Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Факультет социокультурных коммуникаций

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Сборник материалов
II международной научно-практической конференции

Минск, 17–18 ноября 2016 г.

Минск
«Издательский центр БГУ»
2016

УДК
ББК

Рекомендовано
Советом факультета социокультурных коммуникаций
3 октября 2016 г. протокол № 2

Рецензенты:

Л.Л. Плыгавка, директор Центра белорусского языка, литературы и этнокультуры Литовского эдукологического университета, доктор филологии, отличник образования Республики Беларусь;
Д.Г. Богушевич, профессор кафедры истории и грамматики английского языка УО «Минский государственный лингвистический университет», доктор филологических наук, профессор

Редакционная коллегия
О.И. Уланович, канд. психол. наук, доцент (отв. ред.);
О.В. Лапунова, канд. филол. наук, доцент;
В.В. Криворот, канд. филол. наук

Языковая личность и эффективная коммуникация в современном поликультурном мире: Материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 нояб. 2016 г. / редколл. О.И. Уланович [отв. ред.] и др.. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 317 с.

В сборнике освещаются различные стороны взаимоотношений языка, культуры, ментальности; рассматривается феномен языковой личности в разнообразии речевых практик (межличностное и профессиональное общение, дискурс, литературное творчество, перевод); представлена специфика языкового кодирования мира в различных лингвокультурах; анализируются современные технологии реализации образовательного процесса в аспекте формирования речевых компетенций учащихся.

Адресуется преподавателям вузов, научным сотрудникам, аспирантам, магистрантам, студентам.

Авторы несут ответственность за достоверность и качество представленных материалов.

УДК
ББК
ISBN
© БГУ, 2016

Р А З Д Е Л 1
КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПАРАМЕТРЫ, СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ДИСКУРСА

Арпентьева М.Р.
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

ДИСКУРС БУЛЬВАРНЫХ РОМАНОВ И «МЫЛЬНЫХ ОПЕР»

Паралитература, в том числе бульварный роман (бульварная литература, бульварное чтиво), определяется как жанр массовой литературы, включающий тексты без выраженного художественного и культурного значения. Эти книги пишутся и издаются в расчете на непритязательный вкус массового читателя, обычно содержат завлекательную и напряженную в психологическом или ином плане интригу, полны развлекательных и занимательных эффектов, мелодраматизма и напряженных сцен, описаний преступлений, любовных приключений и перипетий – воплощают характерные дискурсивные стратегии. Они также служат основой мыльных опер, в том числе детективных и романтических сериалов.

Последние десятилетия прошлого века и начало нынешнего ознаменовались не только массовым внедрением «бульварного романа» как отдельного вида художественных произведений на книжном рынке, но и введением произведений данного жанра в круг кинематографии: созданием целого ряда фильмов, опирающихся на бульварное чтиво: от его самых достойных и обладающих художественной ценностью примеров, до комиксов. Сюжеты бульварных романов напоминают страницы происшествий в городских новостях, а героями являются «обычные» люди – сыщики, воры, проститутки, бизнесмены; местами действия – притоны, дома миллионеров: «зловещее дно города и его раззолоченная пена».

Многие исследователи пытались раскрыть секрет «неоправданного» успеха бульварного романа и его кинематографических версий у читателей, в том числе и у тех, кто воспитывался на произведениях классической мировой литературы [6; др.]. Однако, в целом, как и многие другие «маргинальные» жанры художественной литературы и кинематографа, обладающие не столько художественной, сколько «мифотворческой» функцией, вниманием исследователей бульварный роман и основанные на нем фильмы во многом остаются обойденными.

Популярность мелодрам и иных жанров кинематографического искусства, опирающихся на бульварные романы, часто объясняется его внешней простотой, способностью развлечь и отвлечь читателя, помочь в решении проблем отношений с другими людьми и в поиске выхода из кризисных ситуаций, а также – за счет сходство с традиционными мифами – способностью активизировать взаимодействие человека с опытом его нации и человечества в целом. Однако, как показывает даже поверхностный анализ языка бульварного романа, так же, как и языка традиционных мифов, его воздействие выходит далеко за пределы ситуативного настроения читателя. При этом «бульварный роман» и опирающиеся на него киносценарии могут рассматриваться как современный вариант мифотворчества [2; 3]. Кроме того, многочисленные вариации одного сюжет в интерпретациях разных авторов позволяют рассматривать бульварный роман и снятый на его основе фильм как некий «гипертекст», смысл которого обнаруживается во взаимодействии и взаимном наложении отдельных текстов. Не случайна в силу отмеченного популярность «смежного» жанра (сериалы или «мыльные оперы»), а также тенденция «снимать продолжения» фильмов, завоевавших массовую популярность.

