időszerűtlennek tekintették, egyesek, elsősorban bizonyos erza-mordvin kollégák pedig szinte ellenséges lépésnek. Így aztán a konfrontálódástól őrizkedő Feoktyisztov a későbbiekben nyilvánosan nem nyilatkozott e kérdésről. Az 1990-es felszólalásához közel álló egyéni véleményét, amivel 1993-ban Mordvinföldön én magam is megismerkedhettem, magával vitte a sírba. Befejezésül Keresztes László Feoktyisztov-nekrológiájából idézek (FUD 11: 172): "Élénken foglalkoztatták a kisebbségi népek irodalmi nyelveinek, így anyanyelvének, az egységes mordvin irodalmi nyelv kialakításának lehetőségei és módszerei. Egyetértettünk abban, hogy a mordvin nép és nyelv fennmaradásának az egységes irodalmi nyelv kialakítása lenne a záloga. Ehhez első lépésként helyesírási reformra volna szükség, főként moksa részről. Nehezebbnek tartotta a két fő nyelvjárás közti morfológiai különbségeket, de sikerült európai példákkal (pl. norvég, finn irodalmi nyelv) meggyőzőn arról, hogy kezdetben alternatív alakokat kellene engedélyezni, s majd a nyelvhasználók gyakorlata eldönti, melyik forma válik elfogadottá. E tekintetben azonban józan megfontolást tanúsított. Azon kevés mordvin kollégák közé tartozott, aki nyitott volt a kompromisszumokra a jó célok érdekében."

Legfrissebb hírünk a mordvin világból Mikol Butilov telefonüzenete és levele: eszerint Mordvinföldön állítólag elrendelték, hogy ki kell dolgozni az egységes mordvin irodalmi nyelvet. A munkát a szaranszki egyetem és a kutatóintézet képviselői végeznék. (Ha ez valóság lenne, visszavonom kételkedő álláspontomat.) Nincs határidő, ilyen természetű munkát nem is lehet azonnal elvégezni. Napjainkban mindenesetre erről a tudományos kérdésről tárgyalnak a köztársaságban, és az éles ellenzők táborra egyre csökken. Egy másik mordvin kutató, Nyina Kazajeva arról értesít levelében, hogy az egységes nyelvet a mordvin tudósok — nem pedig a mordvin elnök vagy a minisztertanács — döntötték el. Az tény, hogy a mordvin elnök egy évvel ezelőtt a Mordvin Köztársaság benépesítésének szükségességéről beszélt, és az egységes mordvin irodalmi nyelv létrehozását tartotta fontosnak.

Büszke vagyok arra, hogy legelső írásom a szakmában Feoktyisztov *Истоки мордовский письменности* című könyvének az ismertetése (NyK 71: 187—190), amely művet a tudós 80. születésnapjára, 2008-ban Szaranszkban újra kiadtak (178).



**И. С. Казимилова**

кандидат педагогических наук, доцент

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: icasimirova@mail.ru

## **МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Необходимость подготовки будущих специалистов в области экономики определяется современными стандартами высшего образования. Выпускники экономического ВУЗа должны свободно осуществлять коммуникацию, в первую очередь владеть устной речью. Однако формирование грамматически правильной устной речи сопряжено со значительными трудностями. Практика показывает, что именно грамматические ошибки особенно многочисленно в речи студентов. Современные данные лингводидактики убедительно свидетельствуют о том, что для повышения эффективности обучения необходим дифференцированный подход к изучаемому грамматическому материалу. Такой подход может быть осуществлен на базе сравнительного анализа родного и иностранного языков и создания на его основе методической типологии. Предметом рассмотрения данной статьи является создание методической типологии грамматического материала иностранного языка. Основанием для исследования этого феномена служит сопоставительный анализ грамматических явлений иностранных языков в сопоставлении с русским языком, выявляющий узлы межъязыковой интерференции. Такие узлы представляют собой источники типичных и стойких ошибок, которые допускаются обучающимися при использовании грамматических явлений иностранных языков. Типология грамматических явлений позволит сгруппировать их по характеру трудностей образования и употребления. Типология может также показать пути рационализации процесса обучения иностранным языкам в рамках самостоятельной работы.*

**Ключевые слова:** методика, грамматика, межъязыковая интерференция, типология.

**I. S. Kazimirova**

PhD in Pedagogy, Ass. Prof.

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: icasimirova@mail.ru

## **CROSS-LANGUAGE INTERFERENCE AS THE SOURCE OF DIFFICULTIES FOR INTERACTIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES**

*The need to train future economic experts is dictated by modern standards of tertiary education. University graduates with degrees in economics should be able to communicate freely, mastering oral speech in particular. Fostering grammatically correct oral communication, however, is a rather difficult task. Practice shows that grammar mistakes are especially endemic in students' speech. Contemporary linguodidactic evidence convincingly demonstrates that a differentiated approach to the studied grammatical material is necessary to enhance education efficiency. This approach might be based on a comparative analysis of the native and foreign language and the development of a methodological typology as a result. The creation of a methodological typology of a foreign language's grammatical phenomena is the topic of this article. The basis for this study is constituted by the analysis of foreign languages' grammatical phenomena in comparison with Russian that reveals the nodes of cross-language interference. These nodes are the sources of typical and sustained mistakes made by students using foreign*

*languages' grammatical phenomena. Grammatical phenomena typology makes it possible to categorize them by the character of difficulties in formation and usage. The typology also may show the ways of rationalizing the process of individual foreign language learning.*

**Keywords:** *methodology, grammar, cross-language interference, typology.*

Изучаемые иностранные языки (английский, немецкий и французский) имеют ряд общих черт с русским языком, однако они имеют и существенные различия.

Родственность грамматического строя названных языков обнаруживается в наличии ряда сходных грамматических категорий. Так, система частей речи в перечисленных иностранных языках, как и в русском языке, состоит из знаменательных слов (глагол, существительное, местоимение и др.) и незнаменательных частей речи — служебных слов (предлог, союз, частица). Отдельные части речи обладают общими грамматическими категориями. Глаголу, например, свойственны категории числа, лица, времени, наклонения, залога. Имя существительное характеризуется категорией числа (английский, немецкий, французский языки), категорией рода (французский и немецкий языки), категорией падежа (немецкий язык). Имя прилагательное обладает степенями сравнения (английский, немецкий, французский языки).

Черты сходства обнаруживаются и в синтаксисе. Во всех языках можно выделить подлежащее, а также глагольное и именное сказуемое, дополнения, как и другие члены предложения. Члены предложения связаны между собой теми же средствами синтаксической связи, которые имеют место и в русском языке: управлением, согласованием, примыканием, порядком слов, интонацией.

Наличие сходных средств объясняется тем, что эти языки относятся к одной группе — индоевропейской — и имеют общее происхождение.

Вместе с тем, все эти языки развивались по своим собственным законам, что определило специфические черты каждого из них.

Ниже мы назовём некоторые грамматические явления, свойственные всем трём изучаемым языкам — английскому, немецкому и французскому — и отсутствующие в русском языке.

Такое грамматическое явление — это категория артикля, наличие которого является специфической особенностью изучаемых иностранных языков. Определённый и неопределённый артикль сопровождает имя существительное и выполняет семантическую, морфологическую, синтаксическую и коммуникативную функцию.

Семантическая функция артикли заключается в том, что он показывает определённую / неопределённую предмет.

Морфологическая функция артикля проявляется в образовании отдельных форм слова: множественного числа существительных: *les amis, die Schüler, the pupils*; рода существительных: *le livre, la tasse, der Schrank*; падежа существительных: *die Lampe, des Schülers, dem Lehrer*.

Синтаксическая функция артикля состоит в том, что с его помощью образуется именная рамка, оформляется именное словосочетание.

Артикль также служит для выражения данного и нового (темы и ремы) в предложении, т. е. является одним из средств коммуникативного членения предложения. В данном случае обнаруживается его коммуникативная функция.

Значения и функции артикля передаются в русском языке посредством падежных флексий или особого порядка слов. Большие трудности для обучающихся

связаны с выбором определенного, неопределенного или нулевого артикля. Эти трудности проявляются главным образом в экспрессивной речи при продуцировании высказывания, при говорении и письме. В данном случае мы имеем дело с межъязыковой интерференцией.

Следует помнить, что употребление артикля определяется в каждом данном случае конкретной ситуацией.

Особую трудность при изучении иностранных языков для студентов представляет разветвленная система временных форм и употребление относительных времён. Для выражения действия в прошедшем и будущем времени английский, немецкий и французские языки располагают, в отличие от русского, несколькими временными формами. Особой грамматической категорией глагола является категория предшествования (или относительности) времен, для выражения которой используются специальные временные формы: в прошедшем времени: английский язык Past Perfect, немецкий язык Plusquamperfekt, французский язык Plus-que-parfait. В настоящем времени: английский язык Present Perfect, немецкий язык Perfekt, французский язык Imparfait (Présent dans le Passé). В будущем времени: английский язык Future Perfect, немецкий язык Perfekt, Futur II, французский язык Futur dans le Passé).

Помимо необходимости усвоить образование каждой временной формы, обучающиеся должны научиться адекватно выбрать нужную временную форму в соответствии с задачами высказывания (устного или письменного), т.е. научиться правильно употреблять её. Известно, что учащиеся переносят привычку родного языка «обходиться» одной временной формой без учёта относительности употребления времени, не испытывают потребности в употреблении Plusquamperfekt, Plus-que-parfait, Past Perfect и других относительных форм, т.е. как бы игнорируют их. В данном случае действия межъязыковой интерференции особенно сильно проявляется, как и при употреблении артикля, в экспрессивной речи.

Одновременно следует отметить и влияние внутриязыковой интерференции. Оно заключается в том, что обучающиеся стоят перед необходимостью выбора одной из нескольких синонимичных временных форм иностранного языка (например, Present и Imparfait; Perfekt и Präteritum; Present Perfect и Past Perfect).

Рамки настоящей статьи не позволяют провести последовательное сопоставление всех грамматических явлений системы каждого из трёх иностранных языков с русским языком, однако и приведенных примеров достаточно для того, чтобы обратить внимание преподавателей иностранного языка на необходимость учитывать явления внутри- и межъязыковой интерференции материала, с которым им придется работать в конкретной аудитории.

Необходимость сопоставления грамматических форм и конструкций изучаемого языка с родным языком означает, что преподаватель должен выяснять возможные случаи проявления интерференции в рамках предварительной работы при подготовке к занятию или при создании материалов для самостоятельной / внеаудиторной работы студентов. Обучающиеся получают лишь результат этой подготовительной работы в виде отдельных комментариев или большого количества упражнений для трудных грамматических явлений. Такая работа может выполняться обучающимися самостоятельно в виде выполнения заданий для самостоятельной работы.

Овладение грамматическим материалом является одной из важнейших задач обучения иностранным языкам. Рационализация процесса обучения грамматическому материалу требует дифференцированного подхода к грамматическим явлениям с учётом тех трудностей, которые они вызывают при усвоении. Такая дифференциация

трудностей усвоения позволяет создать рациональную методику работы не с отдельными грамматическими явлениями, а с их группами, объединёнными общими трудностями усвоения, а именно методическую типологию грамматических явлений. Именно методическая типология способствует интенсификации и рационализации процесса преподавания иностранного языка студентам экономического вуза.

Создание методической типологии в современном обучении может быть представлено в форме интерактивных упражнений для самостоятельной аудиторной и внеаудиторной работы студентов с привлечением различных мультимедийных инструментов.

**Н. В. Каржанова**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: knatalya11@mail.ru*

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

*Обучение фонетическому аспекту речи является необходимым и обязательным условием для успешного взаимопонимания и реализации межкультурной коммуникации. Оно направлено на формирование и развитие звуковой культуры речи и включает в себя следующие аспекты: развитие речевого слуха, воспитание орфоэпической правильности речи; обучение правильному звукопроизношению; овладение средствами звуковой выразительности речи (ударение, тон речи, тембр и сила голоса, темп, интонация). Студенты, становясь участниками иноязычного общения, неизбежно сталкиваются с целым рядом проблем фонетического и фонационного характера, обусловленных явлением отрицательной интерференции как на уровне звуков, так и на уровне интонации и просодии. Интонационная интерференция сложнее всего поддается коррекции и сильнее всего влияет на успешность реализации коммуникативного намерения. Для преодоления фонетической интерференции рекомендовано на всех этапах обучения использовать целый ряд специальных упражнений, основанных на аутентичном звуковом материале.*

**Ключевые слова:** *звуковая культура речи, фонетическая интерференция, интонация, интонема, фонема, просодия, интонационный контур.*

**N. V. Karzhanova**

*PhD in Philology, Ass. Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

*e-mail: knatalya11@mail.ru*

## **ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING PHONETIC ASPECTS OF A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (BASED ON THE FRENCH LANGUAGE MATERIAL)**

*Teaching the phonetic aspect of speech is a necessary and indispensable condition for successful understanding and implementation of cross-cultural communication. It is aimed at*

*formation and development of a phonetic culture of speech and includes the following aspects: development of speech hearing, teaching orthoepic accuracy; acquiring correct pronunciation and articulation; sound mastering by expressive means of speech such as accent, tone of speech, timbre and strength of voice, pace, intonation. Students involved in foreign language communication, will inevitably encounter a number of problems of phonetic and phonation nature, due to the phenomenon of negative interference at the level of sounds, as well as intonation and prosody. Prosodic interference is the most difficult to improve, though it most strongly affects the successful realization of communicative intentions. In order to overcome phonetic interference it is recommended to use a range of special exercises based on authentic audio material at all stages of teaching.*

**Keywords:** *sound culture of speech, phonetic interference, intonation, intoneme, phoneme, prosody, intonation contour.*

Любой язык — это кодифицированная и регламентированная система коммуникативной направленности. И, прежде всего, это звуковая система. Каждому языку свойственна своя система звуков, свои особенности и отличительные качества. Составными компонентами, предпосылками и условием возникновения звучания речи являются — речевой слух и речевое дыхание, ритмико-мелодическая сторона речи, а также звуки речи. Звуковая сторона речи — весьма сложное явление, которое необходимо рассматривать с разных сторон. Сегодня не только ученые-лингвисты, но и преподаватели-практики, такие как, например Е. Л. Агибалова, В. В. Никишкин, все чаще выдвигают тезис о необходимости формирования и развития у изучающих иностранный язык звуковой культуры речи, включающей в себя произносительные качества, элементы звуковой выразительности речи, а также элементы культуры речевого общения [5, 11, 23].

Развитие звуковой культуры речи — это задача, в которую входят следующие аспекты: развитие речевого слуха, воспитание орфоэпической правильности речи; обучение правильному звукопроизношению; овладение средствами звуковой выразительности речи (ударение, тон речи, тембр и сила голоса, темп, интонация). Как известно, ключевым требованием к произношению в современной коммуникации является его фонематичность, т. е. определенная степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для понимания ее собеседником, а также ее беглость. Учащийся должен обладать способностью свободно и быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка в чужой речи, правильно и автоматически произносить звуки иностранного языка как отдельно, так и в потоке речи, правильно интонировать. Кроме того, умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, интонацией позволяет придать выразительность речи, воздействовать на собеседника.

Проблема обучения фонетике в неязыковом вузе еще недостаточно разработана. Многие преподаватели иностранного языка часто недооценивают значение звуковой стороны как основы из основ языка, забывая о том, что овладение фонетическими навыками является существенным условием развития всех видов речевой деятельности — аудирования, чтения, говорения и письма. Анализ целого ряда отечественных и зарубежных учебных пособий по иностранным языкам показал, что фонетическому аспекту пристальное внимание уделяется, в основном, только на начальном этапе обучения, на последующих этапах систематическая работа над произношением уже фактически отсутствует. Причем, даже на начальном этапе основной упор сделан на правилах артикуляции и произнесения звуков, в то время как работе над интонацией отводится минимальное количество учебного времени, что

в корне неверно. Довольно часто носители языка готовы проявить снисхождение к грамматическим ошибкам иностранца, и даже к лексическим, но, услышав ошибку в интонации, они воспринимают ее скорее не как языковую, а как отражение неправильного отношения говорящего к выражаемому. То есть ошибки в интонации воспринимаются намного «болезненнее» и могут мешать коммуникации, приводить к ее сбоям, вызывать изменение исходных коннотаций.

Не следует забывать, что интонация играет важнейшую роль в процессе коммуникации. Как известно, с функциональной точки зрения интонация обращена и к языку, и к речи, поскольку, с одной стороны, она создает свои единицы, равноправные по отношению к единицам традиционных уровней языковой структуры, с другой же стороны, она выполняет роль актуализатора предложения, то есть переключателя его в речь. При этом в процессе устной коммуникации интонация выполняет не только роль трансформатора предложения в высказывание в динамике речи, но и является необходимым условием для обеспечения взаимопонимания партнеров по коммуникации. Интонация позволяет придать речи экспрессивность, характерную для любой интерактивной стратегии говорящего. Как отмечает Ш. Ритто-Утине, в процессе коммуникации говорящий сознательно — с целью заинтересовать собеседника, понравиться ему, рассмешить его, убедить его — или совершенно бессознательно практически всегда прибегает к экспрессивным вариантам [7, 19]. Кроме того, «экспрессивные варианты несут на себе обширную информацию о самом говорящем: о его психическом состоянии в каждый конкретный момент, о степени эмоциональности, о степени развитости способности к адекватному восприятию экспрессивной информации, о его принадлежности к тому или иному полу, социальному слою и т. д.» [3, 5].

Известно, что генетически наиболее древним и одним из важнейших средств передачи экспрессивной информации является речевая интонация.

Интонация — это феномен многомерного пространства, отличающийся исключительной комплексностью и сложностью, причем феномен полифункциональный. Одной из важнейших функций интонации, наряду с коммуникативной, является экспрессивная функция, суть которой заключается в придании высказыванию экспрессивной окрашенности, отражающей различные эмоции и чувства человека. Этой функции интонации в процессе обучения иностранному языку должно уделяться особое внимание, поскольку сегодня все большая значимость придается культуре речи человека.

Все вышесказанное наглядно демонстрирует важность комплексного подхода к обучению фонетике на всех этапах изучения иностранного языка, предполагая овладение практическими навыками и умениями, а также теоретическими аспектами, для их использования в различных видах коммуникативной деятельности. От этапа к этапу могут меняться акценты обучения и удельный вес фонетических упражнений, но полное отсутствие последних категорически не допустимо, поскольку в случае отказа от последовательного обучения фонетике наступает деавтоматизация фонетических навыков и спад речевых умений. Как отмечает Джералд Келли, существует некий парадокс: «И учащиеся, и учителя осознают важность правильного произношения для успешной коммуникации, однако этот аспект часто игнорируется на занятиях» [7, 13]. С его точки зрения это связано прежде всего с тем, что у многих преподавателей нет достаточной теоретической базы в области фонетики, нет практических умений для постановки произношения, и нет доступа к идеям, как это

сделать. Существенной причиной пренебрежения фонетическим аспектом является и нехватка времени на занятии.

Студенты, становясь участниками иноязычного общения, неизбежно сталкиваются с целым рядом проблем фонетического и фонационного характера, такими как несоблюдение произносительных норм, некорректные логико-смысловые паузы, акцент и т. д. С одной стороны, это может быть связано с некорректно подобранной методикой обучения, с другой стороны, это обусловлено прежде всего тем, что, изучая чужой язык, они стремятся осознанно или бессознательно сравнить его с принципами функционирования родного. При этом, очень часто в лингвистическом сознании индивидуума происходит смешение элементов родного и изучаемого языков, их взаимоподмена вследствие наложения двух систем друг на друга при языковом контакте. В этом случае мы сталкиваемся с явлением интерференции. «Интерференция — психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой» [1, 45—46]

Интерференции подвержены все языковые уровни, но фонетическая интерференция, затрагивая все уровни звуковой системы языка: звуковой, просодический и интонационный, является наиболее трудной с точки зрения преодоления ее негативного влияния. Именно она выступает причиной появления акцента в речи, наиболее заметно проявляющегося в интонации. Интонационная интерференция представляет собой «взаимодействие интонационных систем в речи билингва в ситуации естественного или искусственного языкового контакта, проявляющееся в модификациях интонационных единиц и интонационных средств выражения, включающих мелодические, акцентуационные, ритмические, темпоральные и некоторые другие изменения в звучащем высказывании [2, 54]. Несмотря на универсальность мелодических характеристик человеческой речи, интонационные модели каждого конкретного языка имеют свои специфические особенности как в плане содержания, так и в плане выражения.