Бульварный роман, написанный для неискушенного читателя, обобщающий опыт поколений, их мировоззренческие установки и открытия через призму опыта автора, также как и роман «психологический», написанный для более искушенных читателей и содержащий более выраженные отсылки к мифологически-мировоззренческим аспектам жизнедеятельности личности и общности, как феномен конца XX в., обладает свойством интертекстуальности. При этом то, что в классической литературе, киноискусстве, современном «психологическом романе» и кинематографе «не для всех» реализуется в пределах одного текста как интертекста, в бульварном романе и мелодрамах современности требует знакомства читателя с несколькими отдельными текстами для установления интертекстовых связей [7].

Вместе с тем, функция бульварного романа и «мыльного кинематографа» как явления заключается в трансляции массовому читателю / зрителю некоторых базовых эффективных моделей отношений и поведения в повседневных и кризисных ситуациях личной и профессиональной жизни и в обучении этим моделям. Многие из этих моделей в разной мере открыто описывают целительные, «психотерапевтически ориентированные» отношения и, подчас, построены на основе профессиональных мифов и представлений врачей

и психологов, социологов и философов, филологов и антропологов о развитии личности и ее отношений.

Розовая беллетристика» и «мыльный кинематограф» обладают, в связи с этим, выраженным терапевтическим эффектом: начиная с релаксации и упокоения (кратковременных эффектов) и заканчивая личностными изменениями (долговременными эффектами). Герои бульварных романов и мыльных опер спасают себя, друг друга и мир, т. е. могут служить примерами более или менее «спонтанной» и профессиональной психотерапии средствами художественного произведения (текста) или кинопроизведения (фильма). Бульварный роман и «мыльный кинематограф», таким образом, можно рассматривать в контексте «формульных историй», а также текстов с ярко выраженными, типическими дискурсивными характеристиками.

Дж. Кавелти, проанализировав особенности «формульной литературы», определяет формулу как «комбинацию или синтез специфических культурных конвенций с более универсальной повествовательной формой или архетипом» [5; 8, p. 6]. Понятие формулы позволяет выделять характерные для определенных культур и / или периодов «коллективные фантазии» / квазимифы и прослеживать их изменения. Можно выделить такие ключевые характеристики формульной литературы: высокая степень стандартизации (герои – универсальные, узнаваемые стереотипы мужского и женского, поддерживают универсальные же сценарии отношений), эскапизм (бегство от действительности, рутины и неразрешимых проблем достигается не посредством саспенса (напряжения) психологического плана, а за счет введения дополнительных линий и аспектов сюжета детективного, фантастического. «эзотерического» типов), развлекательность (увлекательный сюжет и легкость построения и понимания текста). Кроме того, «мыльный кинематограф» гармонизирует конфликт между традиционалистским стереотипом фемининности и новыми, модерными значениями» мужской и женской ролей [1, с. 54].

Характерная для дискурса «мыльного кинематографа» и бульварного романа деталь состоит в том, что его мир четко делится на плохих и хороших. В этом отношении с момента своего зарождения в позапрошлом веке и до наших дней дискурсы бульварного романа и основанного на нем «мыльного кинематографа» не претерпели существенных изменений. Формульные истории отражают и повторяют не чей-то реальный опыт, а мир и опыт, знакомый читателю именно благодаря его «повторению» (и, таким образом, закреплению). Психологическая дисгармония вносит напряжение и конфликт в другие

сферы взаимодействия, но как только противостояние «чудесным образом» переходит в любовь, то исчезают и все беды: злодеев и «зло» обнаруживают и наказывают, «добро» побеждает и вознаграждается. Дж. Кавелти выделил особый вид идентификации читателя с героями, свойственный формульным историям, где «утверждается идеализированный образ себя» [5; 8, p. 18, 35]. Поэтому «мыльный кинематограф» и бульварная литература актуальны тогда, когда в жизни человека выходят на поверхность и рефлексируются несбывшиеся ожидания относительно себя и партнера, представления об идеальном партнере и отношениях: происходит «двойная» идентификация с героями, при которой на героя проецируются образ идеального партнера, модель идеальных и неидеальных отношений.

«Фиксация актуальных социокультурных напряжений и их гармонизация, эффективное «психотерапевтическое» воздействие посредством эскапистских конструкций делают <…> роман ‘знаком’ времени, индикатором ведущих тенденций в массовой культуре и общественных настроениях и ожиданиях», – отмечает О. Бочарова [4, с. 296].

В фокусе внимания массовой, бульварной культуры стоят, как правило, совсем не эстетические проблемы, а проблемы репрезентации человеческих отношений, которые моделируются и представляются читателям в виде готовых игровых правил и сценариев – дискурсов. Жесткие жанрово-тематические каноны определяют клишированность заглавий произведений определенных жанров (детектив, триллер, боевик, мелодрама, фантастика, фэнтези, костюмно-исторический роман и др.). Именно заданные модели заглавий, часто вписывающиеся в серийные издательские проекты, должны удовлетворить жанровые и дискурсивные «ожидания» читателя и побудить его осуществить читательский выбор. Наиболее значимые выборы в жизни человека, стремящегося стать личностью и партнером, восстановить и развить душевное (психическое) здоровье, структурирующие дискурсы бульварного романа и / или «мыльной оперы», таковы:

- выбор жить в реальности, понимать и принимать мир, не переставая учиться, выбор смирения и послушания в ученичестве и в жизни;
- принятие мира и своей жизни, принятие трудностей и однообразия мира (жизни), выбор готовности к испытаниям и трудностям;
- выбор счастья, уверенности, доверия, отказ от уныния и недоверия, беспокойства, пустоты отношений, отчуждения, одиночества;

- выбор собственного пути, субъектности, «неадаптивной активности», здоровой дисциплины, понимание своего места в мире, выбор себя как частицы мироздания;
- выбор непривязанности («внутренней тишины»), спокойствия, миролюбия и неагрессивности;
- выбор уважения к себе, выбор самого себя, аутентичности, искренности, честности, правды, а также осмотрительности и ненаивности;
- выбор уважения к своему делу, талантам, предназначению, а не вещам, отказ от сравнения, тщеславия;
- выбор любви, доброты и внимания к людям, уважения к чужим достоинствам, достижениям, а также принятие ошибок, слабостей;
- выбор принятия и благодарности к взрослению, удовлетворенность жизнью, ее настоящим, прошлым и будущим.

Литература

1. Андриянова, И.А. Бульварный роман: специфика, сюжет, выразительные средства / И.А. Андриянова // Труды Псковского политехнического института. – 2006. – С. № 10 (1). – С. 53-55.
2. Арпентьева, М.Р. Бульварный роман: повседневные и профессиональные психотерапевтические отношения / М.Р. Арпентьева // Масова література: проблема інтерпретації, змісту та форми: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 16-17 жовтня 2015 р., Миколаїв. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2015. – С. 10-12.
3. Арпентьева, М.Р. Интенции библиотерапии и коррекция сценарной организации человеческой жизни / М.Р. Арпентьева // Психология и литература в диалоге о человеке: монография / под ред. Н.А. Борисенко Н.Л. Карповой, С.Ф. Дмитренко. – М.: ПИ РАО, 2016. – С. 186-189.
4. Бочарова, О. Формула женского счастья: заметки о женском любовном романе / О. Бочарова // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 292-302.
5. Кавелти, Дж. Изучение литературных формул / Дж. Кавелти // Новое литературное обозрение. – 1996. – № 22. – С. 33-65.
6. Косолапов, М. Бонд – мифогенетический анализ / М. Косолапов // Искусство кино. – 2000. – №4. – С. 52-58.
7. Ямпольский, М.Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф / М.Б. Ямпольский. – М.: РИК «Культура», Ad Marginem, 1993. – 464с.
8. Cawelti, J. Adventure, Mystery and Romance: Formula stories as Art and Popular Culture / J. Cawelti. – Chicago: University of Chicago Press, 1976. – 334 p.

Василина В.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПОРИЦАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Порицание является специфическим речевым актом, в котором заложено сложное интенциональное содержание: сочетание интенций упрека, обвинения и порицания в узком смысле. В нем содержится неодобрительная оценка, а также воздействие на эмоциональное состояние адресата. Поводами для порицания могут выступать как нарушение норм и правил поведения и этикета, так и неприемлемое для говорящего положение дел, за которое адресат несет ответственность. В основе порицания лежит оценка каких-либо действий в ситуации, которая является неприемлемой для говорящего. Иллокутивная цель данного речевого акта заключается в эмоциональном воздействии на собеседника, чтобы направить его на исправление отрицательного положения дел, которое наступило по его вине.