Неверная интонация делает речь говорящего неестественной, кроме того, она может исказить смысл и значение информации, частично или полностью изменить эмоциональную окраску высказывания, ведь даже если собеседник понимает не все произнесенные слова, он улавливает общую тональность звучания, которая помогает ему определить эмоциональное состояние говорящего, его оценочное/эмотивное отношение к сообщаемой информации, а часто и к слушающему. Правильное владение речевой интонацией является признаком фонетической грамотности говорящего.

Глубина и объём интерференции зависят от субъективных и объективных факторов. Субъективные факторы определяются индивидуальными языковыми способностями говорящего, его языковой компетенцией.

К объективным факторам можно отнести степень генетического родства контактирующих языков, индивидуальные системно-структурные свойства изучаемого языка, определяющие его специфику.

Считается, что чем меньше типологическое расстояние между родным и изучаемым языками, то есть чем больше степень их сходства и меньше различия, тем больше вероятность появления интерференции. Если это расстояние велико, то есть языки генетически неродственные, как, например, французский и немецкий, то

случаев автоматического переноса, а следовательно, и ошибок, будет меньше. Не следует забывать и о том, что родной язык влияет не только на реализацию, произношение, но и на восприятие речи на иностранном языке. Как указывал Л. В. Щерба «...даже изошренное ухо слышит не то, что есть, а то, что оно привыкло слышать, применительно к ассоциациям собственного мышления» [6, 127]. Все звуки иностранного языка мы пропускаем через так называемое «фонологическое сито» родного языка.

Следует помнить, что влияние родного языка при изучении иностранного может быть не только отрицательным, но и положительным. Однако, как отмечает Е. В. Копылова, «наибольший положительный перенос наблюдается в области лексики, что же касается фонетического уровня, здесь он минимален» [4, 49].

Фонетической интерференции избежать практически невозможно, но ее можно уменьшить и постепенно преодолеть. В этой связи перед преподавателем стоит задача выведения причины интерференции на уровень осознания. Этому может способствовать сопоставительный анализ, демонстрирующий различия фонем и интоном в родном и иностранном языках.

Сопоставительный анализ фонетического строя французского и русского языков позволяет нам выделить следующие общие черты и различия. Во французском языке выделяют 35 фонем, из которых 15 гласных и 20 согласных. Фонемный состав французского языка отличается от фонемного состава русского языка, в котором насчитывают 40 фонем, из них 6 гласных и 34 согласных. Сопоставление фонемного состава двух языков показывает большую смысловозначительную роль французских гласных, а следовательно, и более строгое их произношение.

Парадигматические отношения (отношения в системе) между гласными во французском и русском языках описываются при помощи следующих дифференциальных признаков:

- подъема (положение спинки языка по отношению к небу); различаются гласные высокого, среднего и низкого подъема;
- ряда (положение кончика языка относительно зубов); различаются гласные переднего и заднего ряда, а в русском языке еще и среднего ряда;
- лабиальности (участие губ в артикуляции); дифференцируются лабиальные и нелабиальные гласные;
- назальности (положение небной занавески); различаются носовые и ротовые гласные.

Первые три признака свойственны обоим сравниваемым языкам, хотя роль каждого из них в их фонематических системах разная; признак назальности характерен только для французского языка.

Основное отличие французских гласных в синтагматике, т. е. в речевой цепи, состоит в чрезвычайном напряжении речевых органов при артикуляции любого звукового комплекса, независимо от его места по отношению к ударению, отсюда сохранение тембра французских гласных. Русские гласные произносятся менее напряженно, в связи с чем в безударном положении они редуцируются, степень редукции зависит от качества гласного, места по отношению к ударению и характера окружающих согласных. Общая тенденция состоит в том, что русские безударные гласные обнаруживают стремление к нейтрализации различий по ряду и подъему.

Система согласных как во французском, так и в русском языке парадигматически характеризуется тремя дифференциальными признаками:



- местом образования (губные, передне-, средне— и заднеязычные, увулярные);
- способом образования (смычные и щелевые);
- участием голоса (шумные — с дифференциацией на глухие и звонкие — и сонанты).

В системе русского консонантизма существуют, кроме того, аффрикаты, представляющие собой сочетания смычного со щелевым. Французский консонантизм более богат сонантами, не имеющими соответствий в русском языке или отличающимися особенностями артикуляции. В обеих системах реализуются оппозиции глухой / звонкий, ротовой / носовой, а в русском языке и оппозиция твердый / мягкий согласный. Первая оппозиция охватывает смычные и щелевые согласные, кроме непарных глухих и звонких в русском языке, вторая — часть смычных шумом и сонантов, третья — все согласные русского языка, за исключением аффрикат и [й].

В синтагматике к наиболее очевидным различиям между согласными сравниваемых языков относятся:

- нейтрализация оппозиции глухой / звонкий согласный (особенно в исходе слова) в русском языке (типа сток/стог) и отсутствие такой нейтрализации во французском языке (типа *natif/native*);
- менее напряженная артикуляция согласных вообще в русском языке по сравнению с французским.

Оба этих фактора лежат в основе отклонений от норм французской речи.

Сходства в функционировании системы согласных заключаются в том, что согласным сравниваемых языков свойственна ассимиляция (главным образом, регрессивная), а также упрощение групп согласных; в обоих языках возможно появление добавочных согласных в определенных группах или перестановка согласных.

В интонационных моделях французского и русского языков обнаруживается много общих, универсальных черт: так, законченное повествование характеризуется понижением тона и замедлением темпа к концу, при вопросе наблюдается повышение тона в том или ином месте предложения, эмоционально-окрашенная речь отличается иными динамическими и темпоральными характеристиками. Но даже при большом сходстве обобщенных интонационных схем конкретные реализации, соотношение интонационных средств в тех или иных интонационных моделях в обоих языках неодинаково. Интонация различается диапазоном тона, характером его изменения, местом мелодического пика, а также частотностью типов. Несмотря на общие понятия (восходящий, нисходящий тон), интонация во французском и русском языках отличается мелодическим рисунком

Для мелодики французской повествовательной фразы характерен постепенный подъем тона голоса от начального слога к конечному внутри каждой ритмической группы и понижение тона к последнему слогу, что фактически полностью совпадает с русским языком. Французское вопросительное предложение с прямым порядком слов характеризуется повышающимся тоном. В начале это повышение незначительно, высота тона сохраняется примерно одинаковой до последнего слога, на котором голос резко и быстро повышается. Вопросительное предложение с оборотом *est-ce que* произносится при общем повышении тона до конца фразы.

Если в таком предложении какое-либо слово выделяется, то на нем возможно повышение тона при последующем понижении его к концу фразы. В тех случаях,

когда в вопросительном предложении вопросительное слово стоит в начале, подъем тона возможен как на вопросительном слове, так и на конце фразы. Для русского языка характерен нисходящий тон в сочетании с некоторым усилением словесного ударения на гласном центра для вопросов с вопросительными словами и восходящий тон с последующим падением для вопросов без вопросительных слов.

Во французских восклицательных предложениях часто наблюдается повышение голоса, характерное для вопроса. Однако повышение тона в восклицательном предложении никогда не бывает таким значительным, как в вопросе.

Наряду с повышением тона можно наблюдать линию повышения-понижения, особенно если есть дополнительное ударение. В русском языке также наблюдается сочетание восходящих и ровных тонов или сочетание восходящего, ровного и нисходящего тонов (имеется два центра: на гласном первого центра тон повышается, на гласном второго центра — понижается).

Что касается побудительных предложений, то во французском языке используется преимущественно понижающий тон, в то время как в русском — восходяще-нисходящий.

Рекомендуется сразу же объяснять учащимся понятие ритмической группы и синтагмы, ритмического ударения, членения речевого потока, связывание, сцепление, обратить внимание на подъем и опускание тона на конце ритмической группы, а не каждого знаменательного слова.

Для формирования и развития интонационных навыков огромную роль играет работа с аутентичным аудиоматериалом, который рассматривается как эталон интонирования, а также чтение вслух. В этой связи учащимся должна быть предоставлена возможность частого аудирования для «переключения» на аутентичный интонационный рисунок речи. Отсутствие подобной практики в условиях, когда нет непосредственного и регулярного общения с носителями языка, приводит, как правило, к снижению мотивации в развитии фонетических навыков. Нет должного стимула к корректному интонированию, и оно строится преимущественно под влиянием фонетического рисунка родной речи.

В содержание обучения фонетическому аспекту французского языка должны входить:

- звуки;
- интонация, включая ударение и ритм;
- фонетические явления (связывание, сцепление).

Отбор компонентов фонетического минимума следует осуществлять с учетом следующих ключевых принципов:

- принцип соответствия потребностям общения;
- стилистический принцип (рекомендовано включать в активный минимум фонетические явления, соответствующие полному стилю произношения);
- нормативность;
- учет особенностей произношения родного языка.

Для постановки произношения необходимо предлагать обучающимся упражнения, направленные на развитие артикуляционного аппарата, при этом желательно помнить, что работа над произносительными навыками в отрыве от становления слуховых навыков не формирует умения ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением в речевом потоке. Рассмотрим основные типы фонетических упражнений.

Упражнения на имитацию. Это могут быть упражнения следующего типа: прослушайте и повторите за диктором отдельный звук, слова, фразы, короткие тексты. Данная работа может проводиться индивидуально, в парах, хором. На имитацию часто предлагаются скороговорки, песни, стихи, короткие тексты, в которых часто повторяются изучаемые звуки. Подобранные на определенную фонетическую трудность, они способствуют разработке артикуляционного аппарата и формированию произносительных навыков. Кроме того, стихи, песни и скороговорки на занятиях по иностранному языку способствуют лучшему усвоению языкового материала, могут положительно воздействовать на интеллект, эмоции и образно-художественную память, развивать эстетическое воспитание. Следует подчеркнуть, что обучение современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормативами.

Упражнения на идентификацию и дифференциацию. Задания к этому виду упражнений могут быть сформулированы, например, следующим образом: прослушайте и скажите, в каких слогах/словах использовались следующие звуки; распределите по колонкам слова с теми или иными звуками; соотнесите транскрипцию с буквами и буквосочетаниями или словами; выберите лишнее слово в цепочке слов и т. д.

Упражнения на подстановку представлены заданиями: найдите рифмующиеся пары слов из списка предложенных; вставьте пропущенный звук в слово и т. д.

Конструктивные упражнения предполагают составление слов из транскрипционных знаков.

Условно-речевые и речевые упражнения. При выполнении упражнений по спонтанному говорению на определенную тематику или чтению вслух, можно судить об уровне сформированности речевых навыков. Для коррекции ошибок предлагаются дополнительные упражнения.

При выполнении фонетических упражнений большую роль играет хоровая речь. Такой вид деятельности очень эффективен при обучении произношению, так как он стимулирует воспроизведение фонетических явлений всеми обучаемыми, развивая, совершенствуя у всех одновременно новые артикуляционные навыки и умения. Хоровая работа является также важным средством слуховой наглядности, поскольку в хоре хорошо подчеркивается специфика звука.

Наиболее эффективные методики обучения ритмико-интонационному оформлению французской речи призваны формировать:

- 1) рецептивные ритмико-интонационные навыки,
- 2) продуктивные ритмико-интонационные навыки при говорении и чтении вслух,
- 3) теоретическую базу на основе ознакомления с новыми интонационными моделями.

Упражнения на рецепцию предназначены для развития интонационного слуха. Среди упражнений на репродукцию интонационных моделей можно выделить:

- 1) условно-коммуникативные;
- 2) рецептивно-репродуктивные: имитация речи (повторение слов, фраз, текстов в паузах за диктором; чтение русских фраз с французским акцентом), подстановка образца речи, трансформация (изменение интонации);

3) продуктивные упражнения на самостоятельное употребление интонационной модели: на уровне фразы, надфразового единства,

Одним из основных требований к текстам для обучения интонации принято считать наличие в них изучаемых интонационных моделей. Этому требованию больше всего соответствуют тексты диалогического типа, хотя их восприятие происходит труднее, чем текстов монологического характера.

При оценке правильности произношения следует различать фонетические и фонологические ошибки. Первые искажают качество звучания, но не нарушают смысла высказывания; вторые искажают содержание и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки исправляются, однако на оценку ответа не влияют, фонологические ошибки являются грубыми и поэтому дают основание для снижения положительной оценки за ответ.

Чтобы фонетика не наскучила, необходимо создать прочную мотивационную основу, т. е. обучать и изучать язык необходимо с удовольствием, в увлекательной, непринужденной манере. Обучение произношению будет результативным и увлекательным как для учащихся, так и для обучающего, в том случае, если преподаватель владеет теоретическими знаниями в области фонетики изучаемого и родного языка в достаточном объеме, умеет варьировать технологии обучения в зависимости от задач и целей конкретного занятия, привлекает аутентичные материалы, умеет предвосхищать появление типичных ошибок учащихся, понимает их природу и может объяснить, как их устранить.

#### Список литературы

1. Любимова Н. А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия) : дисс. ... д-ра филолог. наук / Н. А. Любимова. — СПб., 1991. — 375 с.

2. Вишневская Г. М. Интерференция и акцент (на материале интонац.ошибок при изучении неродного языка) : дисс. ... д-ра филолог. наук / Г. М. Вишневская. — СПб., 1993. — 373 с.

3. Каржанова Н. В. Экспрессивная функция интонации в современном французском языке (экспериментально-фонетическое исследование на материале высказываний, выражающих эмоции группы «радость») : дисс. ... канд. филолог. наук / Н. В. Каржанова. — М., 2000. — 199 с.

4. Копылова Е. В. Псевдоаналогизмы интернациональной лексики как отдельная категория межъязыкового характера / Е. В. Копылова // Вестник Челябинского гос. ун-та. — Сер. : Филология. Искусствоведение. — Челябинск : Челябин. гос. ун-т, 2011. — Вып. 61. — № 37 (252). — С. 48—51.

5. Современный университет. Деловые коммуникации с иностранными партнерами : практическое пособие / под общей редакцией В. В. Никишкина. — М., 2015. — 57 с.

6. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность : сб. — Л., 1974. — С. 24—39.

7. Kelly G. How to teach pronunciation / G. Kelly. — London : Longman, 2004. — 160 p.

8. Rittaud-Hutiner Ch. Richesse expressive et diversité des français quotidiens / Ch. Rittaud-Hutiner // Actes du colloque L'évolution du langage littéraire et du langage parlé en France et en Allemagne, éd. — Goethe Institut Lyon, 1988. — P. 79—93.

**М. В. Конышева**

*кандидат филологических наук, доцент*

*Московский городской педагогический университет, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: mkonysheva@mail.ru

## **ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Английский язык, как язык международного общения, является обязательным предметом в российских вузах. Обучение английскому языку вне аутентичной культурно-языковой среды требует сочетания различных методических приемов и упражнений, среди которых обязательными являются двуязычные упражнения переводческой направленности. В статье дается обоснование необходимости использования таких упражнений и описание их видов.*

**Ключевые слова:** преподавание иностранного языка, иноязычная среда, методика преподавания, двуязычные задания.

**M. V. Konysheva**

*PhD in Philology, Associate Professor*

*Moscow City Pedagogical University, Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: mkonysheva@mail.ru

## **TRANSLATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

*The English language, being lingua franca, is an obligatory subject at Russian universities. Teaching a foreign language in a non-English speaking environment requires a combination of different teaching approaches and special methods, including bilingual exercises. The bilingual method of teaching English appears to be diverse and effective. The article names types of bilingual exercises and gives ground to their use in the classroom.*

**Keywords:** teaching foreign languages, non-English speaking environment, methods of teaching, bilingual exercises.

Последние годы в России, в практике преподавания иностранного языка в средней и высшей школе, широкое распространение получили учебники иностранного языка, созданные зарубежными издательствами. Особенно заметна эта тенденция в преподавании английского языка, подтверждением чего служит непропорционально большая линейка и общий объем таких учебников, представленных в любом книжном магазине учебной литературы по сравнению с учебниками, созданными в России. Среди лидеров рынка этого множества названий и вариаций в действительности обнаруживается не более четырех-пяти крупнейших британских и американских издательских домов, с которыми российские издательства не могут конкурировать ни по объемам вложенных в производство учебников средств, ни по агрессивной маркетинговой политике. При несомненной аутентичности языкового материала, любой из этих учебников обнаруживает целый ряд недостатков, которые усложняют преподавание иностранного языка в условиях отсутствия естественной англоязычной среды.

К таким недостаткам относятся прежде всего отсутствие фактического материала, связанного с русскоязычной культурной традицией и во-вторых отсутствие специальных двуязычных заданий и упражнений, которые могли бы способствовать более адекватному и глубокому усвоению английского языка, как

иностранного, на промежуточном этапе перехода от общения на родном языке к использованию иностранного языка во всех сферах как официального профессионального, так и неофициального непрофессионального общения.

Необходимость решения теоретических и практических вопросов, связанных с преподаванием иностранного языка в разное время привлекала внимание многих исследователей [напр.: 5; 10; 12 и др.]. Актуальные вопросы преподавания иностранных языков изучались с точки зрения психолингвистики [4], лингвокогнитивистики [2], лингвокультурологии [11], компьютерных технологий [9].

Объектом внимания российских исследователей становятся и частные вопросы лингвистики и преподавания иностранного языка в вузе: особенности синтаксиса английской научной речи [1], употребление терминов [7], взаимовлияние морфологии, семантики и прагматики слова [6], обучение профессиональной ориентированной иноязычной лексике [3].

Как следствие объемного эмпирического материала, накопленного за последние десятилетия в сфере методики преподавания иностранных языков, получила развитие теория обучения иностранному языку посредством формирования черт вторичной (билингвальной) личности [8].

Многочисленные исследования российских лингвистов и собственный преподавательский опыт автора указывает на необходимость включения двуязычных заданий в практику преподавания английского языка в русскоязычной студенческой аудитории, поскольку в этой возрастной категории больший эффект имеет осознанное овладение иностранным языком, основанное на логике и систематизации новой информации.

Двуязычные задания эффективны как в процессе обучения иностранному языку, так и в процессе контроля глубины понимания и усвоения материала. Основным видом двуязычных заданий и упражнений является перевод, который на занятиях иностранного языка естественным образом выполняет функцию средства обучения и способствует развитию всех видов активной речевой деятельности. Переводческие упражнения многообразны по видам, задачам и материалу, который отбирается в соответствии с будущей профессией обучающихся, их уровнем владения родным и иностранным языком.

Рассмотрим возможные виды переводческих упражнений для русскоязычных студентов вуза с начальным уровнем владения английским языком. В преподавательском сообществе таких студентов принято называть *beginners* или *false beginners*. Основной сложностью для студентов такого уровня является осознание и принятие факта отсутствия изоморфизма между родным русским языком и иностранным английским. При необходимости выразить себя на иностранном языке типичной ошибкой становится попытка абсолютного воспроизведения своей мысли в той синтаксической, семантической, стилистической и этнокультурной модели, в которой эта мысль формируется на родном языке.

Дополнительные сложности вызывают такие особенности английского языка, наблюдаемые во всех лексико-грамматических классах слов, как разветвленная омонимия, полисемия, широкая синонимия.

Введение в практику преподавания переводческих упражнений, кроме чисто лингвистической задачи, содержит еще обязательный культурологический компонент, связанный с вертикальным контекстом и фоновой информацией, понятными для представителей одной культурно-языковой среды и требующей расшифровки при обучении иностранному языку, каким бы этот язык ни был.

Во всех случаях выбор лингвистического материала должен осуществляться на основе принципов: а) тематического соответствия задачам обучения; б) пошагового освоения материала от простого к сложному; в) достаточности иллюстративного и тренировочного материала; г) сочетания различных видов речевой деятельности и ситуаций общения; д) сравнительного представления языкового материала в контексте англоязычной и русскоязычной картин мира; е) деятельностного подхода к обучению.