Для успешного осуществления акта порицания необходимо выполнить следующие условия [1, с. 261]:

1. Адресат получает от говорящего пропозицию, в отношении определенного объекта. В то же время говорящий сообщает, что данный объект далек от предъявляемых ему требований или не соответствует нормам говорящего.

2. Адресат и говорящий знают о требованиях и нормах в отношении определенного объекта.

3. Занимаемая социальная позиция говорящего находится выше адресата, что дает ему право комментировать и оценивать компетенцию своего речевого партнера.

4. Речевым актом порицания говорящий побуждает адресата к действиям, отличным от данной ситуации, и соблюдению определенных норм.

Варианты порицания в англоязычном диалогическом дискурсе разнообразны. Они могут включать не только упреки и неодобрения, но и осуждения и сочетание различных интенций. Выражение порицания может осуществляться при общении равностатусных партнеров, а также статусных отношениях сверху вниз или снизу вверх [1].

1. Порицание «сверху вниз». Статусным отношениям «сверху вниз» присуще определенная степень варьирования презрения и уважения, неполноценности адресата и собственной значимости говорящего. Цель такого порицания всегда состоит в четкой аффективной поляризации, в разделении на *Я / Вы* и *ты*: *Is it decent to*

run in circles all days? You always borrow money, but it always disappears. I need to do it together with my parents [3, p. 16]. Говорящий, обладающий более высоким статусом, использует намеки, которым не нужно пояснение, поскольку они показательны и достаточны и в тоже время указывают на избранность говорящего.

2. Порицание «снизу вверх». При таком порицании объектом являются отдельные лица, представляющие какие-либо группы. В порицаниях «снизу вверх» говорящий выражает презрение не к социальному статусу адресата, а к его моральным качествам. Примером таких взаимоотношений служат выражение порицания младшими по отношению к старшим: *I'm against of using donations for mine developing. Donations are only for orphans. I protest* [4, p. 229].

3. Порицание при равных отношениях партнеров. Компетенция порицать может являться ситуативно обусловленной, одномоментной, т. е. порицать может только равноправный партнер, который в данной ситуации считает, что он должен выразить свое недовольство в отношении деятельности своего речевого партнера. Порицает тот, кто считает себя в праве это сделать в данный момент: *Oh my God Skipper. It's boring, don't speak such nonsense. Don't provoke fate* [5, p. 19].

4. Самопорицание. Самопорицание выражается отрицательной самооценкой, а преувеличение ее степени указывает на требовательность к себе: *I never said that I was perfect, Smilla. I'm modest and that's why I have never said that I'm perfect, because I know what is to be perfect* [4, p. 282].

Опосредованной целью самопорицания может являться косвенный запрос совета. В такой ситуации говорящий порицает свое поведение, качество либо действие, результат которого его не удовлетворяет, но вполне исправим; при этом говорящий ожидает от речевого партнера совета, напутствия: *I was too complicated for her. She wouldn't find the way to my heart herself, I'm afraid. I had to pay more attention to her. Today I don't understand why I have refused pointblank. But I had to tell her, that Manfreda was the woman I loved. You should find the answer* [6, p. 36].

Целью самопорицания может являться и профилактикой отрицательной оценки партнера. Если говорящий заранее признает свои ошибки, то это освобождает его речевого партнера от негативного высказывания. *I have only one feeling, and that is the feeling of being guilty, it rankles me. I get used that strong and devoted men surround me, that I lost the ability to defend myself* [6, p. 40].

Выражение порицания может быть как прямым, так и косвенным. В первом случае иллокутивная сила порицания непосредственно соотносится с пропозициональным содержанием высказывания,

а объект отрицательной оценки и оценочный предикат выражены эксплицитно: *It's your fault, you bastard!* Косвенные высказывания осуждения для своей идентификации требуют от слушающего дополнительных ситуативных ключей, поскольку иллокутивная сила порицания обусловлена контекстом и адресат не всегда однозначно интерпретирует иллокутивную цель высказывания.

Выбор языковых средств оформления англоязычного речевого акта порицания обусловен рядом прагматических факторов. В частности, статус адресата и степень близости отношений между участниками коммуникативного акта регулируют выбор формы обращения и степени категоричности формулировок. В англоязычном диалогическом дискурсе используются порицания с имплицитной оценкой, порицания с семантической инверсией, а также порицания в форме вопросов.