Многолетняя практика преподавания английского языка в иноязычной культурно-языковой среде показывает эффективность следующей очередности переводческих упражнений:

1) упражнения на сопоставление морфологических структур, словосочетаний, синтаксических моделей и грамматических форм русского и английского языка;

2) упражнения на выработку навыка перевода слова или словосочетания в необходимой грамматической форме в англоязычном тексте;

3) упражнения на выработку навыка перевода определенной англоязычной словообразовательной модели, словосочетания, грамматической формы, синтаксической структуры на русский язык;

4) упражнения на выработку умения выбрать из синонимического ряда необходимый вариант;

5) упражнения на выявление лингвистической ошибки или неточности, допущенной при переводе текста с английского языка на русский и наоборот;

6) упражнения на переключение с родного языка на английский (двуязычное интервью);

7) упражнения на закрепление практических навыков использования иностранного языка в ситуациях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности.

Любой из указанных видов упражнений предваряется объяснением тренируемого языкового явления с целью исключить межъязыковую интерференцию, продемонстрировать виды межъязыковой синонимии на различных языковых уровнях и выработать у обучающихся навык работы со справочными материалами.

В группах студентов экономических специальностей отдельного внимания требует тренировка использования в письменной и устной речи прецизионной информации — числовых данных, имен собственных, способов описания графиков и схем. Такая тренировка должна предваряться двуязычным параллельным текстом.

Для полноценного владения иностранным языком недостаточно знания профессиональной терминологии. В качестве обязательного компонента обучения иностранному языку необходима работа с художественно-литературными текстами и видеоматериалами, позволяющими продемонстрировать вербализованные в тексте элементы вертикального контекста и фоновой информации в англоязычном и русскоязычном культурном пространстве.

Таким образом, для эффективного обучения английскому языку в русскоязычных студенческих группах уровня *beginners* и *false beginners* необходима комплексная методика преподавания, включающая различные виды подготовительных и двуязычных упражнений с учетом культурологических различий и реалий.

### Список литературы

1. Агибалова Е. Л. Содержание и выражение синтаксических отношений в английской научной речи (на материале работ Дж. Р. Ферса и К. Л. Пайка) : дисс. ... канд. филол. наук / Е. Л. Агибалова. — М. : МГУ, 1990. — 166 с.
2. Буданова Е. А. Методика обучения переводу на основе лингво-когнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз) : дисс. ... канд. педагог. наук / Е. А. Буданова. — М. : МГЛУ, 2001. — 211 с.
3. Вепрева Т. Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса : дисс. ... канд. педагог. наук / Т. Б. Вепрева. — СПб, 2012. — 182 с.
4. Залевская А. А. Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование / А. А. Залевская. — Воронеж, 1990. — 206 с.
5. Комиссаров В. Н. Теоретические основы методики обучения переводу / В. Н. Комиссаров. — М. : Рема, 1997. — 110 с.
6. Коньшева М. В. Прагматические параметры семантической лабильности англоязычных бизнес-эргонимов / М. В. Коньшева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2015. — № 11-1. — С. 111—116.
7. Короткова Л. А. Критерий однозначности в употреблении терминов / Л. А. Короткова // Ученые записки Российского государственного социального университета. — 2011. — № 10 (98). — С. 151—155.
8. Черничкина Е. К. Искусственный билингвизм : лингвистический статус и характеристики : дисс. ... д-ра филолог. наук / Е. К. Черничкина. — Волгоград, 2007. — 344 с.
9. Согомонян М. К. Внедрение занятий в виртуальной аудитории в учебный процесс / М. К. Согомонян // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. — М. : Изд-во РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2016. — С. 377—385.
10. Фёдорова В. П. Формирование нарративной компетенции как способа моделирования вторичного языкового сознания (английский язык, языковой вуз) : дисс. ... канд. педагог. наук / В. П. Фёдорова. — М. : МГЛУ, 2004. — 194 с.
11. Хайруллин В. И. Лингвокультурологические и когнитивные аспекты перевода : дисс. ... д-ра филолог. наук / В. И. Хайруллин. — М., 1995. — 355 с.
12. Хитрик К. Н. Теоретические основы обучения культуре иноязычного речевого сообщения в специальном языковом вузе : дисс. ... д-ра педагог. наук / К. Н. Хитрик. — М. : МГЛУ, 2001. — 571 с.



**Л. А. Короткова**

*кандидат философских наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: corotkova.ludm@yandex.ru

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕРМИН: КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

*Многозначность педагогического термина в конкретной научной работе является недостатком, создающим путаницу и мешающим научному общению, а в педагогике это отрицательно сказывается и на качестве учебной литературы.*

***Ключевые слова:** когнитивный аспект, научный термин, полисемия, прикладное научное исследование, методологическое условие.*

**L. A. Korotkova**

*PhD in Philosophy, associate professor*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: corotkova.ludm@yandex.ru

## **PEDAGOGICAL TERM: COGNITIVE AND PRAGMATICAL ASPECT**

*Polysemy of term in a specific scientific work can be assessed as a drawback causing misunderstanding and hindering scientific communication. As far as the pedagogical science is concerned, it worsens the quality of educational literature.*

***Keywords:** term, cognitive aspect, definition, polysemy, monosemy, scientific research, methodological condition.*

Проанализировав педагогический тезаурус, можно сделать вывод о том, что на практике ни одно из требований к термину, сформулированных Д. С. Лотте и его последователями, не выполняется. Рассмотрим, например, требование строгости и однозначности терминов. В основу понятия однозначности положено важнейшее в терминоведении и научной методологии требование: вводимые термины, знаки (символы) и понятия должны находиться в однозначном отношении к фактам, их характеристикам, к предполагаемым свойствам и зависимостям в изучаемых объектах [6, 27—31]. Требование же однозначности терминов прямо вытекает из логического закона тождества, согласно которому «каждая мысль, которая приводится в данном умозаключении, при повторении должна иметь одно и то же определенное, устойчивое содержание» [11, 596].

Если рассмотреть понятие «термин», то необходимо отметить существование множества его дефиниций: наиболее полная из них, на наш взгляд, указывает на связь термина с логико-понятийной системой определенной отрасли знания и лексической системой общелитературного языка: «Термин — сложное явление, специфика которого определяется как принадлежностью к двум системам (логико-понятийной системе определенной отрасли знания и лексической системе общелитературного языка), так и особенностями функционирования преимущественно в сфере профессионального общения» [10, 6]. Г. О. Винокур утверждает, что «в роли термина может выступать всякое слово, как бы оно ни было тривиально, и что термины — это не особые слова, а только слова в особой функции» [2, 5]. И далее: «Особая функция, в которой выступает слово в качестве термина, это — функция называния» [2, 8]. Другие авторы (Б. Н. Головин, Д. С. Лотте, А. А. Реформатский), разделяя мнение, что

термины — слова в особой функции, отмечают за термином не менее двух функций: номинативную и сигнификативную (смыслоразличительную).

Д. С. Лотте принадлежит тезис, согласно которому любой термин по сравнению с обычным словом (или словосочетанием) должен иметь локальное, строго фиксированное содержание, должен условно отражать необходимые и достаточные признаки понятия, создающие, с одной стороны, общность понятия, с другой — его специфичность [13, 22—39], т. е. основные существенные признаки понятия, определяющие все остальные (кроме случайных) и составляющие основу качественной специфики данных предметов в целом [3, 286].

В то же время ряд авторов (Б. Н. Головин, В. А. Звегинцев, Р. А. Будагов и др.) считают, что в действительности термины редко удовлетворяют требованию однозначности, что «мешает учебному и научному общению» [5, 73]. Р. А. Будагов при этом утверждает, что термин стремится к моносемии, а наблюдающаяся многозначность того или иного термина не является специфической чертой последнего, а является лишь недостатком, создающим путаницу [1, 12]. Такой же точки зрения придерживается и В. А. Звегинцев, но с этим нельзя согласиться [7, 34].

Полисемия свойственна научному термину [14, 14]. Строгие логико-семантические границы термина сдерживают проявление в нем полисемии во всем ее объеме, поэтому процесс полисемии в терминологии идет не по всем возможным направлениям. Так, например, в терминологии развитие значения не идет путем метафорического переноса, т. е. на основе сходства по форме или действию, по внешней аналогии. Внутри же специальной сферы общения, в пределах языка науки терминологическая многозначность существует.

В педагогическом тезаурусе очень немногие термины обладают высокой степенью однозначности: ученик, учитель, зачет, экзамен и некоторые другие. В основном же мы оперируем многозначными терминами. Причем наиболее предрасположены к полисемии следующие разряды педагогических слов-терминов: 1) отвлеченные имена, являющиеся наименованиями наук, области знания: педагогика — наука и педагогика школы; география — наука и экономическая география и т. п.; 2) категориально многозначные имена, в которых содержание понятия складывается из признаков, принадлежащих одновременно нескольким категориям. Чаще всего это отмечается, когда между собой связаны процесс и явление («научение»), свойство и величина («прочность» — знаний, усвоения и т. д.). Полисемия здесь действует как проявление общеязыковой закономерности, «когда одна знаковая форма (звуковая или графическая последовательность) способна вместить в себя ряд содержаний» [16, 64]. Выходом для преодоления многозначности является контекст в специальной литературе. С точки зрения В. Г. Кузнецова: «Контексты могут быть языковыми и неязыковыми. Последними могут служить реальные положения дел, о которых идет речь, возможные (мыслимые) положения дел, исторические факты и события, знание, учитывающееся при интерпретации текста („фоновое знание“). Языковые контексты служат, как правило, для устранения многозначности выражений. Неязыковые контексты также могут устранять многозначность и, кроме того, уточнять значение структурных элементов и всего текста в целом» [12, 83]. Педагогике свойственны и случаи межнаучной терминологической омонимии, когда «полисемия настолько расходится, что становится омонимией» [15, 88], при этом один и тот же термин может входить в разные терминологии данного языка, например: «дифференцированный» 1) в математике; 2) в технике; 3) в педагогике. В этом случае термины имеют два

обязательных признака: а) они функционируют в разных терминологических системах; б) за ними закреплены разные дефиниции. Наличие таких признаков — свидетельство многозначности в отличие от собственно омонимии.

Абсолютное большинство авторов считает многозначность научного термина серьезным недостатком. Но с развитием научного знания значение термина может изменяться, необходимо также различать отсутствие однозначности терминологии в науке в целом и отсутствие однозначности терминов в конкретной научной работе. Многозначность термина в науке в целом свидетельствует о ее движении, развитии и избежать этой многозначности вовсе нельзя, — считает Д. С. Лотте [13, 39]. Что же касается неоднозначности терминологии в отдельной работе, то недостатком это можно считать в случае, если неоднозначность выявлена в одном и том же контексте. Проблема многозначности термина была исследована в монографии Б. Б. Комаровского «Русская педагогическая терминология» (1969) и в фундаментальной работе И. М. Кантора «Понятийно-терминологическая система педагогики» (1980). Проблема же однозначности терминов в отдельно взятой работе была рассмотрена только в 1990 году в диссертации Н. Л. Коршуновой «Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании». Задача нашей статьи в отличие от этой диссертации — показать, что однозначность терминов в отдельно взятой научной работе, которой является прикладное педагогическое исследование, сама — необходимое методологическое условие, от которого зависит научная обоснованность и практическая направленность результата исследования.

Анализ эмпирического материала (учебная литература и диссертационные исследования прикладного характера) позволил выделить и объяснить ошибки, из-за которых была нарушена однозначность в употреблении терминов, что повлияло на качество этой учебной литературы.

I. Ошибочная подмена значения термина в широком педагогическом смысле значением в широком социальном смысле. На эту ошибку часто указывают авторы (В. В. Краевский, Н. Л. Коршунова [11, 91], М. К. Согомоян [16, 381—383] и др.) Так, например, в одном из учебников по педагогике [8, 8, 37]. Термин «воспитание» в широком социальном смысле рассматривается как общественное явление, включающее все виды воспитательного воздействия в обществе: воздействие семьи, дошкольных и учебно-воспитательных учреждений, средств массовой информации, общественных организаций, трудовых коллективов, неформальных коллективов и т. д. В широком педагогическом смысле термин «воспитание» охватывает весь учебно-воспитательный процесс. Есть и еще два значения термина «воспитание»: в узком смысле — как целенаправленное формирование определенных качеств, убеждений учащихся, т. е. воспитательная работа; а так же — для обозначения конкретных областей воспитания: трудового, нравственного, физического и др. Авторы учебника используют в нем все четыре значения термина «воспитание», а также дают свое значение: «воспитание — специальная целенаправленная деятельность» [8, 37]. Но далее авторская позиция неустойчива, происходит трансформация авторского значения в первоначальное, расширительное. В одном месте (с. 18) «воспитание» используется в широком педагогическом смысле, где речь идет о специально организованных процессах, об учебно-воспитательных учреждениях. А в другом месте мы читаем, что процесс воспитания начинается еще до прихода ребенка в школу, продолжается и по окончании школы или других учебно-воспитательных учреждений. При этом меняется лишь роль соотношения различных воспитательных факторов. Понятно, что, идет подмена

значения термина «воспитание» в широком педагогическом смысле его значения значением в широком социальном смысле, когда имеются в виду все виды воспитательного воздействия в обществе. Авторы не выдержали однажды заданный смысл термина на протяжении всей работы.

II. Недостаточность и избыточность информации путем уточнения термина или усечения его смыслового поля. Небольшое контекстуальное окружение, уточняющее термин и придающее ему однозначность, необходимо, но нередко достаточно точный и определенный термин, имеющий, ограниченную сочетаемость с другими терминами употребляется в тексте в сопровождении дополнительных характеристик и уточнений. Создается избыточность, не продиктованная необходимостью уточнения термина. Значимой представляется нам точка зрения И. С. Квитко о том, что «научное понятие может быть представлено в речи не только термином — синтетически, но также определением понятия или его характеристикой — аналитически. В тех случаях когда термин новый или понятие трактуется нетрадиционно, аналитический способ выражения понятия является либо единственно возможным, либо наиболее целесообразным средством закрепления его в речи. Однако если термин используется в терминологическом поле науки в принятом значении, замена его определением или характеристикой избыточны» [9, 19]. Здесь уже мы имеем дело со случаями описательного способа выражения понятий вместо терминов, что лишает текст четкости и лаконичности — качеств, присущих научному стилю, а само понятие в этом случае воспринимается неопределенно и расплывчато. С этой позицией совпадает точка зрения И. Р. Гальперина, согласно которой «Избыточность информации — это полное или частичное повторение сообщения» [4, 32]. И хотя избыточность — неотъемлемое свойство всякого речевого акта, избыточность информации в научном тексте вступает в противоречие с требованием точности.

Излишняя краткость сообщения, возникающая как следствие пропуска термина или терминологических элементов, а также сужение смыслового поля термина являются противоположностью избыточности. Так, в уже упоминавшемся нами учебнике Т. А. Ильиной имеет место сужение смыслового поля термина «мировоззрение». На с. 170 авторы рассматривают «мировоззрение» как систему философских, научных, политехнических, нравственных и эстетических взглядов и убеждений человека, отражающих понимание им окружающего мира и определяющих общую направленность его деятельности, а на с. 176, раскрывая пути формирования мировоззрения, авторы говорят о философских, научных, политических взглядах и убеждениях, об их становлении, о нравственной стороне религии, не упоминая эстетическую сторону. Существуют и другие ошибки. Так, в учебнике педагогики для институтов физической культуры [18, 104, 106—108] имеет место замена терминов нетерминологическими словосочетаниями, что приводит к недостаточной точности, неопределенности высказывания.

III. Ошибка несоразмерного употребления терминов была выделена и описана Н. Л. Коршуновой в ее уже упоминавшемся нами исследовании. Она рассматривает несоразмерность смыслов родового термина «метод обучения» и его видовых вариаций, обнаруженную ею в одном из учебных пособий [18, 104]. Автор учебного пособия на с. 104 определяет метод обучения русскому (родному) языку как речевые действия, выполняемые им с целью совершенствования своих речевых механизмов. Затем, рассматривая отдельные составляющие общего понятия о методе, автор смещает значение из плана действия ученика (у родового понятия) в план действий учителя (у

видовых понятий). Так на с. 106 написано: «метод сообщения — это основной метод ознакомления учеников с лингвистическими единицами. Состоит он в том, что учитель сообщает лингвистические термины и идентифицирует их с языковыми реалиями: детей учат объективировать свою речь (язык) — выделять в ней материальные субстанции: „звук“, „слово“, „предложение“» [18, 106]. А на с. 108 автор пишет: «Метод беседы представляет собой следующее: учитель с помощью вопросов подводит детей к тому, чтобы они, анализируя данный языковой материал, самостоятельно заметили существенные признаки изучаемого явления» [18, 108].

И далее на с. 120: «„Метод диктанта“ — это учебная работа, которая состоит в том, что учитель читает медленно (т. е. диктует) текст, а ученики записывают его на слух в свои тетради» [18, 120]. «Ошибки подобного рода свидетельствуют об отсутствии семантического изоморфизма между родовым термином и его видовым вариантом» [11, 91].

Отсутствие однозначности и строгости терминов затрудняет усвоение студентами важнейших понятий не только педагогики, но и любой научной дисциплины, снижает у них интерес к теории. Неоднозначно истолкованные термины не может использовать в своих выводах и научный работник.

#### Список литературы

1. Будагов Р. А. Введение в науку о языке / Р. А. Будагов. — 2-е перераб. и доп. изд. — М., 1965.
2. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Труды МИИФЛИ : сб. статей по языковедению. — М., 1939. — Т. 5. — С. 5.
3. Войшвилло Е. К. Понятие / Е. К. Войшвилло. — М. : Изд-во МГУ, 1967. — С. 286.
4. Гальперин И. Р. Информативность единиц языка / И. Р. Гальперин. — М. : Высшая школа, 1974. — С. 32.
5. Головин Б. Н. Введение в языковедение / Б. Н. Головин. — 5-е изд., испр. и доп. — М. : Едиториал УРСС, 2005. — С. 73.
6. Гомоюнов К. К. О четкости в определении понятий / К. К. Гомоюнов // Вопросы психологии. — 1986. — № 3. — С. 97—103; Научные термины и их толкование с единых позиций / К. К. Гомоюнов, А. П. Ефимов // Вестник высшей школы. — 1987. — № 2. — С. 27—31.
7. Звегинцев В. А. Проблема знаковости языка / В. А. Звегинцев. — М. : Изд-во МГУ, 1956. — С. 34.
8. Ильина Т. А. Педагогика : курс лекций : учебное пособие для студентов пед. институтов / Т. А. Ильина. — М., 1984.
9. Квитко И. С. Терминоведческие проблемы редактирования / И. С. Квитко, В. М. Лейчик, Г. Г. Кабанцев. — М. : Высшая школа, 1986. — С. 6.
10. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. — 2-е испр. и доп. изд. — М., 1975. — С. 596.
11. Коршунова Н. Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании : дисс. ... канд. педагог. наук / Н. Л. Коршунова. — М., 1990. — С. 91.
12. Кузнецов В. Г. Герменевтика и методология гуманитарных наук / В. Г. Кузнецов // Логос. — № 10. — М. : Изд-во Дом интеллектуальной книги, 2004. — С. 83.
13. Лотте Д. С. Как работать над терминологией / Д. С. Лотте. — М., 1968. — С. 22—39.
14. Новиков Л. А. Лексикология русского языка, ее основные понятия и категории / Л. А. Новиков // Русский язык в национальной школе. — 1972. — № 6. — С. 14.

15. Реформатский А. А. Введение в языковедение : учебник для философских факультетов педагогических институтов / А. А. Реформатский. — М., 1967. — С. 110.
16. Согомоян М. К. Внедрение занятий в виртуальной аудитории в учебный процесс / М. К. Согомоян // Гуманитарное образование в экономическом вузе : материалы IV Международной научно-практической заочной интернет-конференции. — М., 2016. — С. 377—385.
17. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. — М., 1968. — С. 64.
18. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов / Л. П. Федоренко. — М. : Просвещение, 1984.

**Т. Г. Макарова**

*кандидат исторических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: fortunatat@mail.ru*

## **АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ МАГИСТРОВ- ЭКОНОМИСТОВ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ**

*Статья посвящена актуальной проблеме методологической рефлексии как типу лингвистического мышления, способствующего выработке новых подходов к преподаванию иностранных языков в условиях отказа от предметно-методической парадигмы в пользу blended-обучения и воспитания профессионала. Материалом для анализа послужило анкетирование магистров, обучающихся по экономическим специальностям, и изучение ста сообщений, сделанных ими на темы развития мировой экономики. Проведенный анализ позволил выделить три блока информационной активности: экономический, финансовый и технологический. Спектр затронутых тем показывает, что интерес сместился в сторону владения социально-направленной информацией, отражающей современное положение индивида на рынке труда. Автор демонстрирует возможные варианты методологической рефлексии как целевой ориентир, которым может руководствоваться преподаватель, сталкивающийся с изменениями представлений об окружающем мире у тех, кого он призван обучать. Статья будет интересна преподавателям иностранных языков, аспирантам и магистрантам кафедр лингвистических и экономических дисциплин.*

**Ключевые слова:** *информация, преподавание, глобальные проблемы современности, рефлексия.*

**T. G. Makarova**

*Ph.D in History, Ass. Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

*e-mail: fortunatat@mail.ru*

## **ANALYSIS OF INFORMATION ACTIVITY OF MASTERS-ECONOMISTS AND METHODOLOGICAL REFLECTION**

*The article is devoted to the vital problem of methodological reflection as a type of new linguistic thinking promoting elaboration of new approaches to foreign language teaching under*

*the conditions of substituting the concept of subject teaching with blended training and professional training. The material for the analysis is based on questioning of the masters trained on economic specialties and highlighting one hundred messages made by them on current issues of the world economy. The carried out analysis allowed to allocate three blocks of information activity: economic, financial and technological. The range of the discussed subjects shows that interest has shifted towards possession of the socially-oriented information reflecting modern position of the individual in the labor market. The author demonstrates possible options of methodological reflection as a target reference point by which the teacher who faces changes in ideas regarding the surrounding world in those whom he/she is teaching, can be guided. This article will be interesting to teachers of foreign languages, masters and postgraduates of chairs of linguistic and economic disciplines.*

**Keywords:** *information, teaching, global problems, reflection.*

В условиях, когда вузовское образование становится все более сфокусированным на развитии профессиональных компетенций, обучение студентов в магистратуре направлено на дальнейшее углубление их профессиональной подготовки, расширение представлений об окружающем мире и формирование личностных ориентиров, позволяющих им успешно конкурировать на рынке труда. Решение этих образовательных задач невозможно без развития общей информационной культуры как важного шага в направлении профессионального общения средствами информационных технологий, приближения будущего работника к другим культурам и выработки корректных оценок происходящих в мире перемен с позиций поликультурализма [4]. Приобщение к новому лингвокультурному опыту подразумевает освоение дискурсивных знаний, сформировавшихся в том или ином лингвосоциуме. Помимо очевидных коммуникационных преимуществ такое обучение весьма академично по своей природе, так как обеспечивает подготовку к научно-исследовательской деятельности магистрантов в плане поиска, чтения и перевода литературы по специальности. Практически повсеместно преподавание иностранных языков в магистратуре приблизилось к формам компьютерно-опосредованной деловой коммуникации. Предполагается, что магистранты оперативно пользуются размещенной в сети Интернета информацией, изучают материалы научных конференций, электронные журналы, готовы поделиться новой информацией с коллегами, принять участие в дискуссии. Предмет дискуссии может стать основой создания совместной образовательной ситуации, которая неизбежно способствует развитию личностной рефлексии (построению в результате приобретения новых знаний о мире и общения с другими людьми усовершенствованных образов самого себя, своего «я»), и завершится методологической рефлексией преподавателя, направленной на апробацию новых способов повышения уровня языковой подготовки.

Следует отметить, что, в сравнении с предметной составляющей преподавания (программы, методики преподавания, использование тех или иных технологий), которая достаточно широко освещается в научной педагогической литературе, вопрос о «Lessons learnt» (Накопленный опыт) остается малоизученным. Вместе с тем, интерес к результатам активного взаимодействия в процессе обучения достаточно высок. «Реализация развивающего образовательного процесса в высшей школе невозможна без основательных сдвигов в содержании работы самих педагогов вуза, в первую очередь в их способности к ... рефлексии собственной деятельности» [1, 392]. Помимо того, что это качество может быть востребовано в любой профессиональной среде, — в преподавании, которое связано с работой на аудиторию, навыки,

приобретенные в результате реальной практики преподавания, образуют бесценный опыт, который впоследствии позволяет сделать преподавание максимально эффективным, адресным и по-настоящему интересным [5, 122].

Учитывая, что новостные сайты дают необходимую информацию для соединения собственно образовательной сферы с областью профессионального общения, в курсе иностранного языка делового и профессионального общения магистрантам была поставлена триединая задача: найти информацию, которая будет представлять интерес не только для отдельного студента, но и для большой группы обучающихся; структурировать ее до определенного объема (страница формата А4); представить ее на иностранном языке в аудитории и ответить на возникшие вопросы. Магистранты не ограничивались в выборе темы сообщения и источника информации, поскольку возможности Интернета практически безграничны и информационный поиск в значительной мере адаптирован под индивидуальные возможности. Следует отметить, что данная методика была избрана с позиций ее результативности (высокий уровень достижения целей каждым участником образовательного процесса), экономичности (за небольшое время усваивается большой объем учебного материала), эргономичности (обучение происходит в обстановке сотрудничества и высокой мотивации учащихся в изучении предмета).

Всего было заслушано 100 сообщений, которые приняты за 100 % при последующем анализе. Подавляющее большинство (34 %) выбрало в качестве источника информации сайт Британской широкоэвещательной корпорации [bbc.com](http://bbc.com); 16 % сделали выбор в пользу сайта [rbc.ru](http://rbc.ru); 8 % — в пользу сайта [themoscowtimes.ru](http://themoscowtimes.ru). Все три сайта входили в список семи источников, рекомендованных преподавателем. О навыках самостоятельной ориентации магистрантов в англоязычных источниках, предоставляющих информацию по экономическим темам, свидетельствует тот факт, что 33 сообщения были сделаны на базе источников, не вошедших в список рекомендованных. Среди них такие как [forbes.com](http://forbes.com), [dw.com](http://dw.com), [tass.com](http://tass.com), [euronews.com](http://euronews.com), [rt.ru](http://rt.ru). Отдельные магистранты регулярно читают оригинальную британскую и американскую прессу, представленную на соответствующих сайтах [economist.com](http://economist.com), [thewallstreetjournal.com](http://thewallstreetjournal.com), [independent.com](http://independent.com), [newyorker.com](http://newyorker.com), [guardian.co.uk](http://guardian.co.uk), [dailymail.com](http://dailymail.com), [ft.com](http://ft.com). Временные рамки исследования охватывали последние месяцы 2015 года, которые были наполнены важнейшими мировыми событиями — обострение экономического кризиса, всплеск террористических атак и крушение российского авиалайнера над Синаем, борьба с ИГИЛ и ухудшение российско-турецких отношений, радикально повлиявшими на процессы в мировой экономике и поведение крупных экономических блоков.

Результаты анкетирования, которое демонстрирует устойчивые представления магистрантов об окружающем мире и тенденциях изменения внешней среды, позволяют идентифицировать три главных блока информационных пристрастий, а именно: социально-экономический, финансовый и блок информационных технологий. В выступлениях нашли отражение падение мировых цен на нефть, сокращение объемов ее производства, замедление темпов экономического роста в США, Великобритании и России, состояние золотовалютных резервов России, развитие экономик Азиатских стран (Китай, Вьетнам), сокращение объемов торговли между Россией и Японией, введение Россией запрета на ввоз продовольствия с территории Украины. Вместе с тем, более половины выступлений затрагивали состояние современного рынка труда, отмечался рост безработицы в США и России, масштабное сокращение рабочих мест в банковском секторе России и Германии



(«Deutsche Bank»), акции социального протеста — забастовка авиадиспетчеров компании «Lufthansa», банкротство российской авиакомпании «Трансаэро», и наконец сообщение о 2,3 млн заявлений о трудоустройстве, поступивших в Индии на вакансию младшего клерка. В области финансового блока неизменным интересом пользовались сообщения о состоянии еврозоны, перспективах ее восстановления и шумевшего выхода Финляндии из еврозоны, а также о поведенческих особенностях разных наций в кризисное время (американцы скупают тонны золота, Китай подписал соглашение о закупке аэробусов в Европе и отменил меры по ограничению рождаемости). Вместе с тем, и в этой сфере магистранты проявили большой интерес к социальным аспектам, которые фокусировались не только вокруг полюса бедности (гиперинфляция, сокращение покупательной способности и обнищание населения), но и вокруг полюса богатства (бренды дорогих марок, развитие рынка самых дорогостоящих товаров в Китае, создание среды бизнес-комфорта: «Авеню номер пять остается самой дорогой торговой улицей Нью-Йорка»). Магистранты продемонстрировали интерес к материалам о недвижимости и финансовых активах, которыми владеют самые богатые бизнесмены планеты и наиболее влиятельные мировые лидеры. На примере России и США освещалась проблема отсутствия должного уровня финансовой грамотности населения и владения новыми компьютерными технологиями в области управления личными счетами и осуществления финансовых операций онлайн. Наконец, в третьем блоке информационных технологий были представлены новые проекты Google по развитию сети Интернет в труднодоступных зонах земного шара, расширение сфер деятельности Apple («Apple ring»), а также новые программные продукты Microsoft по созданию психологического портрета личности. И в этом блоке были отмечены сообщения социальной направленности, к примеру перспективные разработки в области робототехники, позволяющие заменить офисных работников на рынке труда.

В процессе анкетирования магистрантам было предложено самостоятельно присвоить выбранной информации рейтинг глобальной, региональной или местной. При этом 50 % магистрантов охарактеризовали свое сообщение как глобально-значимое, 49 % — как регионально-значимое и только одному сообщению была присвоена характеристика «местного», что свидетельствует о смещении интереса обучающихся от событий частного характера в сторону проблем мировой экономики и регионального экономического сотрудничества. Вместе с тем следует отметить, что такое процентное соотношение вряд ли было бы получено, если рассматривать глобальные проблемы современности сквозь призму общепризнанных научных характеристик как совокупности проблем человечества, от решения которых зависит социальный прогресс и сохранение цивилизации. Имея планетарный, общемировой характер, затрагивая интересы всех народов мира, эти проблемы нуждаются в неотложных и эффективных решениях, осуществление которых на практике потребует коллективных усилий всех государств, совместных действий народов. Следует также отметить, что ранее автором была предпринята попытка по составлению наиболее полного перечня глобальных проблем современности, которые интегрируются иностранными методистами в экзаменационные материалы при сдаче экзамена на знание иностранного языка в системе международной сертификации. К их числу относятся: Охрана окружающей среды; Социальные программы; Благосостояние народов; Ответственность власть держащих; Борьба с бедностью; Охрана детства; Поляризация в обществе; Экстремизм; Урбанизация; Военные конфликты [3, 11]. Некоторые педагоги, преподающие иностранные языки в

неязыковых вузах, считают, что студентам может быть интересен тематический блок, сопряженный с биографиями конкретных личностей, добившихся максимального успеха в разрабатываемой ими области [2, 65—66]. В плане финансово-экономической специализации студенты обычно заинтересованно и живо реагируют на обсуждение способов решения сложных ситуаций, тех методов достижения поставленных целей, которые выбирали для себя топ-предприниматели и топ-менеджеры мира. Легко заметить, что почти две трети тем были отражены в сообщениях, вместе с тем магистранты не проявили интереса к теме экологии, что свидетельствует об определенных системных недоработках в воспитании и образовании, особенно принимая во внимание тот факт, что, в начале декабря 2015 г. в Париже прошел климатический саммит при участии делегаций 195 стран, в том числе Российской Федерации.

Казалось бы, результаты образовательного процесса достигнуты: удалось построить реальную образовательную ситуацию, в которой была успешно осуществлена трансляция знаний, умений и навыков и решение текущих дидактических задач. Удалось поддержать интерес к изучаемому предмету, усвоить определенный объем информации, приобретенный на базе изучения разнообразных текстовых, графических и виртуальных источников. Однако в условиях новых образовательных подходов, которые диктуют нам необходимость развития данной ситуации в направлении дальнейшего профессионального роста обучающихся, этого недостаточно. Необходимо обеспечить развитие способностей, добиться социально ценностных изменений в личности обучающихся и тем самым преодолеть коллизии узкой ориентации самого педагога на изучение иностранного языка (профессионализация) в направлении ее соединения с преподаванием определенного предмета (специализация). Используя подобную инновационную образовательную парадигму, преподавателю иностранного языка необходимо перейти от предметно-методического подхода к формированию подлинной исследовательской культуры обучающихся и развитию личностного становления профессионала. Поясним вышесказанное на примерах.

Применительно к блоку общеэкономических проблем это мог бы быть диспут на тему новой макроэкономической политики и структурных реформ в экономике, обсуждение вопросов товарных рынков, усиления и поддержания глобального спроса, увеличения потенциала экономического роста, увеличения инвестиций в инфраструктуру и содействия устойчивому развитию в соответствии с условиями конкретной страны. Учитывая интерес магистрантов к финансовой сфере, целесообразно продолжить любое сообщение обсуждением аффилированных проблем создания сильной и стабильной международной финансовой системы, преодоления чрезмерной волатильности и беспорядочной динамики обменных курсов, обеспечения устойчивой долгосрочной траектории развития каждой страной своих государственных финансов, проведения финансовой реструктуризации с целью эффективного использования европейских финансовых институтов. Большой спектр заданий для последующего развития дает проблема занятости и социальной защиты населения. Это и обсуждение создания новых рабочих мест, вопросы соблюдения трудовых прав, усиления социальной интеграции и понижение порога бедности, сокращение масштабов безработицы, обеспечение мер по достойной занятости молодежи и других уязвимых групп населения, законодательное регулирование рынка труда, шаги по укреплению систем социального обеспечения, исключаящие нарушения бюджетной ответственности, развернутая налоговая реформа.

Обсуждение можно продолжить в направлении признания важности установления каждой страной минимальных уровней социальной защиты, наращивания сотрудничества в сфере образования, развития навыков и политики обучения, включая прохождение практики и обучение непосредственно на рабочих местах в компаниях, что способствует более успешному переходу от учебы в вузе к трудовой деятельности. Наконец в сфере технологий можно обсудить возможности более высоких инвестиций в образование, инновации и инфраструктуру, которые могли бы содействовать росту производительности труда и обеспечить новые рабочие места.

Тем самым, желая достигнуть более высокий уровень владения иностранным языком, преподаватель выступает в роли разработчика собственных преподавательских приемов, которые интегрируют преподавание предмета в реализацию целевых образовательных установок. «Преподаватель интересен не своими рассказами о профессии, а своими действиями по введению в область профессиональной деятельности» [1, 394]. В результате взаимодействия с обучающимися преподаватель оказывает им содействие в определении интересующих их тем рефератов, дипломов и их будущего становления в профессиональном сообществе. Обеспечивается переход от преобладания предметно-методического подхода на личностно ориентированную модель образования, учебный предмет из цели обучения становится его средством, одним из звеньев образовательного процесса. Подобная методологическая рефлексия как способ осознания преподавателем-исследователем результатов своих действий, и использование этих результатов для сознательной регуляции своих приемов, должна стать базовым свойством личностной субстанции каждого преподавателя, позволяя ему сохранить свежесть восприятия социального опыта, новизну подходов к решению той или иной задачи и гибкость оценок в условиях быстро меняющегося информационного общества.

### Список литературы

1. Исаев Е. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах : уч. пособие / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2014. — 432 с.
2. Кутьева М. В. Аудио и видеисточники глобальной сети интернет: политдискурс в обучении устной испанской речи / М. В. Кутьева // Информационные технологии в преподавании и научно-технический перевод : сб. научно-методических статей. — М. : РУДН, 2014. — С. 63—69.
3. Макарова Т. Г. Новые задачи преподавания английского языка в инновационном вузе / Т. Г. Макарова // Информационные технологии и научно-технический перевод : сб. статей. — М. : РУДН, 2011. — Вып. 5. — С. 8—13.
4. Миронова Д. А. Информационные технологии в образовании / Д. А. Миронова, Е. В. Коробова // Международный академический вестник. — 2014. — № 4 (4). — С. 20—25.
5. Бондаренко Н. Е. Поступление выпускника-бакалавра в магистратуру РЭУ им. Г. В. Плеханова : анализ стимулов и способы мотивации / Н. Е. Бондаренко, Е. А. Николаева, Л. В. Овешникова // III Международная научно-практическая конференция «Образовательная среда сегодня: стратегии развития». — Чебоксары, 2015. — С. 122—127.

**Е. А. Николаева**

*кандидат социологических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: yoltash82@mail.ru

**Е. Ю. Панченко**

*ст. преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: katya368@yandex.ru

## **ИНТЕГРИРОВАНИЕ МЕТОДА TBL МЕТОДА КОМУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*В статье рассматриваются особенности применения TBL (Task Based Learning) метода в процессе изучения иностранных языков в неязыковом вузе. Использование метода TBL в качестве одного из инструментов в решении жизненных и профессиональных задач полностью оправдывает себя в современных условиях образования в неязыковом ВУЗе.*

**Ключевые слова:** *TBL метод, метод коммуникативных заданий (МКЗ), ролевая игра, языковые навыки.*

**E. A. Nikolaeva**

*PhD in Sociology, Ass. Prof.,*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: yoltash82@mail.ru

**E. Y. Panchenko**

*Senior Teacher*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: katya368@yandex.ru

## **APPLICATION OF TBL METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

*This article discusses the features of the application of TBL (Task Based Learning) method in the process of studying the foreign languages in non-language high school. The usage of the TBL method as a tool in solving professional problems is fully justified in the current conditions of education in non-language high school.*

**Keywords:** *TBL method, method of communication tasks, role play, language skills.*

В контексте сегодняшнего дня образование требует, чтобы обучение иностранным языкам соответствовало запросам общества. В рамках ФГОС основным требованием, которое предъявляется уровню владения иностранным языком, является умение решать жизненные и профессиональные проблемы с его помощью. Таким образом, иностранный язык перестал быть самоцелью. В современных условиях он стал рассматриваться как способ познания окружающего мира, самопознания и саморазвития [3]. Процесс формирования и развития социокультурных навыков, а также их реализация происходит лишь в процессе общения, где в основу положен коммуникативный подход.

Одна из наиболее сложных задач, стоящих перед преподавателями иностранного языка, заключается в том, как стимулировать воображение своих студентов так, что они будут более мотивированы к обучению. В результате чего

постоянно происходящий процесс поиска и разработки учебных материалов, которые могут быть использованы в дополнение к основным учебникам для курса обучения, является одним из важнейших направлений деятельности преподавателя по планированию занятия. Многие преподаватели, как правило, основывают планирование занятия по английскому языку на традиционном подходе «PPP» (Presentation, Practice, Production) — презентация (объяснение нового материала), практика, продукция (то, как студенты могут применить полученные знания на практике). Происходит так потому, что этот метод надежен и действенен. Это та основа, вокруг которой можно организовывать серию занятий. Кроме того, эта методика является лучшей на данный момент, так как охватывает все области лексики и грамматики используемых учебников или программ [5].

Однако использование данной методики выявило, что во время преподавания теории и практики во внимание не всегда принимаются индивидуальные потребности и особенности каждого студента; содержание почти всегда продиктовано учебником или учебной программой. Преподаватели достаточно редко дают своим студентам задание выполнить такое упражнение в учебной аудитории, с которым они сталкиваются в повседневной жизни, используя свой родной язык [1]. Если же преподаватели сделают так, чтобы иностранный язык, на котором студенты говорят на занятии, станет «осмысленным», а потому запоминающимся, студенты смогут естественным путем запоминать и применять язык в различных ситуациях. Обучение методом TBL (Task-based Learning) или методом коммуникативных заданий (МКЗ) дает студенту именно такую возможность [2].

Такой метод обучения может помочь студенту, «поместив» его в ситуацию, существующую в реальном мире; ситуацию, когда устное общение имеет принципиальное значение для выполнения конкретной задачи. В центр внимания ставится непосредственно само задание, достижение конкретного результата, а не грамматические или лексические упражнения на подстановку. Цель заключается не в изучении структуры, а в выполнении задания. Однако, чтобы успешно справиться с заданием, студенты должны правильно использовать речь и обмениваться своими идеями. Таким образом, язык становится инструментом коммуникации, который нацелен на то, чтобы помочь студенту успешно справиться с поставленной задачей. Благодаря этому происходит погружение в языковую среду, и студенты начинают общаться на иностранном языке с практической целью. Главным становится именно достижение этой цели [4].