1. Порицание с имплицитной оценкой. Существует вид порицания, в котором оценка не выражена эксплицитно, для ее создания необходимо использование некоторых мыслительных усилий. Данный речевой акт осуществляется при помощи интенсификаторов, частиц и восклицательных выражений, которые указывают, что говорящий оценивает действия или поведение адресата отрицательно: *You hurt me, Kate!* [2, p. 161]. При произнесении порицания с имплицитной оценкой, говорящий применяет языковую компетенцию и фоновые знания, он пытается восстановить эксплицитно не выраженную информацию адресата.

2. Порицания с семантической инверсией. Высказывания-порицания с инвертированным характером оценки являются эффективным типом порицания: *You do not know how to drink!* [4, p. 123]. Семантическая инверсия в речевом акте порицания – это обмен психологическими укорами, которые выступают косвенными формами выражения агрессии, они более ироничны и, соответственно, более язвительны.

3. Порицания в форме вопросов. Порицания-вопросы часто используются в диалогическом англоязычном дискурсе, так как именно здесь сосредоточена вся суть вопросов как речевых актов: естественный, реальный, живой диалог и настоящие участники, которые меняются ролями: говорящий и адресат, взаимодействующие друг с другом. На вопросительную интенцию этих порицаний накладывается порицательная интенция, указывающая на несовершенства адресата и побуждение исправить это. Так как вопросительная форма всегда больше нагружена эмоционально, она гораздо чаще используется в речи, чем простая констатация: *Do not you know that you will attract*

criminal responsibility, if you will walk freely with such kind of dog? [2, p. 9].

Комплексное изучение различных особенностей англоязычного речевого акта порицания поможет правильно оценивать коммуникативную ситуацию и организовывать коммуникативную деятельность согласно правилам, принятым в данной лингвокультуре.

Литература

1. Трофимова, Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ / Н.А. Трофимова. – СПб.: ВВМ, 2008. – 376 с.
2. Buchner, C. Complete Plays and Prose / C. Buchner. – New York: Hill and Wang, 2007. – 274 p.
3. Konsalik, H.G. Mask my agony / H.G. Konsalik. – London: Gibbs and Phillips, 1964. – 207 p.
4. Konsalik, H.G. Strike Force / H.G. Konsalik. – London: Macmikan, 1987. – 317 p.
5. Noll, D. The Adventures of Werner Holt / D. Noll. – New York, 1998. – 563 p.
6. Vandenberg, P. Dr. Daniel Norden. – Doctor's novel / P. Vandenberg. – Nr. 1. – Hamburg: Martin Kelter Verlag, 2003. – 64 p.

Вольфовская О.А.
Киевский национальный лингвистичекий университет, Киев

ОСОБЕННОСТИ РИТМИЗАЦИИ НЕМЕЦКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Политическая власть в значительной степени осуществляется посредством языка, поскольку в современном медиатизированном мире невозможно отделить политические взгляды от их языкового воплощения [3, с. 195]. Язык стал одним из действенных средств борьбы за власть. Слушая ораторское выступление, публика обращает внимание на внешние факторы, а именно: поведение оратора, его мимику, жесты, внешний вид и, конечно же, речь. Успех политического выступления зависит от умения политика правильно подать информацию, используя логические акценты, паузы, варьируя мелодику, изменяя тембр голоса и особым способом ритмизуя свое выступление.

Ритму речи отводится особая роль в формировании выразительности публичного выступления и влиянии на аудиторию. Исследования последних лет, посвященные ритму устной речи, свидетельствуют о том, что ритмическое строение высказывания непосредственно связано с его смыслом и степенью эмоциональности [2, с. 416]. Ритмические изменения, активируя внимание слушателей, способны не

только передать замысел автора, но и навязать реципиенту соответсвующее видение ситуации, склонить его на сторону оратора. Поэтому ритмическое оформление выступления политиков считается одним из аспектов риторического мастерства, анализ которого позволяет объяснить причины убедительности выступлений того или иного политического деятеля.

Одна из основных функций речевого ритма состоит в его способности объединять разноуровневые элементы ритмической системы (от слога до текста), поскольку, пронизывая все уровни, ритм обеспечивает целостность системы и в то же время служит средством сегментации речевого континуума. Авторы научных исследований различают минимальные, базовые, и макроединицы ритма. Для последних характерно не только просодическое оформление, но и смысловая завершенность. Предметом изучения в этой статье является ритмическая группа, как базовая единица ритма.