Обычно не существует единственного правильного ответа на подобные задачи. Ведение игры, решение какой-либо проблемы, обмен информацией или опытом — все это может рассматриваться как актуальные и аутентичные задания. В МКЗ задание, в котором студенты получают список слов, которые необходимо использовать, не может рассматриваться в качестве аутентичного. То же самое касается и обыкновенной ролевой игры, если она не содержит элементы решения определенной проблемы, или студентам не была поставлена цель, которую необходимо достигнуть [6]. Во многих же ролевых играх студенты лишь играют свою роль. Но ролевая игра, где студенты должны разыграть роли руководителей предприятий, но при этом они должны прийти к соглашению или найти правильное решение насущной проблемы в течение определенного периода времени, написать отчет о результатах обсуждения, деловое письмо и т. д., можно считать подлинным заданием в МКЗ.

Роль преподавателя при этом существенно отличается от той традиционной центральной роли наставника и «истины в последней инстанции», к которой мы все привыкли.

Это означает, что преподаватель должен немного отпустить контроль над учебным процессом, признать, что не может контролировать то, чему каждый студент научился в течение, например, двух занятий по иностранному языку. При обучении МКЗ учащийся должен подвергаться воздействию иностранного языка настолько максимально, насколько это будет возможно, для того, чтобы просто наблюдать за его использованием, затем строить свои гипотезы и, в результате, экспериментировать с ним [10]. Одной из главных целей при выборе МКЗ является увеличение активности студента: МКЗ нацелен на деятельность студента, а не преподавателя (Student-centered class, NOT teacher-centered); преподаватель должен поставить перед студентом определенные задачи, благодаря которым появится возможность спонтанного, индивидуального и оригинального эксперимента с иностранным языком [8; 12]. В результате выполнения каждого такого задания у студента появится определенный личный опыт использования иностранного языка, и на этом этапе преподаватель будет играть очень важную роль. Он должен помочь студенту прийти к осознанию выполняемой деятельности, которая следует за экспериментом. Такое осознание или осознанное выполнение задания является решающим для успеха МКЗ, именно на этом этапе преподаватель должен помочь студентам понять различия и сходства, помочь им «откорректировать, прояснить и углубить» свои представления об иностранном языке [11].

Разные преподаватели используют методику «ТВЛ» по-разному. Некоторые интегрируют её в существующую программу, некоторые полностью заменяют ею учебную программу, некоторые используют её в качестве дополнительных заданий к традиционной классной работе. Но в целом, учителя, которые используют «ТВЛ» как основную преподавательскую методику, делят уроки на три этапа [9]:

Этап 1: Предварительное задание. Учитель даёт тему и знакомит студентов с ситуациями / лексикой / текстами (чтение и аудирование). Это вовлекает студентов в изучаемую тему и улучшает языковые знания, что может быть очень полезным. Затем учитель объясняет, в чём заключается само задание и организует деятельность студентов на уроке.

Этап 2: Студенты выполняют задание в парах или группах. После этого они могут представить свои идеи и выводы остальным учащимся. На этом этапе ошибки не важны; учитель обеспечивает поддержку и следит за правильным выполнением заданий. Учащиеся сосредотачиваются на общении, пусть даже в ущерб правильности грамматики (этот вопрос будет рассматриваться на следующем этапе).

Этап 3: Преподаватель продолжает работу над вопросами, поставленными во втором этапе. (Во время стадии мониторинга, большинство учителей делают себе пометки, касающиеся ошибок студентов, чтобы максимально учитывать индивидуальные потребности каждого в изучении языка). На этом этапе студенты должны опираться на знание английского языка, чтобы хорошо справиться с заданием. Им представляется возможность сконцентрироваться на точности и правильности произношения и использования языка, развеять любые сомнения или проблемы, с которыми они сталкиваются.

Задания могут быть самыми разнообразными и довольно простыми, например: составить список видов транспорта в Вашем городе, классифицируя их по определенному принципу, а затем согласовать всё со своим партнером. Или более

сложное: провести опрос, выяснить в какой части города живут люди из вашей группы и как они добираются до университета, после чего составить карту или диаграмму. Или это может быть что-то действительно сложное, например ролевая игра на тему «встреча членов совета директоров компании с целью выбора кандидата на должность генерального директора» [7]. Какой бы ни была задача, она всегда должна иметь какое-то логическое завершение, к которому будут стремиться студенты. Это обязательно какой-то конкретный, осязаемый результат (карта, письмо, видеоролик, и т. д.).

Преимущество методики «TBL» по сравнению с традиционными подходами, заключается в том, что она позволяет студентам сосредоточиться на реальном общении, перед тем как начинать делать любой серьёзный анализ языка. Она фокусируется на потребностях студентов, помещая их в коммуникативные ситуации и даёт возможность использовать все свои языковые ресурсы, чтобы справиться с заданием. Методика помогает студентам чётко определить для себя: что они знают, чего не знают и над чем нужно ещё поработать. Подобная практика помогает студентам лучше осознать свои «слабые места» в знании языка и поощряет их взять на себя (частичную) ответственность за своё обучение [13]. «TBL» хорошо подходит для групп студентов с разным уровнем знания языка; одно и то же задание может быть успешно выполнено более слабыми и более сильными студентами с большей или меньшей точностью и правильностью. Важно то, что и те и другие развивают навыки общения и осознают свои индивидуальные потребности в обучении.

Еще одно преимущество этого подхода состоит в том, что ученики имеют возможность практиковать широкий спектр языковых знаний (не только грамматику). Сочетаемость слов, лексические фразы и выражения, части речи и другие моменты, которые часто опускаются при проведении уроков по традиционным программам, активно применяются на занятиях по методике «TBL» [14].

Но иногда это также может быть и недостатком. Одно из критических замечаний к данной методике — это порой возникающая хаотичность, которая часто не вписывается в изданные книжные курсы или программы, стремящиеся упорядочить и систематизировать занятия. Некоторые учителя (и учащиеся) считают отход от чётко структурированных языковых упражнений трудным и даже анархическим. Многие учителя также согласны с тем, что данную методику лучше не использовать при работе с новичками, так как они ещё не могут опираться только на свои знания и не смогут справиться с большей частью основных заданий [15].

Однако наш опыт показывает, что применение данной методики в обучении студентов 2, 3 и 4 курсов неязыкового вуза имело успех. Справедливости ради надо сказать, что в начале использования метода МКЗ на занятиях по английскому языку мы столкнулись с некоторым недовольством студентов: большинство из них привыкло к обучению, «центрированном» на преподавателе, когда не приветствуются автономность и самостоятельность обучения. Бывали случаи, когда студенты комментировали занятия замечаниями, о том. Что преподаватель «не выполняет свою работу», т. е. не пишет на доске конкретный образец диалога, который им надо будет использовать во время ролевой игры. И тогда приходилось объяснять цель задания снова.

Но постепенно недовольство сменилось пониманием целей и задач, а главное — эффективности данного метода. Наши занятия, построенные на МКЗ, оказывались более «гибкими»: студенты начинали практиковать языковые навыки на ранних этапах занятия, что давало возможность преподавателю адаптировать последующие этапы в соответствии с потребностями студентов. На традиционных

занятиях по английскому языку студенты не имеют возможность продуцирования вплоть до последнего этапа урока. Вполне вероятно, что многие из них уже обладают нужными навыками, а ценное время на занятии тратится на этапы представления и практики. Данный момент особенно важен в условиях всего одной пары английского языка в неделю — время занятия используется намного эффективнее.

В заключение хотелось бы сказать, что метод TBL полностью оправдывает себя в современных условиях образования в неязыковом ВУЗе, где иностранный язык — не самоцель, а лишь один из инструментов в решении жизненных и профессиональных задач. Наличие конкретных целей, понятных каждому студенту, способствует их мотивации. Важно гармонично комбинировать данный метод с системным грамматическим и лексическим подходом, максимально адаптируя его к потребностям и возможностям учащихся. И тогда процесс обучения будет не просто увлекательным, но и максимально результативным.

### Список литературы

1. Макарова Т. Г. Адресное преподавание английского языка / Т. Г. Макарова // Мультикультурная и многонациональная Россия : материалы VI международной и междисциплинарной конференции, посвященной памяти заслуженного деятеля науки, почетного профессора РУДН, академика МАН ВСШ Т. В. Батаевой : в 2 ч. / Министерство образования и науки РФ ; ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов» ; Институт иностранных языков. — М., 2011. — С. 88—96.
2. Bartlett L. Teacher development through reflective teaching / L. Bartlett. — New York : Cambridge University Press, 1990.
3. Brown R. Classroom pedagogics — a syllabus for the interactive stage / R. Brown. — The teacher trainer. — 1989. — 2, 3, 8—9.
4. Dulay H. Language Two / H. Dulay, M. Burt, S. Krashen. — New York : Oxford University Press, 1982.
5. Gardner R. C. Attitudes and motivation in Second-Language Learning / R. C. Gardner, W. E. Lambert. — Rowley, Mass. : Newbury House, 1972.
6. Giles H. An intergroup approach to second language acquisition / H. Giles, J. L. Byrne // Journal of Multilingual and Multicultural Development. — 1982.
7. Jay A. Financial Times Management / A. Jay. — 1982.
8. Leech T. How to prepare, stage and deliver winning presentation / T. Leech. — American Management Associations. — 1982.
9. Lindsay C. Learning and Teaching English / C. Lindsay, P. Knight. — New York : Oxford University Press, 2006.
10. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood. — New York : Cambridge University Press, 1981.
11. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards. — New York : Cambridge University Press, 1990.
12. Schon D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action / D. Schon // Temple Smith. — 1983.
13. Vystavelova L. Common EFL methods applied at language school in the Czech Republic: PPP & TBL / L. Vystavelova. — Brno : Masaryk University Press, 2009.
14. Wajnryb R. Classroom Observation Task: A resource book for language teachers and trainers / R. Wajnryb. — Cambridge University Press (Cambridge teachers training and development, Series Editors: Marion Williams and Tony Wright), 1991.
15. Williams M. Processing in teacher training / M. Williams // Paper presented at IATEFL. — Warwick, 1989.



**О. Ю. Родникова**

старший преподаватель

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: orodnikova@yahoo.es

## **РОЛЬ МООК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ**

*Новый формат систем дистанционного и онлайн обучения, вобравший в себя многие элементы и черты её предшественников, одна из последних популярных и перспективных тенденций в мировом образовании — это массовые открытые онлайн-курсы (МООК). В статье рассматриваются разноплановые аспекты применения инновационных методов обучения студентов иностранным языкам в контексте инструментов дистанционного и сетевого образования. Автор анализирует передовой опыт обучения студентов иностранным языкам в рамках МООК. Ставится вопрос о возможных путях интеграции МООК, науки и образования в ВУЗе в рамках формирования экономики знаний на национальном уровне.*

**Ключевые слова:** массовые открытые онлайн-курсы (МООК), экономика знаний, языковое образование в вузе, дистанционное и сетевое образование, интеграция образовательных структур, межкультурное общение, язык специальности.

**O. U. Rodnikova**

Senior Teacher

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: orodnikova@yahoo.es

## **THE MOOC IN THE EDUCATION SYSTEM AND FORMATIONS OF ECONOMY OF KNOWLEDGE**

*New format of systems remote and online of training which incorporated many elements and lines of her predecessors, one of the recent popular and perspective trends in world education are the mass open online courses (MOOC). In article versatile aspects of application of innovative methods of training of students in foreign languages in the context of instruments of remote and network education are considered. The author analyzes the best practices of training of students in foreign languages within MOOC. The question of possible ways of integration of MOOC, science and education in HIGHER EDUCATION INSTITUTION within formation of economy of knowledge at the national level is raised.*

**Keywords:** the mass open online courses (MOOC), economy of knowledge, language education in higher education institution, remote and network education, integration of educational structures, cross-cultural communication, specialty language.

Начиная с прошлого года на волне развития технологий появились новые образовательные возможности, вследствие чего, в ведущих западных вузах всерьез заговорили о новом формате онлайн-обучения, как новой главе в долгой истории развития систем дистанционного и онлайн обучения, вобравшей в себя многие элементы и черты её предшественников. Одна из последних, популярных и перспективных тенденций в мировом образовании — это массовые открытые онлайн-курсы (МООК), дающие возможность совершенно бесплатно изучить любой предмет или дисциплину в удобное время. МООК, будучи идентичными тем курсам, которые читают университетские преподаватели студентам, записаны на видео и выложены в

интернет для массового, открытого и бесплатного доступа в сопровождении других учебных материалов и проверочных тестов.

Платформу MOOK часто называют прорывной технологией в образовании, и уровень интереса к этой методике, равно как и тональность разговоров о её возможном потенциале изменить всю систему высшего образования, остаются высокими. Однако, в рамках Всемирного конгресса «Управление знаниями» в Сингапуре многие комментаторы отмечали, что к концу 2012 г. технология MOOK находилась на пике раздутых ожиданий диаграммы жизненного цикла технологий Гартнера. В такой ситуации университеты и вузовские библиотеки изучали способы использования технологических продвижений для поддержки своих миссий. Сегодня технология MOOK достигла точки перегиба на кривой диаграммы Гартнера и будет подвергаться критике, находясь во впадине разочарования. Поэтому, на наш взгляд, необходимо разобраться в её истинных преимуществах, недостатках и возможностях, а также понять происходящие в процессах обучения перемены и возможные пути интеграции MOOK, науки и образования в вузе в рамках формирования экономики знаний на национальном уровне.

Проблема формирования и развития экономики знаний многопланова и крайне актуальна на сегодняшний день, т. к. её взаимосвязь с различными аспектами функционирования экономической системы на макро- и микроэкономическом уровнях не вызывает сомнений. Интеграционные процессы и переход мировой экономики в новое качественное состояние непосредственным образом оказывает влияние на повышение роли теоретического знания, развитие высокотехнологичных отраслей, процесс увеличения доли сферы услуг (структурными сдвигами), внедрение информационных сетевых технологий (Интернет). В то же время форсированное становление экономики знаний в Российской Федерации, по мнению большинства отечественных специалистов, является одним из главных условий устойчивого развития нашей страны как полноправного субъекта мирового хозяйства. Вследствие этого вопрос о формировании экономики знаний в рамках ВУЗа и особенностях данного процесса является одним из важнейших направлений. Следует отметить, что отдельные вопросы данной тематики изучались как отечественными, так и зарубежными учеными самых различных школ и направлений, определяющих экономику знаний как тип экономики, в котором производство и внедрение знаний и инноваций играют решающую роль в обеспечении долговременного устойчивого развития. Однако, что же касается вопросов, связанных с ролью образования и науки, с новым качеством экономического роста в долгосрочной перспективе, то они являются ядром нового общества в теории экономики знаний и должны рассматриваться комплексно и в широком смысле. Так, в своей диссертации М.В.Ченцова выделяет следующие направления формирования экономики знаний в России: «организация процесса производства и распространения знаний посредством повышения эффективности функционирования системы образования и науки и укрепления ее взаимосвязей с производством и сферой услуг; формирование системы эффективной поддержки развития инновационного предпринимательства; стимулирование интеграции научных и образовательных структур и формирование на их основе инновационных кластеров; поддержка концепции построения систем управления знаниями на предприятиях; финансовая и организационная поддержка наукоемких отраслей, и т. д.» [3, 7—8].

При обучении иностранному языку как языку специальности, которое понимается как подготовка к межкультурному общению в рамках современного

общества, нет оснований считать, что фоновые знания, относящиеся к экономике знаний и к культурному фонду неродной культуры, могут сформироваться стихийно. Напротив, когнитивная (информативная) подготовка к межкультурному общению должна систематически вестись одновременно с обучением языку, речи, способам этикетного оформления актов общения и т.д. Плодотворность такого подхода к обучению неродному языку основывается на нашем опыте преподавания испанского языка как иностранного у студентов, обучающихся по специальности «Мировая экономика». Наблюдения показали, что вузовское образование должно способствовать подготовке специалистов, осознающих растущую глобальную взаимозависимость между народами, размышляющих в духе общечеловеческих ценностей, готовых к конструктивному участию в диалоге культур не только испаноязычных стран, но и народов всего мира.

Принимая во внимание вышесказанное, также важную роль в восприятии, оценке и переводе явлений иноязычной культуры играет социокультурный кругозор студентов, который сформировался под влиянием их опыта, приобретенного ими ранее. В свою очередь, формирование иноязычной социокультурной компетенции студентов тесно связано с мировой культурой в целом. Таким образом, используя лингвострановедческую методику, а также метод подачи материала в виде лингвокультурологических фреймов и сценариев, мы смогли ввести в обучение определенный объем сведений об исторических, социокультурных, макро— и микроэкономических фактах в сочетании со способами их обозначения в испанской речи, создав тем самым один из компонентов содержательной базы межкультурного общения.

Говоря о роли образования и науки в формировании экономики знаний, вслед за М. В. Ченцовой мы можем выделить следующие закономерности процесса, связанного с формированием экономики знаний на уровне отдельного государства. Институциональная структура экономики знаний (НИС) подразумевает:

— культурно-исторические факторы (система образования и науки, ее гибкость, соответствие запросам рынка);

— институционально-организационные (сложившиеся связи университетов, предприятий и финансовой сферы, уровень транзакционных издержек, географическая и отраслевая структура экономики, законодательство) [2, 39]. При этом, роль государства заключается, прежде всего, в финансировании и содействии производству фундаментального знания в университетах и комплексе высоких технологий, а также в создании инфраструктуры и благоприятного институционального климата для инновационной деятельности. В рамках этих направлений одной из задач является развитие у предприятий стимулов к инновациям, создание эффективной системы образования, повышение образовательного уровня специалистов, профессиональной адаптации и их переподготовки.

Что касается массовых открытых онлайн-курсов, платформа MOOC использует многие педагогические инструменты, созданные в ходе отработки методик дистанционного обучения, но отличается от них числом участвующих студентов в каждом отдельном классе, а также структурами обеспечения открытости содержания программ. Чаще всего MOOC включают в себя: видеолекции, онлайн-чтение и наборы задач, которые размещены по всей программе дистанционного обучения, интерактивные форумы пользователей, разработанные для онлайн-сетевых форумов (таких, например, как Reddit), помогающих студентам создавать сообщества, оценивать работу друг друга и т.д. Такого рода интерактивность является

центральным звеном MOOK, и при необходимости студенты, пожалуй, больше взаимодействуют друг с другом, чем с инструктором-наставником. Популярные MOOK представлены на таких платформах, как Coursera, Edx, Udacity и многих других. В этой связи широко обсуждается вопрос о способах повышения эффективности отечественной системы образования и науки, как важнейшего фактора формирования нового качества экономики. Как подчеркивает Б. Н. Кузык, сегодня «российское образование находится в стадии модернизации: в числе стратегических направлений развития профессионального образования особое место занимают укрепление и модернизация материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений, а также информатизация образования» [1, 187].

Изначально (в начале 2000-х годов) созданием библиотеки онлайн-курсов занялись самые авторитетные университеты мира, такие как Стэнфорд, Гарвард, Университет Джона Хопкинса и др. Однако в последние годы к ним присоединились сотни других университетов, включая российские НИУ ВШЭ, СПбГУ, МФТИ. Важно отметить, что разработка системы онлайн обучения российскими специалистами — это фундамент для создания в дальнейшем открытой библиотеки материалов по всем дисциплинам, где лучшие уроки от разных преподавателей организованы в единую систему, где каждый урок выглядит логично и представляет ценность вне рамок курса.

В рамках ФГБОУ ВПО «Российский Экономический Университет им. Г. В. Плеханова» в разработке находится онлайн-курс «Язык для специальных целей (испанский)», целью которого является ознакомление будущих специалистов в области международных отношений по всем специальностям. Курс дает возможность открыть для себя новые области знаний, подготовиться к экзаменам, пройти курс переподготовки, повысить квалификацию. В конце курса студенты могут пройти стажировку в международных компаниях в рамках проектов по сотрудничеству бизнеса и образовательных структур. Создание онлайн-курса представляет собой комбинацию разных медиа ресурсов: не только запись выступления преподавателя на камеру, но и анимацию, голосовые комментарии к презентации, записи в режиме реального времени на доске с параллельным объяснением, интервью с экспертами и т. д.