В работах фонетистов встречаются два основных похода к определению ритмической группы. Одни исследователи, руководствуясь *формальным* подходом, определяют основную ритмическую единицу как группу слогов от одного словесного ударения до следующего [4, с. 20]. При этом ритмическая группа не совпадает с лексико-грамматической единицей – словом – и может включать части слов и слогов. В работах других ученых суть ритмогруппы сводится к тому, что несколько слов могут образовывать единое целое на основе общего основного ударения. Такая единица является не только носителем просодической информации, но и смысла. Как утверждает Л.В. Златоустова, именно такой подход позволяет описать содержание и просодическую организацию текста в их единстве [1, с. 15]. В нашем исследовании мы придерживаемся именно такого подхода к определению ритмической группы.

По своей структуре ритмические группы могут быть ***простыми***, т. е. состоять из одной словоформы, совпадая с лексико-грамматической единицей язика – *´Menschen, ´dauerhaft, Pla´neten*; ***составными***, которые кроме основного слова содержат разнообразные клитики: *проклитики* – словоформы, предшествующие ударному слову, а также *энклитики* – словоформы, следующие за ударным словом. В немецком языке распространены также ***сложные*** ритмогруппы, состоящие из одной сложной лексической единицы – *´Wohl͜stand, Finan´zierungsvo͜lumen, ´blitz͜schnell, Kommu´nisten͜land, Ge´walt͜herrschaft*. Для таких ритмогрупп характерно наличие дополнительного ударения.

Результаты аудитивного анализа речей политических деятелей Германии позволяют утверждать, что в немецкой речи преобладают проклитические ритмогруппы. Более половины (58%) всех ритмогрупп в речах политиков образованы путем присоединения безударных слов к следующему ударному. Примеры проклитических ритмогрупп: ***meine͡ ´Damen, ich͡ be´gann, unserer͡ Ver´bündeten, und͡ ´Herren, und͡ ´Freihiet, nicht͡ mehr͡ ´einordnen, der͡ neu͡ ge´wählte, bei͡ der͡ ´Münchner***.

Менее продуктивными оказались энклитические ритмогруппы, т. е. такие, в которых безударные слова сочетаются с предыдущим ударным (8%): *´kann͡* ***mehr****, ´prägen͡* ***kann****, A´llianz͡* ***zählt****, ´neuer͡* ***Erfahrungen***, а также проклитико-энклитические ритмогруппы, в составе которых присутствуют как проклитики, так и энклитики (14%): ***nur͡ ´sichern͡ können****, **sie͡ ´deckt͡ sich****, **der͡ ´NATO͡ ist****.* Около 16% всех ритмических групп в политических речах являются простыми, т. е. состоят лишь из одной словоформы: *be´richten, ´Aufträge, Ent´lassungen, ´trennen*, а 2-3% – сложными: *Finan´zierungsvo,lumen, Fi´nanzpro,dukte, ´blitz,schnell, ´Arbeits,plätze.*

Принимая во внимание данные относительно распределения разных ритмических групп в текстах политических речей, а также учитывая преобладание ритмогрупп, образованных проклитическим способом, можно сделать вывод о доминирующем характере проклитических ритмических групп в немецком политическом дискурсе.

Согласно результатам проведенного исследования, политики, выступая с публичными речами, в большинстве случаев выделяют ударением такие части речи, как существительное, глагол, прилагательное, наречие, поскольку именно выраженные этими частями речи понятия передают основной смысл сообщения. Однако, выступая перед аудиторией, политику необходимо не только сообщить информацию, но и заинтересовать слушателей своим выступлением, сконцентрировать их внимание на деталях, значимых для самого оратора. Поэтому периодически политики используют эмфатическое, нетипичное ударение, выделяя служебные слова – местоимения, модальные и вспомогательные глаголы, артикли. Например:

*Ich͡ sage͡ yo´raus / dass͡ ´***diese** */ Zu´sammengehörigkeit / sich͡ in͡ den͡ nächsten͡ ´Jahren / noch͡ ´***sehr***͡ viel͡ stärker / zeigen͡ ´wird / vielleicht͡ auch͡ zeigen͡ ´muss* (Ангела Меркель).