Отдельно подчеркнем, что преимущества российской разработки в том, что она дает возможность работать с русскоязычной аудиторией и учитывать специфику отечественных учебных заведений и программ, инфраструктуру и многое другое. К тому же она служит «мостиком» для попадания в глобальную сеть MOOK в стандартизированном виде, дает возможность российским университетам и профессорам стать заметными в глобальном мире. Тем самым, на базе ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова» решается одна из задач национальной инновационной системы, представляющей совокупность взаимосвязанных организаций и структур, занятых производством и реализацией научных знаний и технологий в пределах национальных или международных границ.

### Список литературы

1. Кузык Б. Н. Россия—2050 : стратегия инновационного прорыва / Б. Н. Кузык, Ю. В. Яковец. — 2-е изд., доп. — М. : ЗАО «Издательство „Экономика“», 2005. — С. 187.
2. Ченцова М. В. Национальные инновационные системы как институциональная основа экономики знаний: мировой опыт и российская практика / М. В. Ченцова // Экономические науки. — 2008. — № 5 (42). — С. 118—121
3. Ченцова М. В. Особенности формирования экономики знаний в современных условиях : автореф. дисс. ... канд. экон. наук / М. В. Ченцова. — М., 2008. — 26 с.

**Я. Р. Стрельцова**

*кандидат исторических наук, доцент*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

e-mail: streltsovi@comtv.ru

## **НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОЛИТИКЕ ФРАНКОФОНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ)**

*В работе рассмотрены новые аспекты преподавания французского языка, в частности иностранным студентам, а также изменения, касающиеся студенческой иммиграции во Францию. Сделаны выводы о новых тенденциях в политике франкофонии, в том числе о расширении системы франкоязычного образования за счет подготовки преподавателей, обучения на французском различных предметам и модернизации программ изучения французского языка с акцентом на их большую ориентацию на профессиональную подготовку и адаптацию к современному рынку труда.*

**Ключевые слова:** *франкофония, иностранные студенты, обучение французскому языку, трудоустройство.*

**Y. R. Streltsova**

*PhD in History, Ass. Prof.*

*Plekhanov Russian University of Economics*

e-mail: streltsovi@comtv.ru

## **NEW TRENDS IN POLICY FRANCOPHONIE (ON THE EXAMPLE OF STUDYING IN UNIVERSITIES)**

*In this article the new aspects of teaching the French language, particularly to foreign students, as well as the changes related to the students' immigration to France were considered. Conclusions about the new trends in Francophonie's policy were made, including the expansion of the system of the francophone education through teachers' training, teaching different subjects in French and modernization of the studying programs of French language with an emphasis on their greater focus on professional preparation and adaptation to the modern labor market.*

**Keywords:** *Francophonie, foreign students, learning the French language, employment.*

По-прежнему для Франции политика франкофонии, формирования сети франкоязычной элиты в мире продолжает оставаться средством укрепления международного политического, экономического и культурного влияния. Прием иностранных студентов рассматривается правительством страны как источник процветания и конкурентоспособности Франции, как стратегия, позволяющая ей занять подобающее место в мире и как важное преимущество французской системы высшего образования. Иностранные студенты, осваивая французский язык, культуру, ценности — становятся «лучшими послами» Франции в мире. Студенческая мобильность способствует более сбалансированному, равноправному экономическому сотрудничеству. Ф. Олланд выступает за активное приглашение в страну иностранных студентов.

В последнее время студенческая иммиграция — один из приоритетов политики франкофонии. В 2005 г. доля иностранных студентов среди получающих высшее образование во Франции составила около 11,6 % (в 1998 г. — 7 %, в России для сравнения — 3 %). Ежегодно во Францию приезжает учиться около 290 тыс. молодых специалистов. Страна предоставляет 60 тыс. разрешений на длительное пребывание в

стране — студентам (для сравнения: 17 тыс. — служащим и 90 тыс. — приезжающим по линии воссоединения семей). 41 % диссертаций во Франции защищается иностранными студентами. Это — результат активной работы Франции по привлечению молодежи, которая осуществляется созданными за рубежом под эгидой посольств центрами обучения во Франции, в обязанности которых входит отбор лучших. Большинство иностранных студентов изучает экономику, гуманитарные науки, филологию, новые технологии. Для иммиграции, в том числе и талантливой молодежи, законом 2006 г. специально было введено направление «компетенции и таланты», предоставляющее вид на жительство сроком до трех лет с возможностью продления. Сами французы неохотно идут учиться и работать в сферу науки, по техническим специальностям. В эти области Франция планирует направлять иностранных студентов. Французские университеты сегодня открыты для студентов с уровнем образования не ниже бакалавра плюс три года обучения в вузе.

Во Франции получают образование в большинстве своем выходцы из стран Магриба и азиатских государств. В отношении африканских студентов конкурентом Франции становится Южная Африка. Главные студенческие сообщества во Франции составляют марокканцы и китайцы. В 2011 г. 53 % иностранных студентов приходились на азиатские нации, 23 % — на европейцев, 12 % — на африканцев [3].

Последние двадцать лет большую роль в укреплении международных связей играют высшие коммерческие школы. Они активизировались, в частности в европейских программах Сократ и Леонардо. Расширяется двустороннее и многостороннее сотрудничество в рамках Совета Европы, ЮНЕСКО, на всем франкофонном пространстве. Более 300 вузов Франции участвуют в европейском сотрудничестве, целью которого является укрепление европейского гражданства, развитие и демократизация студенческой мобильности.

Несмотря на определенный международный авторитет французских учебных и научных заведений, их позиции в последние годы ослабевают. Так, Франция переместилась с 3 на 5 место в классификации государств наиболее привлекательных с точки зрения получения высшего образования. Речь идет не только о количественных, но и качественных показателях. Студенты из динамично развивающихся стран в том, что касается обучения естественным, инженерным специальностям, условий приема и адаптации, все чаще предпочитают Франции другие страны, например, Канаду, Австралию. Эффективную политику приема студентов разработали Германия, Скандинавские страны.

Согласно опросу, проведенному среди иностранных студентов, обучающихся во Франции, главными причинами выбора этой страны были названы качество образования, знание французского языка и международное признание дипломов [1]. 91 % опрошенных студентов выразили удовлетворение их пребыванием во Франции.

Важно отметить, что обучение иностранной молодежи во Франции, вызывает неприятие у многих французов. Так, некоторые задаются вопросом, почему во Франции растет число иностранных студентов в возрасте 30—35 лет. Очевидно, что они создают конкуренцию французам при найме на работу. Франция, полагают противники учебной иммиграции, не имея достаточно средств, с трудом дает образование французам. Они не видят необходимости в том, чтобы набирать молодежь, особенно за пределами Европы, которая, как правило, использует студенческий статус, чтобы осесть во Франции.

В последнее время Франция пересматривает наметившееся после принятия закона Геана (2011 г.) отношение к иностранным специалистам и студентам как к

угрозе местным кадрам на национальном рынке труда и готова приглашать на работу иностранных студентов, в которых она нуждается. Разрабатываемая политика привлечения в университетские и научные центры Франции иностранных студентов предполагает:

— интернационализацию вузов Франции, расширение их присутствия особенно в динамично развивающихся, в том числе африканских, государствах;

— улучшение условий приема иностранных студентов и исследователей во Франции;

— обеспечение работой, первым профессиональным опытом лучших иностранных дипломированных специалистов.

Планируется диверсифицировать географию государств, откуда прибывают студенты, в первую очередь за счет стран БРИКС, а также африканских государств, в которых делаются значительные инвестиции в образование и подготовку кадров, поощряется мобильность студентов. Так, в 2013 г. Франция приняла 30 тыс. китайских студентов на филологическое, коммерческое и художественное направления обучения, 5500 корейских студентов, 3 тыс. студентов из Индии и очень мало российских студентов [4].

Одним из главных препятствий на пути иностранных студентов во Францию является незнание французского языка, особенно это касается тех, кто планирует обучаться на естественном, экономическом и коммерческом направлениях. В первую очередь трудности с языком обучения испытывают индийские, бразильские, корейские и индонезийские студенты. В последнее время в Национальной Ассамблее Франции ставится вопрос о том, чтобы, исходя из пожеланий иностранных студентов, законодательно закрепить обучение в университетах на иностранных языках. Высказываются две точки зрения. С одной стороны, незнание французского языка не должно стать препятствием студенческим обменам. С другой — владение французским языком должно оставаться приоритетом, особенно, если речь идет о получении французского диплома. Рассматривается возможность компромисса — обучения в вузах, в частности, в первые годы учебного цикла на английском языке. Задача в том, чтобы привлечь максимальное количество франкофилов, стремящихся во Францию, которые впоследствии могли бы стать франкофонами, усилить влияние франкофонии особенно в том, что касается французской культуры и ценностей, на молодежь, которая не охвачена этим движением. На этом направлении Франция по-прежнему стремится более активно работать с африканскими странами Магриба, государствами южнее Сахары. Африка с ежегодным экономическим ростом 5 % рассматривается как один из самых перспективных партнеров. В 2013 г. африканские студенты составили 55 % от числа всех студентов во Франции. Планируется увеличить их присутствие, а также расширить сеть французских вузов на африканском континенте. Соответствующие соглашения были подписаны с Марокко.

Перспективным направлением является расширение практики предоставления двойных дипломов. Однако она предполагает большую популяризацию системы французского высшего образования за рубежом и облегчение доступа к ней. Ставится вопрос о том, чтобы улучшить условия пребывания иностранных студентов, упростить систему подготовки необходимых документов (получения виз, допуска к медицинским, транспортным услугам и т. п.) Предлагается выдавать студентам вид на жительство на весь срок обучения. Правительство Валльса обнародовало указ, распространяющий это положение на магистрантов и докторантов. За 2013—2017 гг. планируется дополнительно построить 40 тыс. студенческих общежитий. Франция

готова создавать максимально благоприятные условия для изменения статуса студента на статус служащего, увеличивая срок действия предоставляемого вида на жительство. Более того, рассматривается предложение Фиоразо, — выдавать французскую визу докторантам, защитившим диссертацию во Франции, на неограниченный срок. На сегодняшний день иностранные студенты составляют 41 % от всех защитивших докторскую диссертацию во Франции.

В проводимой сегодня политике франкофонии наметились некоторые новые направления.

Особое внимание уделяется подготовке преподавателей французского языка. Так, создается профессиональная социальная сеть — IFprofs для преподавателей французского языка по всему миру. Идея состоит в том, чтобы взаимодействовать с коллегами, обмениваться опытом и знаниями, участвовать в рабочих группах, в том числе в сфере бизнес-практики. Предполагается расширение системы вузов, осуществляющих подготовку, как преподавателей французского языка, так и различных специалистов со знанием французского языка за рубежом, прежде всего, на африканском континенте. По мнению представителя Французского института Кристофа Шайо, сегодня существуют очевидные преимущества изучения французского языка. Среди них, например, облегченный доступ к миру занятости, финансов, фондовым рынкам. Зачастую становится недостаточным знание одного английского языка. Наряду с английским только французский язык присутствует на пяти континентах. Это второй после английского, наиболее изучаемый язык в мире. Владение французским заметно облегчает поиск работы, в частности, на франкофонном пространстве. Так, например, все больше китайцев учат французский язык для ведения бизнеса на африканском континенте.

Французский язык продолжает оставаться языком культуры, но все чаще рассматривается как бизнес-язык. Это — тенденция последних лет. Французский и английский языки начинают дополнять друг друга.

Другой важной тенденцией стало расширение билингвистического франкофонного образования. В настоящее время почти 2 миллиона учащихся и студентов изучают и проходят обучение на французском языке в 48 странах. Речь идет не только об изучении французского языка, но и об освоении различных предметов (истории, математики и др.) на французском языке в учебных заведениях различных стран. В освоении национальной учебной программы такого государства определенная доля отводится преподаванию, в том числе и на французском языке. Как полагают французские специалисты, франкоязычное двуязычное обучение позволяет расширять горизонты и дает возможность обучающимся иначе взглянуть на мир [2]

Франция поддерживает это двуязычное образование. Французские учреждения за рубежом, проводя различные конкурсы и мероприятия, отбирают талантливую двуязычную молодежь. Ежегодно во Франции организуются лингвистические стажировки для представителей подобных учебных заведений.

В последнее время большое внимание уделяется внедрению цифровых технологий в процесс обучения французскому языку. Создаются возможности для более полного погружения в франкофонную лингвистическую и культурную среду. Важными направлениями стали: подготовка и переподготовка преподавателей и обновление программ обучения французскому языку в университетах. Речь идет о том, чтобы несколько изменить традиционное отношение к французскому языку. Исторически сложилось, что в нем видят красивый язык французской культуры.



Сегодня внедряется программа «диалога-экспертизы», в рамках которой французские эксперты будут обмениваться опытом со своими университетскими коллегами в других странах с тем, чтобы несколько обновить содержание привычных программ обучения французскому. Ставится цель — сделать эти программы более современными, мотивирующими и ориентированными на рынок труда, трудоустройство и профессиональную адаптацию. В целом ситуация с распространением французского языка в мире — оптимистична. Наблюдается рост числа франкофонов, закрепляется отношение к французскому языку — не только как привносящему культуру, демократические ценности, но и открывающему дополнительные возможности для освоения новых профессиональных компетенций.

#### Список литературы

1. La France grimpe sur le podium des pays qui attirent le plus d'étudiants étrangers [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/la-france-grimpe-sur-le-podium-des-pays-qui-attirent-le-plus-d-etudiants-etrangers-3350/08.11.13> (дата обращения 10.12.2015).

2. Quels sont les projets éducatifs de l'Institut français pour cette nouvelle année ? par Christophe Chaillot, responsable du pôle coopération éducative et linguistique à l'Institut français, l'Institut français [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vousnousils.fr/2016/01/08/il-faut-apprendre-le-francais-langlais-ne-suffit-plus-581353> (дата обращения 15.01.2016).

3. Un étudiant étranger sur deux est asiatique [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/etudier-a-l-etranger/detail/article/un-etudiant-etranger-sur-deux-est-asiatique-2464/15.07.13> (дата обращения 14.12.2015).

4. Venir étudier en France/ Parlement et Institutions — 13.06.2013 par Geneviève Fioraso [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid72404/assemblee-nationale-debat-sur-l-immigration-etudiante-et-professionnelle.html> (дата обращения 15.12.2015)

## ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

**Н. В. Алонцева**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов  
e-mail: alontsevs@mail.ru*

**Ю. А. Ермошин**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Российский университет дружбы народов  
e-mail: alontsevs@mail.ru*

### К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА НА СТАРШИХ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Данная статья посвящена проблеме обучения синхронному переводу студентов факультета межкультурной коммуникации. Подготовка синхронных переводчиков приобретает все большее значение в связи с интернационализацией всех сфер государственной и общественной жизни, увеличением количества международных конференций, форумов, переговоров, телемостов, успешная работа которых в значительной степени зависит от профессионального уровня синхронных переводчиков. В статье излагаются методические принципы обучения синхронному переводу.*

**Ключевые слова:** *методические принципы, синхронный перевод, межкультурная коммуникация, переговоры, речевая деятельность,*

**N. V. Alontseva**

*PhD in Methodology, Ass. Prof.  
People's Friendship University  
e-mail: alontsevs@mail.ru*

**Y. A. Ermoshin**

*PhD in Methodology, Ass. Prof.  
People's Friendship University  
e-mail: alontsevs@mail.ru*

### TEACHING OF SIMULTANEOUS INTERPRETING AT THE SENIOR COURSES OF THE FACULTY OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

*This article deals with the problem of teaching interpretation to students of the faculty of intercultural communication. The preparation of interpreters is becoming increasingly important because of the internationalization of all spheres of state and public life, increasing number of international conferences, forums, negotiations, teleconferences, successful operation of which largely depends on the professional level of interpreters. The article considers the methodological principles of teaching interpretation.*

**Keywords:** *methodological principles, simultaneous interpretation, intercultural communication, negotiations, speech activity.*

Подготовка синхронных переводчиков приобретает все большее значение в связи с интернационализацией всех сфер государственной и общественной жизни, увеличением количества международных конференций, форумов, переговоров, телемостов, успешная работа которых в значительной степени зависит от профессионального уровня синхронных переводчиков.

Обучение синхронному переводу базируется на ряде методических принципов, из которых принципиально важными являются следующие:

1. Когнитивно-деятельная направленность процесса обучения предполагает включение студентов не только в процесс перевода, но и в познавательную деятельность по переработке информации. Это означает, что на всех ступенях обучения должны присутствовать речемыслительные задания разного уровня сложности и проблематики. Решение этих задач способствует развитию интеллекта, творческих и познавательных способностей обучаемых в процессе решения проблемно-коммуникативных и познавательных задач в ходе осуществления перевода, способствует также творческому усвоению и осмысленному запоминанию языкового и речевого материала.

2. Принцип системности в организации процесса обучения синхронному переводу означает, что коммуникативно-ситуативная система обучения строится реверсивным путем, т.е. сначала намечается конечная цель, затем определяются задания, которые могут привести к данному результату. Это имеет место как в пределах всего курса, так и в пределах каждого модуля (этапа), каждого цикла занятий и одного занятия в отдельности и касается всех аспектов обучения. Такой подход обеспечивает системность со всеми присущими ей качествами: целостностью, иерархичностью, целенаправленностью, а также предполагает предучебную систематизацию соответствующих речевых материалов, методических приемов и упражнений.

В организационном плане принцип системности означает, что обучение строится на основе цикличности и концентричности. Цикличность обучения проявляется в том, что материал усваивается в пределах цикла занятий, каждый из которых включает определенное количество часов. Любой цикл строится на основе стадийности развития того или иного навыка или умения. Цикличность подкрепляется концентрическим подходом, который касается как языкового материала, так и обсуждаемых проблем.

3. Принцип личной ориентированности предполагает максимальный учет потребностей, интересов и индивидуальных особенностей обучаемого. Студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем. При такой организации учебного процесса акцент смещается с обучающей деятельности преподавателя к познавательной деятельности студента.

4. Контрастивность обучения предполагает возможность сопоставления культур, традиций, обычаев, мировоззрений, приоритета моральных ценностей в родном и иностранном языках. Обучение синхронному переводу на основе сравнения и сопоставления культур формирует способность к межкультурной коммуникации и своевременному и правильному выбору языковых средств в процессе синхронного перевода. В настоящее время с ускорением темпов глобализации и увеличением количества контактов между представителями различных стран, народов и культур постоянно растет потребность в профессиональном устном переводе. В современных условиях, когда на смену последовательному переводу на международных

конференциях, симпозиумах, семинарах и т. п. пришел перевод синхронный, сфера применения которого все время расширяется, актуальным остается вопрос качественной подготовки высококвалифицированных специалистов в области синхронного перевода.

По определению Г. В. Чернова, профессиональный синхронный перевод (СП) — это такой вид устного перевода на международной конференции, который осуществляется одновременно с восприятием на слух (плюс иногда зрительно «с листа») предъявляемого однократно устного сообщения на исходном языке (ИЯ) в изолирующей переводчика от аудитории кабине и в процессе которого — в экстремальных условиях деятельности — в любой отрезок времени перерабатывается информация строго ограниченного объема [1, 10].

Таким образом, синхронный перевод отличается от других видов устного перевода прежде всего тем, что при его выполнении практически одновременно осуществляется и слушание (т. е. понимание или смысловое восприятие речи), и говорение, рассматриваемые в психологии речи как отдельные виды речевой деятельности. Кроме того, СП выполняется в условиях сверхдефицита времени, темп деятельности задается извне, СП носит спонтанный характер и происходит в «прямом эфире». Следовательно, успешное выполнение СП требует от переводчика-синхрониста особых навыков и умений, привить и усовершенствовать которые и входит в цели и задачи подготовки по синхронному переводу на старших курсах факультета межкультурной коммуникации.

В цели курса СП входит ознакомление студентов с особенностями профессиональной деятельности синхронного переводчика, развитие и совершенствование первичных навыков устного перевода на слух с тем, чтобы обеспечить удовлетворительный синхронный перевод текстов общественно-политической тематики, а также повышение общей языковой, культурной подготовки и образовательного уровня студентов.