Специфической особенностью политической речи является частое использование глагола в качестве основного слова в ритмогруппе (27%), а также наличие небольшого количества прилагательных (4%), поскольку для политика чрезвычайно важно сфокусировать внимание на действии, подчеркивая таким образом активность своей

политической позиции, в то время как качество предмета не столь важно. Поэтому прилагательные, как правило, остаются безударными и присоединяются в качестве клитик к ударному существительному. Например: (1) *ich‿**be´gann** / die‿**kapi,talmarktpolitische**‿Exper´tise / im‿IWF´‿**aufzubauen*** – Хорст Кьолер; 2) *für‿die´‿Bundesregierung / **ge´hören** / **starke‿atlantische**´‿Sicherheitspartnerschaft / ´untrennbar / zu´sammen* (Ангела Меркель).

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что ритм речи играет чрезвычайно важную роль в формировании выразительности политического выступления и может быть отнесен к ключевым аспектам риторического мастерства оратора. Понимание механизмов формирования ритмического рисунка политического выступления невозможно без глубокого анализа ритмогруппы, как базовой единицы ритма, поскольку, как показало исследование, реализация именно этой ритмоединицы непосредственно связана с семантикой и прагматикой выступления.

Литература

1. Златоустова, Л.В. Фонетические единицы русской речи / Л.В. Златоустова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 108 с.
2. Калита, А.А. Система фонетичних засобів актуалізації смислу висловлювання (експериментально-фонетичне дослідження англійського емоційного мовлення): дис. … докт. філол. наук: 10.02.04 / А.А. Калита. – К.: КНЛУ, 2002. – 566 с.
3. Нагорна, Л.П. Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики / Л.П. Нагорна. – К.: Світогляд, 2005. – 315 с.
4. Родионова, О.С. Интонационная система – компонент системы языка / О.С. Родионова. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2001. – 132 с.

Гончаренко Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович

ЦВЕТОСИМВОЛИЗМ В КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Язык сам по себе является отражением ментальности и мировоззрения любого народа. Из этого следует, что язык и культура неразрывно связаны в своем развитии, что и предопределяет комплексное рассмотрение их генезиса и эволюции. Как отмечает С.В. Кулинская: «Каждая языковая личность существует в пространстве языковой и концептуальной картин мира в формах общественного сознания» [3, с. 4]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что языковая и концептуальная картины мира тесно взаимосвязаны и являются

основой отношения человека к миру, устанавливая правила и нормы коммуникативного поведения.

Языковая картина мира – это активно используемое понятие в лингвистике, введенное в научный обиход Л. Вайсгербером. Языковая картина мира может быть определена как отражѐнный средствами языка образ реальности в сознании личности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком [1, с. 271].

В соответствии с определением В.И. Постоваловой, концептуальная картина мира – это глобальный образ мира, существующий в сознании какого-либо социума в определенный период его истории и лежащий в основе мировидения человека [4]. «Концептуальная картина мира определяет основу индивидуального и общественного сознания. Полнота знаний, их специфика отличаются не только у людей разных культур, но и у представителей одной культуры. Кроме того, говорящие на разных языках могут иметь близкие при определенных условиях концептуальные картины мира, а говорящие на одном языке – разные. Следовательно, в концептуальной картине мира осуществляется взаимодействие общечеловеческого, национального и личностного» [6, с. 47].

Триада категорий «язык–человек–культура» плотно переплетается с понятием «цвет» и цветовым кодом. Важным фактором действительности, который определяет индивидуальные и национальные особенности языковой личности являются названия цветов. Цветосимволизм является неотъемлемой частью культуры и языковой картины мира. За счет цветосимволизма люди мира воспринимают реальность, окружающую их, так или иначе, с теми или иными оценками и отношением. В цветообозначениях подсознательно закодирована модель мира в целом. Цветовой образ накапливает определенную совокупность свойств разнообразных предметов, что позволяет цветовой палитре быть одним из наиболее универсальных языков для всего человечества, на котором мы говорим и думаем. Помимо этого, цвет ассоциируется с обычаями и традициями лингвокультуры, с социальным статусом и духовным миром человека.

Рассматривая генезис интереса к феномену цвета, Т.М. Потокина отмечает: «Понятие цвета становятся предметом внимания и размышления уже у античных философов, но Демокрит, Аристотель, Платон, рассматривают цвет еще с мифологических позиций, в духе того времени. Естественнонаучную основу понимания природы цветов впервые в XVII в. вводит И. Ньютон». Далее теоретическое осмысление феномена цвета находит свое воплощение в живописи, в архитектурной

композиции, в философско-культурологической парадигме и, конечно же, в языке [5, с. 4.]