В процессе обучения ставятся такие задачи, как закрепление наиболее часто встречающихся на международных конференциях и саммитах общественно-политической направленности лексических и синтаксических эквивалентов при переводе с русского языка на английский и обратно; развитие перцептивных качеств внимания, оперативной памяти, скорости реакции, устойчивости к интенсивным умственным нагрузкам; развитие навыка распределения внимания, навыка вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза; формирование умения ориентироваться в речи оратора и принимать оптимальные переводческие решения в условиях жесткого лимита времени; уделяется внимание реализации механизма обратной связи (самоконтроля), стратегии и тактике исправления ошибок. Кроме того, в процессе обучения студенты овладевают основными моделями поведения в ситуации СП, знакомятся с профессиональной этикой переводчика.

Обучение СП базируется на современных аутентичных материалах, специально отобранных в связи с целями и задачами программы курса имеющих воспитательное значение, отвечающих требованиям каждого отдельного вида работ или тренинга на занятиях и интересных студентам. Учебные материалы включают тексты для перевода на слух, с листа; записи информационных и аналитических программ теле- и радиоканалов США, Великобритании и других стран; материалы из сети Internet; выступления различных ораторов во время международных конференций, саммитов, парламентских слушаний, интервью и др.; видеофильмы.

Переводческий тренинг по СП включает такие традиционные виды упражнений на занятиях по устному переводу, как перевод с листа комплексные упражнения на переключение, радиоперевод с заметками, комбинированный перевод, эхо-повтор русского текста, эхо-повтор иностранного текста. Одновременно, студентов необходимо знакомить с основами переводческой этики: моральным кодексом переводчика, искусству поведения во время работы, стратегии и тактике исправления допускаемых ошибок, прививать навык самостоятельной подготовки по теме конференции. Новыми видами работ на занятиях по СП являются аудирование со счетом, эхо-перевод. В обучение должны быть включены упражнения на речевую компрессию и прогнозирование, на тренировку темпа устного перевода. Циклы перечисленных выше подготовительных упражнений используются в качестве разминки перед началом работы с основными аудио- и видеоматериалами.

С первых занятий необходимо выполнять элементы синхронного перевода различных по сложности и продолжительности текстов. Целесообразно начинать с синхронного чтения, затем переходить к подготовленному синхронному переводу и, затем, к СП без предварительного знакомства с текстом оригинала. Время перехода с простых на более сложные виды упражнений зависит от уровня языковой и экстралингвистической подготовки студентов и степени их готовности успешно справляться с поставленной задачей.

Все вышеупомянутые специальные упражнения, нацеленные на освоение СП, позволяют преодолеть сложности, связанные с этим видом перевода: работу в условиях сверхдефицита времени, ограниченность контекста, необходимость порождения речи одновременно с ее восприятием на другом языке, специфику работы в прямом эфире, — и составляют учебно-методическую основу подготовки будущих переводчиков-синхронистов.

#### Список литературы

1. Чернов Г. В. Основы синхронного перевода / Г. В. Чернов. — М. : Высшая школа, 1987.

**Е. В. Брискина**

*Старший преподаватель*

*Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова*

*e-mail: ebris72@yandex.ru*

#### **К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)**

*Проблема влияния родного языка на изучение иностранного языка уже многие годы подробно обсуждается в лингводидактике. Интерференция родного языка может проявляться на разных уровнях системы изучаемого языка. Особый интерес представляет при этом разработка современных методов преподавания, позволяющих минимизировать влияние родного языка на изучение фонетических, лексических, грамматических и других особенностей иностранного языка. В данной статье рассматриваются некоторые*

типичные случаи лексико-семантической интерференции, которые имеют место при изучении немецкого языка носителями русского языка, их возможные причины и способы минимизации.

**Ключевые слова:** интерференция, влияние родного языка, лексико-семантическая интерференция, изучение немецкого языка как иностранного.

**E. V. Briskina**

Senior Lecturer

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: ebris72@yandex.ru

## **INFLUENCE OF NATIVE LANGUAGE ON STUDYING THE LEXICAL FEATURES OF A FOREIGN LANGUAGE (RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES)**

*The influence of the native language on the acquisition of the foreign language has already been discussed in many papers on the methodology of foreign language teaching. The interference of the native language can occur on the different levels of the foreign language system. Of special interest is therefore the development of the modern methods of foreign language teaching that can help to reduce the influence of the native language on the acquisition of phonetic, lexical, grammatical and other features of the foreign language. This paper deals with some cases of lexical-semantic interference that are typical of the Russian learners of German as a foreign language, their reasons and possibilities for their minimization.*

**Keywords:** *interference, influence of the native language, lexical-semantic interference, acquisition of German as a foreign language.*

### *1. Понятие интерференции в лингводидактике.*

Влияние одного языка на другой, которое может проявляться в различных ситуациях и затрагивать разные уровни языковой системы, обозначается в языкознании термином «интерференция»: «Интерференция (от лат. *inter* — между собой, взаимно и *ferio* — касаюсь, ударяю) — взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [4, 197]. В отечественной и зарубежной лингводидактике интерференция обычно понимается как отрицательное влияние родного языка или других ранее изученных иностранных языков на процесс изучения нового иностранного языка [5, 136]. При этом обычно считается, что существующие различия между системами родного и изучаемого иностранного языка автоматически приводят к интерференции, в то время как похожие явления трудностей при изучении почти не вызывают. Таким образом, минимизировать влияние родного языка при изучении иностранного языка можно путём анализа сходств и различий, существующих в системах родного языка обучающихся и изучаемого иностранного языка. Однако, практика преподавания иностранных языков показывает, что, с одной стороны, далеко не все различия между системами родного и иностранного языка вызывают трудности при изучении и, с другой стороны, сходные явления также вполне могут вызывать ошибки. Кроме того, носители одного и того же языка не всегда совершают при изучении конкретного иностранного языка одинаковые ошибки [6, 105—106]. Подобные наблюдения приводят к попыткам разработки новых методов преподавания, которые позволили бы существенно минимизировать интерференцию родного языка

при изучении иностранного языка, например, в рамках когнитивной лингвистики. При этом предполагается, что конкретные проявления интерференции родного языка представляют собой не отдельные случаи несовпадений в родном и изучаемом иностранном языке, а являются результатом более глубоких концептуальных процессов. В связи с этим требуется определённая модификация методики преподавания: «Соответственно, для минимизации интерференции необходимо не только корректировать отдельные неправильные употребления лексических единиц и/или грамматических конструкций, но и формировать у обучающихся знание глубинных концептуальных принципов организации системы изучаемого иностранного языка» [1, 82].

Основным источником интерференции является внутренний перевод с родного языка на иностранный язык, которого очень трудно избежать как в процессе обучения, так и в процессе самостоятельной межкультурной коммуникации. Использование возможностей родного языка при построении высказывания на изучаемом иностранном языке часто обусловлено отсутствием знаний о том, какие языковые средства необходимы для того, чтобы правильно построить данное высказывание. Интерференция также может быть обусловлена недостатком практики в использовании необходимых языковых средств, которая требуется для быстрой активации имеющихся знаний при построении высказывания. Основными типами интерференции являются фонетическая интерференция, грамматическая интерференция, лексико-семантическая интерференция, стилистическая интерференция, а также коммуникативная интерференция, заключающаяся в переносе правил общения и поведения в определённых ситуациях. В данной статье рассматриваются некоторые особенно продуктивные случаи лексико-семантической интерференции, которые встречаются при изучении немецкого языка носителями русского языка. При этом речь идёт не только о типичных ошибках, возникающих при употреблении отдельных лексем, но и о некоторых ошибках, возникающих при употреблении устойчивых словосочетаний, так называемых коллокаций.

*2. Типичные случаи лексико-семантической интерференции при изучении немецкого языка носителями русского языка.*

При анализе лексических ошибок, совершаемых носителями русского языка особенно на начальном этапе изучения немецкого языка, можно выделить прежде всего два случая, в которых однозначно проявляется влияние лексических особенностей их родного языка. В первом случае речь идёт о прямой замене русской лексики одной соответствующей ей немецкой лексикой без учёта особенностей передачи данного значения в изучаемом языке, что часто приводит к грубой лексической ошибке. Так, в примере (1) прямой перевод русского глагола «знать» с помощью немецкого глагола «wissen» приводит к лексической ошибке, так как соответствующее значение передаётся в немецком языке с помощью глаголов «sprechen» или «können»:

(1) Я знаю немецкий язык.

\* Ich weiß Deutsch.

Ich spreche Deutsch. / Ich kann Deutsch.

В примере (2) прямая замена русского глагола «любить» немецким глаголом «lieben» также приводит к лексической ошибке, так как соответствующее значение передаётся в немецком языке с помощью модального глагола «mögen» или личной формы смыслового глагола в сочетании с наречием «gern»:

(2) Я люблю танцевать.

\* Ich liebe tanzen. / \* Ich liebe zu tanzen.

Ich mag tanzen. / Ich tanze gern.

Прямая замена русской лексемы соответствующей ей немецкой лексемой без учёта особенностей передачи данного значения в изучаемом языке также может привести к распаду устойчивых сочетаний лексем, представляющих собой так называемые коллокации. Так, в примере (3) прямой перевод русского глагола «мыть» с помощью немецкого глагола «waschen» приводит к лексической ошибке в результате распада устойчивого сочетания «Fenster putzen». В примере (4) при прямом переводе с русского языка также остаётся неучтённым тот факт, что соответствующее значение передаётся в немецком языке с помощью устойчивого сочетания «(sich) die Haare waschen»:

(3) Мария моет окна.

\* Maria wäscht die Fenster.

Maria putzt die Fenster.

(4) Мария моет голову.

\* Maria wäscht sich den Kopf.

Maria wäscht sich die Haare.

Во втором случае речь идёт о лексических ошибках, которые обусловлены тем фактом, что одной русской лексеме в немецком языке довольно часто соответствуют две синонимичные лексемы, которые употребляются в разных контекстах. Неправильный выбор между двумя возможными вариантами приводит таким образом к лексической неточности или даже грубой лексической ошибке. Подобные случаи лексико-семантической интерференции упоминаются, однако без подробного анализа, и в некоторых других исследованиях, посвящённых типичным ошибкам русскоязычных студентов при изучении немецкого языка [3, 110]. При передаче соответствующего значения из двух возможных немецких лексем предпочитается часто та лексема, которая была заучена на более раннем этапе изучения немецкого языка и в связи с этим легче активизируется. Так, русскому глаголу «жить» соответствуют в немецком языке два глагола — глагол «leben», который употребляется с названиями стран и городов, и глагол «wohnen», который употребляется с названиями городов и улиц. Как употребление глагола «wohnen» в сочетании с названием страны, так и употребление глагола «leben» в сочетании с названием улицы, которые происходят в результате неправильного выбора между двумя возможными вариантами, приводят соответственно к лексической ошибке или по крайней мере к лексической неточности (см. примеры (5) и (6)). Вполне возможно, что подобные ошибки обусловлены также влиянием русского языка, в котором в обоих контекстах может употребляться один и тот же глагол «жить»:

(5) Я живу в Германии.

\*? Ich wohne in Deutschland.

Ich lebe in Deutschland.

(6) Я живу на улице Шиллера.

\*? Ich lebe in der Schillerstraße.

Ich wohne in der Schillerstraße.

Лексические ошибки такого рода встречаются также и при употреблении некоторых других пар немецких глаголов, значение которых в русском языке может передаваться одной и той же лексемой. Так, русскому глаголу «знать» в немецком языке могут соответствовать глаголы «wissen» и «kennen», русскому глаголу «работать» глаголы «arbeiten» и «funktionieren», а русскому глаголу «звонить» глаголы



«anrufen» и «klingeln». Подобные ошибки встречаются также при употреблении некоторых модальных глаголов. Так, русскому глаголу «мочь» в немецком языке могут соответствовать глаголы «können» (мочь, уметь) и «dürfen» (сметь, иметь разрешение). Носители русского языка используют, однако, часто вместо глагола «dürfen» глагол «können», что может быть обусловлено более широким употреблением глагола «мочь» в их родном языке:

(7) Я могу хорошо плавать.

Ich kann gut schwimmen.

(8) Могу я есть мясо? (Можно мне есть мясо?)

\*? Kann ich Fleisch essen?

Darf ich Fleisch essen?

Похожие случаи лексико-семантической интерференции встречаются также и при употреблении других частей речи, например, существительных и прилагательных. Так, русское имя существительное «стена» имеет в немецком языке два соответствия — «Wand» и «Mauer». Существительное «Wand» заучивается обычно уже на начальном этапе изучения и видимо в связи с этим легче активизируется, чем существительное «Mauer», когда возникает необходимость в немецком соответствии для русского существительного «стена», которое может употребляться в разных контекстах:

(9) Картина висит на стене.

Das Bild hängt an der Wand.

(10) Берлинская стена

\* die Berliner Wand

die Berliner Mauer

Лексические ошибки такого рода встречаются также и при употреблении некоторых других пар немецких существительных, значение которых в русском языке может передаваться одной и той же лексемой. Так, русскому существительному «палец» в немецком языке могут соответствовать существительные «Finger» и «Zeh», а русскому существительному «лестница» существительные «Treppe» и «Leiter». Интересный случай представляет собой русское имя прилагательное «русский», которое может обозначать название языка или национальность. В немецком языке ему соответствуют две разные лексемы — «Russisch» и «Russe», из которых первая часто ошибочно употребляется не только для обозначения названия языка, но и для обозначения национальности:

(11) Я знаю русский (язык).

Ich spreche Russisch.

(12) Я русский.

\* Ich bin russisch. / \* Ich bin Russisch.

Ich bin Russe.

Похожие случаи лексико-семантической интерференции встречаются также при употреблении немецких предлогов и даже союзов. Некоторые примеры приводятся и в других исследованиях, анализирующих ошибки, типичные для носителей русского языка при изучении немецкого языка [2, 33]. Так, русский предлог «в» в сочетании с существительным в предложном падеже обозначает местонахождение, а в сочетании с существительным в винительном падеже направление движения. Когда речь идёт о названиях стран или городов, то в немецком языке в первом случае ему соответствует предлог «in», а во втором случае обычно предлог «nach». Типичной ошибкой особенно на раннем этапе изучения

является употребление немецкого предлога «in» в обоих контекстах, что, возможно, обусловлено более широким употреблением предлога «в» в русском языке:

(13) Я работаю в Германии.

Ich arbeite in Deutschland.

(14) Я еду в Германию.

\* Ich fahre in Deutschland.

Ich fahre nach Deutschland.

Русский предлог «на» также имеет в немецком языке два соответствия — предлог «auf», который используется для обозначения нахождения объекта на горизонтальной поверхности, и предлог «an», который используется для обозначения нахождения объекта на вертикальной поверхности. В связи с тем, что подобное дифференцирование в русском языке отсутствует и немецкий предлог «auf» воспринимается как непосредственное соответствие русского предлога «на», он часто используется в обоих контекстах:

(15) Ваза стоит на столе.

Die Vase steht auf dem Tisch.

(16) Картина висит на стене.

\* Das Bild hängt auf der Wand.

Das Bild hängt an der Wand.

Интересный случай представляет собой русская лексема «когда», которая может употребляться как вопросительное слово или как союз в сложноподчинённом предложении. В немецком языке для русского «когда» имеются три соответствия — вопросительное слово «wann» и союзы «als» и «wenn». Союз «als» используется, когда речь идёт об однократном событии в прошлом, союз «wenn» во всех остальных случаях. Построение вопросов, содержащих вопросительное слово «wann», для носителей русского языка обычно не представляет особых трудностей, в то время как типичной ошибкой при построении придаточных предложений времени является использование того же самого вопросительного слова «wann» вместо необходимых в этом случае союзов «als» или «wenn». Можно предположить, что подобные ошибки могут быть обусловлены более широким употреблением «когда» в русском языке:

(17) Когда ты едешь в Берлин?

Wann fährst du nach Berlin?

(18) Когда я в июне была в Берлине, я встретила с моими друзьями.

\* Wann ich im Juni in Berlin war, habe ich mich mit meinen Freunden getroffen.

Als ich im Juni in Berlin war, habe ich mich mit meinen Freunden getroffen.

(19) Когда я снова буду в Берлине, я встречу с моими друзьями.

\* Wann ich wieder in Berlin bin, treffe ich mich mit meinen Freunden.

Wenn ich wieder in Berlin bin, treffe ich mich mit meinen Freunden.

Таким образом, лексические ошибки, обусловленные тем фактом, что одной русской лексеме в немецком языке соответствуют две или более лексемы, которые употребляются в разных контекстах, имеют место не только при употреблении самостоятельных частей речи, таких как глаголы, существительные или прилагательные, но и при употреблении служебных слов, таких как предлоги или союзы. При передаче соответствующего значения предпочитается часто та лексема, которая была заучена на более раннем этапе изучения немецкого языка и в связи с этим легче активируется. Неправильный выбор между возможными вариантами приводит обычно к лексической ошибке, а в некоторых случаях может негативно повлиять и на грамматическую правильность всего предложения.

### 3. Перспективы

Выше были рассмотрены некоторые особенно продуктивные случаи лексико-семантической интерференции, которые имеют место при изучении немецкого языка носителями русского языка особенно на начальном этапе. Лексические ошибки такого рода обычно обусловлены отсутствием знаний о том, какие лексические средства имеются в изучаемом языке для выражения соответствующих значений, и о наличии определённых различий в употреблении лексем родного и изучаемого языков. Подобные ошибки также могут быть обусловлены недостатком практики в использовании необходимых лексических средств, которая требуется для быстрой активации имеющихся знаний при построении высказывания. Нельзя полностью исключить и тот факт, что причиной таких ошибок в некоторых случаях является неправильное или неточное объяснение особенностей употребления данных лексических единиц, которое обучающиеся получают в процессе обучения. Эти возможные причины делают необходимыми особенно подробное объяснение и особенно интенсивную проработку всех проблемных случаев употребления лексических единиц изучаемого языка, а также подробную документацию типичных ошибок, которая может оказаться весьма полезной не только для преподавателей, но и для самих обучающихся. Классическим примером такой документации является собрание типичных ошибок, которые носители английского языка совершают при изучении немецкого языка как иностранного [7].

#### Список литературы

1. Беляевская Е. Г. Когнитивная лингвистика и преподавание иностранных языков / Е. Г. Беляевская // Вестник МГИМО-Университета. — 2013. — № 5 (32) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://vestnik.mgimo.ru/razdely/k-70-letiyu-fakulteta-mo/kognitivnaya-lingvistika-i-prepodavanie-inostrannyh-yazykov>.
2. Виноградская М. В. Интерферентные явления в речи российских немцев: грамматический и лексико-семантический аспекты : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / М. В. Виноградская. — М., 2009 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://scipeople.ru/publication/96315/>.
3. Карташова В. Н. Проблема интерференции в обучении немецкому языку / В. Н. Карташова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 3 (45) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://gramota.net/materials/2/2015/3-2/28.html>.
4. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990.
5. Barkowski H. Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / H. Barkowski, H.-J. Krumm. — Tübingen : A. Francke Verlag, 2010.
6. Roche J. Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik / J. Roche. — Tübingen : A. Francke Verlag, 2005.
7. Tomaszewski A. Meine 199 liebsten Fehler / A. Tomaszewski, W. Rug. — Stuttgart : Klett Verlag, 1996.

**Ю. В. Гращенкова**

преподаватель

Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова

e-mail: lisfox\_63@mail.ru

## **ПЕРЕВОД БИБЛИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ**

*В данной статье рассматриваются перевод Библии как фактор развития европейских языков. Описывается то, как перевод Библии в той или иной степени повлиял на развитие как самих европейских языков, так и их лексического фонда. Также рассматриваются переводческие приемы к которым прибегали переводчики при переводе Библии.*

**Ключевые слова:** Библия, европейские языки, транскрипция, транслитерация, калькирование, заимствования.

**J. V. Grashenkova**

lecturer

Plekhanov Russian University of Economics

e-mail: lisfox\_63@mail.ru

## **TRANSLATION OF THE BIBLE AS A FACTOR OF DEVELOPMENT EUROPEAN LANGUAGES**

*This article discusses the translation of the Bible as a development factor European languages. It describes how the translation of the Bible in some extent influenced the development of both the European languages, as well as their lexical fund. translation techniques are also contemplated being embraced by translators when translating the Bible.*

**Keywords:** bible, European languages, transcription, transliteration, tracing, borrowing.

Перевод Библии, как и сам текст Священного Писания, имеет вековую историю, которая началась задолго до прихода Христа, сына Божия, на землю иудейскую. Как отмечает в своих исследованиях Н. К. Гарбовский, «деятельность по переводу текстов Священного Писания отражает процесс распространения христианства по всем континентам» [1, 305].

Как известно, специфической особенностью христианского учения является непосредственная связь с древнееврейской религией – иудаизмом. Уже в III в. до н.э. возник вопрос о создании греческой версии Ветхого Завета. Это было связано с тем обстоятельством, что знание древнееврейского языка среди александрийских евреев стало редкостью.

Согласно легенде, египетский царь, узнав о существовании книги, содержащей иудейские законы, решил поручить перевод этой книги на греческий шестерым престарелым мужам, «которые вследствие продолжительности занятий своих многоопытны в них и смогли бы в точности перевести его» [1, 160]. Таким образом было отобрано шесть ученых переводчиков, которых разместили на острове Фаросе и запретили какое-либо общение друг с другом. После окончания работы рукописи сличили и оказалось, что все шесть переводов совпали слово в слово. Так появилась Септуагинта (лат. *septuaginta* — семьдесят) или, как её еще называли, Перевод Семидесяти Толковников (на самом деле их 72, но эта цифра была округлена). Септуагинта включала в себя Пятикнижие Моисеево, т. е. первую часть Священного Писания. Однако, в связи с

отличием языковых систем и культурных традиций оригинала и перевода, существовало некоторое различие в уровне и стиле передачи отдельных частей. Несмотря на это, Септуагинта вошла в состав греческой Библии в качестве Ветхого Завета. И даже будучи переводом, считалась такой же боговдохновенной, как и древнееврейский оригинал. Важно отметить, что Септуагинта сыграла большую роль в истории становления европейской цивилизации. Во-первых, она была одним из первых переводов с древнееврейского языка на европейский язык. Во-вторых, отталкиваясь от фактов, изложенных в легенде, Септуагинта была первой зафиксированной попыткой коллективного перевода. И в-третьих, этот перевод нередко брался за основу для последующих переводов этого произведения на самые разные языки Европы.

Во II в. н. э. христианство достигло и территории тогдашней Римской Империи. Вопрос о создании латинской версии обеих частей Библии решился переводом, который в дальнейшем стал известен под именем «Итала». Однако и в этом переводе текст названной версии значительно отличался от оригинала. А разночтения, как известно, подрывают единство веры.

Л. Л. Нелюбин и Г. Т. Хухуни в своей работе «Наука о переводе» отмечают, что «особенно сильно необходимость создания канонической Библии на латинском языке стала ощущаться в IV в.» [2, 208]. Именно тогда христианство было утверждено в Римской Империи в качестве государственной религии. Данная задача была поручена церковному писателю Софронию Евсеевичу Иерониму. Ему предстояло исправить прошлые переводы и добавить современные. По его словам, работа предшественников не удовлетворяла его требованиям, т. к. зачастую «...они видели только поверхность текста, а не его глубину» [2, 225].

Свой подход к переводу Иероним мотивировал следующим образом: создателями греческого текста, которые переводили Ветхий Завет еще до появления Христа, иногда не вполне постигали подлинный смысл пророчеств; мы же сейчас, зная, о чем идет речь, имеем дело не столько с пророчествами, сколько с самой историей; тем самым мы можем лучше осмыслить текст и перевести его лучше предшественников. Однако и самому Иерониму с его «новым» переводом не удалось избежать нападений противников. Действительно, перевод Иеронима, получивший название Вульгата (лат. *vulgata* — простая, общая, обыкновенная), вызвал со стороны некоторых критиков обвинение в ереси. Несмотря на это, начиная с VII в., Вульгата была принята католической церковью и вошла в повсеместное употребление. А в 1546 г., 900 лет спустя, Тридентский собор объявил её боговдохновенной и равной оригиналу.

Первым европейским языком, на который была переведена Библия, стал готский язык. Перевод с греческого был выполнен епископом Вульфилой (Ульфилой). Намного сложнее обстояли дела с переводом Библии на другие европейские языки. С появлением огромного количества переводов новозаветной литературы, католическая церковь, опасаясь неправильного толкования библейского текста и возникновения еретических воззрений, выступила против того, чтобы слово Божие звучало на «вульгарных наречиях». К «вульгарным наречиям» были отнесены все живые языки народов, входивших в орбиту ее влияния. Так появилась теория «триязычия», согласно которой лишь три языка – еврейский, греческий и латинский – могут быть признаны священными. Как заявил в XII в. английский церковный деятель Уолтер Меп, ознакомившись с различными версиями перевода Священного Писания: «Воду следует брать из источника, а не из болота» [1, 190], тем самым указывая на всевозможные додумывания и перекладки сюжета, которые были присущи переводам того времени.

С одной стороны, данное решение можно истолковать как единственно правильное, но с другой стороны, есть причины для сомнения. Для этого стоит обратиться к истории — как известно, латынь, как и греческий язык (что уж говорить про еврейский), просуществовала многие тысячелетия, тогда как европейские языки только набирали свою силу. Соответственно, неразвитость европейских языков и мешала достаточно ясно передать содержание латинских оригиналов. Н. К. Гарбовский полагает, что «перевод Библии представляет собой одно из наиболее значимых явлений становления и развития человеческой цивилизации» [1, 386]. Ведь переводы служили не только как средство распространения христианских идей, но и сопутствовали становлению новых языков Европы. Например, перевод Библии, осуществленный проповедниками Кириллом и Мефодием, оказал существенное влияние на развитие славянской письменности. Благодаря деятельности Мартина Лютера по переводу Библии на немецкий язык, народ Германии получил свой единый выразительный и мощный национальный язык. Еще один перевод Библии, известный под названием «Библия короля Якова», усовершенствовал и придал выразительности английскому языку.

Важно отметить, что перевод Библии в той или иной степени повлиял на развитие как самих европейских языков, так и их лексического фонда. Так как при переводе Библии переводчики как правило прибегали к таким переводческим приемам, как транскрипция, транслитерация и калькирование, европейские языки стали наполняться всевозможными заимствованиями из греческого и латинского языков. Так, например, в русском языке существует огромное количество заимствований с греческого языка. Евангелие (греч. εὐαγγέλιον [эвангелион] — благая весть), ангел (греч. ἄγγελος [ангелос] — вестник), апостол (греч. ἀπόστολος [апостолос] — посол, посланник), икона (греч. εἰκόν [икон] — образ) — данные слова были заимствованы из греческого языка напрямую. Однако существует и другой способ, упомянутый чуть выше: калькирование. Согласно Н. К. Гарбовскому, калькирование — это «способ перевода лексической единицы оригинала путём замены её составных частей их лексическими соответствиями в переводящем языке, которые копируют структуру исходной лексической единицы» [1, 358]. Слова, образованные таким способом, называют «кальками». Сюда относятся такие слова-кальки, как «летопись», «совесть», «нерукотворный», все слова с корнем «благо» — благодушие, благочестие, благозвучие, благодетель и т. д.

Вот таким образом с помощью калькирования греческое слово «εὐψυχία» перешло в русский язык:

Εὐ	ψυχ	ία
[эф]	[псих]	[иа]
Благо	душ	ие

В свою очередь английский язык пестрит заимствованиями из латинского. С приходом римских проповедников на английскую землю, изменилось и вероисповедание населяющих её англо-саксов – язычество сменилось учением о христианстве. Языком церковной службы был латинский язык, поэтому в древнеримский язык проникло много слов религиозного содержания. Примером могут служить такие слова, как: presbyter — priest (священник); monachus — monk (монах); candela (лат.) — candle (свеча) и т. д.

### Список литературы

1. Гарбовский Н. К. Теория перевода / Н. К. Гарбовский. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 2007. — 544 с.
2. Нелюбин Л. Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен) : учеб. пособие / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. — М. : Флинта ; МПСИ, 2006. — 416 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

### *ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ*

- Р. Грюнталь** К ВОПРОСУ ЭВОЛЮЦИИ МОРДОВСКИХ ЯЗЫКОВ..... 3  
**R. Grünthal** THE MORDVINIC LANGUAGES BETWEEN BUSH AND TREE:  
A HISTORICAL REAPPRAISAL
- С. И. Дубинин** КОММУНИКАТИВНЫЕ ТАКТИКИ «ОРУЖЕНОСЦА НАЦИИ»  
(НА МАТЕРИАЛЕ КРАТКИХ НЕМЕЦКО-РУССКИХ РАЗГОВОРНИКОВ  
ДЛЯ ВЕРМАХТА) ..... 19  
**S. I. Dubinin** COMMUNICATION TACTICS OF THE "SQUIRES  
OF THE NATION" (BASED ON THE GERMAN-RUSSIAN BRIEF  
PHRASEBOOK FOR THE WEHRMACHT)
- Ю. А. Бахнова** СИСТЕМА ПОЭТИЧЕСКИХ МОТИВОВ И ФИЛОСОФСКИЕ  
КОНЦЕПЦИИ ИСКУССТВА В ТВОРЧЕСТВЕ О. УАЙЛЬДА И Ф. СОЛОГУБА.... 26  
**Y. A. Bahnova** THE SYSTEM OF POETIC MOTIVES AND PHILOSOPHICAL  
CONCEPTS IN THE POETRY OF O. WILDE AND F. SOLOGUB
- А. Р. Бекеева** К ПРОБЛЕМЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО СВОЕОБРАЗИЯ  
НОВОЗЕЛАНДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКА..... 31  
**A. R. Beckeeva** ON THE PROBLEM OF NEW ZEALAND ENGLISH NATIONAL  
CULTURAL PECULIARITIES
- Н. В. Бутылов** СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЦИТИРОВАНИЯ  
В ДИСКУРСЕ ПАРЛАМЕНТСКИХ ВЫСТУПЛЕНИЙ..... 34  
**N. V. Butylov** STRUCTURAL SEMANTIC CHARACTERISTICS IN THE  
DISCOURSE CITATION OF PARLIAMENTARY SPEECHES
- И. В. Григорьева** ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ  
В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ..... 43  
**I. V. Grigoreva** LINGUODIDACTIC MODELLING OF MEDIA TEXTS IN  
MULTIMEDIA FOREIGN LANGUAGE TEACHING
- И. А. Киселева** РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «НАКАЗАНИЕ» В АССОЦИАТИВНОМ  
ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ДЕТСТВО» В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖЕНСКОЙ МЕМУАРИСТИКИ  
КОНЦА XIX — НАЧАЛА XX ВВ.) ..... 48  
**I. A. Kiseleva** CONCEPT "PUNISHMENT" REPRESENTATION IN THE  
ASSOCIATIVE FIELD OF THE "CHILDHOOD" CONCEPT IN RUSSIAN AND  
ENGLISH LINGUOCULTURES (BASED ON MEMOIRS BY FEMALE WRITERS  
OF THE LATE 19<sup>th</sup> — EARLY 20<sup>th</sup> CENTURIES)
- Е. В. Копылова** Е.В. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ФРАНЦУЗСКОГО И АНГЛИЙСКОГО  
ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИЧНОСТЬ НАРОДОВ (НА МАТЕРИАЛЕ  
ПРОИЗВЕДЕНИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И СОВРЕМЕННОЙ  
ПРЕССЫ)..... 57  
**E. V. Kopylova** FRENCH AND ENGLISH LANGUAGES INTERACTION  
AND CULTURAL SPECIFICITY OF PEOPLES (ON THE MATERIAL  
OF FICTION AND MODERN PRESS)

<b>Л. А. Короткова, А. Э. Короткова</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКИХ СКАЗОВ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКА ДИТМАРА ВЕРНЕРА “BERGMANNSSAGEN AUS DEM SÄCHSICHEN ERZGEBIRGE”) .....	64
<b>L. A. Korotkova, A. E. Korotkova</b> LEXICAL FEATURES OF THE GERMAN MINERS’ TALES ON THE EXAMPLE OF THE DIETMAR WERNER COLLECTION “BERGMANNSSAGEN AUS DEM SÄCHSICHEN ERZGEBIRGE“	
<b>Ю. А. Кузнецова</b> ОСОБЕННОСТИ ЭЛЕКТРОННОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННЫХ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ .....	70
<b>Y. A. Kuznetsova</b> FEATURES OF ELECTRONIC CULTURE IN MODERN INTERNATIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT	
<b>Г. И. Мамукина</b> РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНФЛИКТА, КАК ЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО .....	73
<b>G. I. Mamukina</b> A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF CONFLICT AS A SOCIAL PHENOMENON	
<b>Т. А. Огнёва</b> АУТЕНТИЧНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ .....	79
<b>T. A. Ognyoova</b> EDUCATIONAL RESOURCES AUTHENTICITY AND COMMUNICATIVE COMPETENCE: INNOVATIONS IN TEACHING	
<b>О. Р. Очиров</b> О ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ В КИТАЕ .....	83
<b>O. R. Ochirov</b> TERMINOLOGICAL STUDIES IN CHINA	
<b>Т. С. Руженцева</b> КОММУНИКАТИВНЫЙ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ .....	88
<b>T. S. Ruzhentseva</b> COMMUNICATIVE SYSTEM APPROACH AS A BASIS OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION	
<b>М. К. Согомонян</b> СВОЕОБРАЗИЕ ХРОНОТОПА В РОМАНЕ «БАНДИТЫ С РИО ФРИО» МАНУЭЛЯ ПАЙНО-И-ФЛОРЕСА .....	90
<b>M. K. Sogomonyan</b> NOVELISTIC CHRONOTOPE IN “THE BANDITS FROM RÍO FRÍO” BY MANUEL PAYNO Y FLORES	
<b>К. А. Улиско</b> ОБРАЗНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНЦЕПТА «ТАХ» — «НАЛОГ» В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА .....	99
<b>K. A. Ulisko</b> METAPHORIC COMPONENT OF THE CONCEPT «TAX» — «NALOG» IN RUSSIAN AND ENGLISH WORLDVIEWS	
<b>Г. А. Хорохорина, Т. С. Руженцева, Е. В. Глухова</b> КОНЦЕПТ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ .....	106
<b>G. A. Khorokhorina, T. S. Ruzhentseva, E. V. Glukhova</b> THE CONCEPT OF LINGUISTIC IDENTITY IN CULTURAL STUDIES	

*МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ*

<b>Е. Л. Агибалова, И. И. Строганова</b> ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА МИРОВОГО КЛАССА .....	110
<b>E. L. Agibalova, I. I. Stroganova</b> DISTINCTIVE FEATURES OF WORLD-CLASS RESEARCH UNIVERSITIES	



<b>И. В. Аввакумова</b> АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНЫХ ЗОН ПРИ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ К МЕЖДУНАРОДНОМУ ЭКЗАМЕНУ TOEFL-IBT .....	116
<b>I. V. Avvakumova</b> THE ANALYSIS OF PROBLEM ZONES IN PREPARATION OF GRADUATES FOR THE TOEFL-IBT TEST	
<b>Н. В. Бутылов</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦИТИРОВАНИЯ В АРГУМЕНТАЦИИ ПАРЛАМЕНТСКОГО ДИСКУРСА ФРГ.....	119
<b>N. V. Butylov</b> THEORETICAL BASIS OF RESEARCH INTO CITATION IN GERMAN PARLIAMENTARY DISCOURSE ARGUMENTATION	
<b>Ю. Г. Григорьева</b> НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВУЗАХ.....	129
<b>Y. G. Grigorieva</b> SEVERAL METHODOLOGY ISSUES OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	
<b>Г. Зайц</b> ОБЗОР МАТЕРИАЛОВ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПОСВЯЩЕННОЙ ПАМЯТИ А. ФЕОКТИСТОВА .....	134
<b>G. Zaicz</b> MORDVIN SZIMPOZION ALEKSZANDR FEOKTYISZTOV EMLÉKÉRE	
<b>И. С. Казиминова</b> МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ИСТОЧНИК ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ИНТЕРАКТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	137
<b>I. S. Kazimirova</b> CROSS-LANGUAGE INTERFERENCE AS THE SOURCE OF DIFFICULTIES FOR INTERACTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING	
<b>Н. В. Каржанова</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) .....	140
<b>N. V. Karzhanova</b> ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING PHONETIC ASPECTS OF A FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (BASED ON THE FRENCH LANGUAGE MATERIAL)	
<b>М. В. Конышева</b> ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	149
<b>M. V. Konysheva</b> TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	
<b>Л. А. Короткова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕРМИН: КОГНИТИВНЫЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ.....	153
<b>L. A. Korotkova</b> PEDAGOGICAL TERM: COGNITIVE AND PRAGMATICAL ASPECT	
<b>Т. Г. Макарова</b> АНАЛИЗ ИНФОРМАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ МАГИСТРОВ- ЭКОНОМИСТОВ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ.....	158
<b>T. G. Makarova</b> ANALYSIS OF MS.ECON. INFORMATION ACTIVITY AND METHODOLOGICAL REFLECTION	
<b>Е. А. Николаева, Е. Ю. Панченко</b> ИНТЕГРИРОВАНИЕ МЕТОДА TBL-МЕТОДА КОМУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	164
<b>E. A. Nikolaeva, E. Y. Panchenko</b> APPLICATION OF TBL METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	
<b>О. Ю. Родникова</b> РОЛЬ МООК В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ .....	169
<b>O. U. Rodnikova</b> THE MOOC IN THE EDUCATION SYSTEM AND KNOWLEDGE ECONOMY FORMATION	

<b>Я. Р. Стрельцова</b> НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОЛИТИКЕ ФРАНКОФОНИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ).....	173
<b>Y. R. Streltsova</b> NEW TRENDS IN FRANCOPHONIE POLICY (ON THE EXAMPLE OF STUDYING AT UNIVERSITIES)	

*ОБЩЕЕ И ЧАСТНОЕ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ*

<b>Н. В. Алонцева, Ю. А. Ермошин</b> К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ СИНХРОННОГО ПЕРЕВОДА НА СТАРШИХ КУРСАХ ФАКУЛЬТЕТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	178
<b>N. V. Alontseva, Y. A. Ermoshin</b> TEACHING OF SIMULTANEOUS INTERPRETING AT SENIOR YEARS OF THE CROSS-CULTURAL COMMUNICATION DEPARTMENT	
<b>Е. В. Брискина</b> К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ РУССКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ).....	181
<b>E. V. Briskina</b> INFLUENCE OF NATIVE LANGUAGE ON STUDYING THE LEXICAL FEATURES OF A FOREIGN LANGUAGE (RUSSIAN AND GERMAN LANGUAGES)	
<b>Ю. В. Гращенко</b> ПЕРЕВОД БИБЛИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ЯЗЫКОВ.....	188
<b>J. V. Grashenkova</b> TRANSLATION OF THE BIBLE AS A FACTOR OF EUROPEAN LANGUAGES DEVELOPMENT	

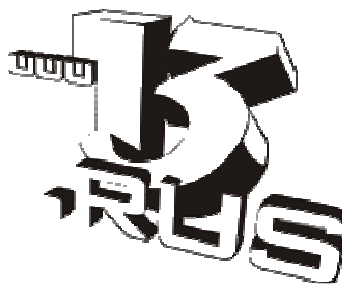
Научное издание

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЯЗЫКА, ПЕРЕВОДА  
И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Выпуск 3

сборник статей по материалам Межрегиональной,  
с международным участием, интернет-конференции  
г. Москва, 23—25 марта 2016 г.

*Печатается в авторской редакции в соответствии с предоставленным оригинал-макетом*



ISBN 9-785-905093-81-4



Издатель Афанасьев Вячеслав Сергеевич  
(ИП Афанасьев В. С.)  
430010, г. Саранск, ул. Ворошилова, 2.  
[www.13rusprint.ru](http://www.13rusprint.ru)

Отпечатано ООО «13 РУС»  
430005, г. Саранск, ул. Советская, 22.  
Подписано в печать 12.04.16.  
Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 11,39.  
Тираж 500 экз. Заказ № 457.