Цвета в природе создают разнообразные ассоциации в подсознании отдельных народов, что подталкивает нации к объединению в единое культурное пространство. Такие цвета в окружающем мире как *зеленый, голубой, синий, коричневый, серый* считаются символами умиротворения, спокойствия, безмятежности. Вовсе не случайно цвет *индиго*, который весьма редко встречается в природной среде, выступает ассоциативным показателем высшего интеллектуального развития. Яркие цвета, такие как *красный, оранжевый, ярко желтый* и *терракотовый* ассоциируются с чем-то эксцентричным, радостным, праздничным и, в целом, с не повседневным событием.

Этнические костюмы народов мира не случайно изобилуют красками: они выражают эмоциональное состояние народа, его стремление к полной, счастливой и беззаботной жизни. Весьма намеренно представители духовенства в своих одеяниях используют *черный* и *белый* цвета. Черный является цветом таинства, печали, отказа от земных благ. А белый, в свою очередь, символизирует чистоту и невинность.

Явления природы и общества также обладают колоративной составляющей. Каждая пора года имеет характерную ей цветовую гамму, которая выражает настроение, образ, отношение, оценку: зима – *белая*, весна – *зеленая*, лето – *желтое*, а осень – *оранжево-коричневая* пора года.

Если мы обратимся к истории, то можем заметить, что цветосимволизм в диахроническом ракурсе развития общества формирует идеологический и политический контекст. Каждая историческая эпоха может быть охарактеризована в терминах цветовых ассоциаций: *серый* – пуританство английских протестантов XVI–XVII вв., *пурпурный* цвет – символ эпохи Древнего Рима. Эпоха пробуждения и просветления буддийских монахов ассоциируется с *оранжевым* цветом – символом солнца и священного красного огня.

Вся истории бывшего Советского Союза окрашена в *красный* цвет символики большевизма. Во время гражданской войны в России произошел раскол общества на *красных* и *белых*, что указывало на различия в политических убеждениях. В Ирландии широко известно протестантское братство *оранжистов*, «использующих оранжевый цвет в качестве своего символа», а также популярно движение ирландских националистов, «собирающих своих сторонников под зеленые знамена святого Патрика» [7]. Показателен в политическом контексте и феномен так называемых цветных революций в Европе: пурпурная революция

в Ираке (2003–2005), революция роз в Грузии (2003), оранжевая революция на Украине (2004), зеленая революция в Иране (2009–2011), сиреневая революция в Молдавии (2009) и др.

Сегодня политические партии имеют свой цвет. Так, в Германии политический цветосимволизм особенно нагляден: *красный* цвет символизирует социал-демократическую партию Германии, *черный* – христианско-демократический союз, *желтый* – символ свободной демократической партии, а *зеленый* – партии Зеленых. Любое массовое политическое мероприятие всегда проходит с обширным использованием цветных атрибутов: эмблем, бейсболок, маек, плакатов и т. п., которые служат для объединения членов и единомышленников политических движений, равно как и для демонстрации собственного авторитета.

В современном мире спортивные клубы также активно используют цветосимволизм в эмблемах и экипировке игроков, что позволяет наладить прочную ассоциативную связь между используемыми цветами и организациями. Спортивная цветосимволика основательно вошла в обиход, поэтому репортеры и комментаторы называют команды просто по цветам их атрибутов, а болельщики выражают свою преданность любимой команде ношением шарфов соответствующего цвета. Так, например, английская футбольная команда Челси неофициально называется «синие», белорусская хоккейная команда Динамо-Минск – «бело-синие», Реал Мадрид – «сливочные», команда Барселоны – «сине-гранатовые», а Манчестер Юнайтед – «красные дьяволы».

Цветосимволизм дополняется мифологическими, религиозными и эстетическими воззрениями, где выбор цветов предопределен более широкими символическими представлениями о назначении каждого оттенка: *белый* символизирует святость, невинность и чистоту, *серый* – смирение и триумф духа над плотью, *коричневый* – отречение от мирского; *зеленый* акцентиурет триумф жизни над смертью, надежду на воскрешение, *синий* – цвет небес, божественной любви и истины, *сиреневый* – символ страдания и покаяния.

Цветосимволизм у разных народов зачастую имеет сходную эмоциональную нагрузку, что говорит о схожем восприятии окружающего мира. Если рассмотреть такие разные по своим этническим форматам народы, как русские и англосаксы, то можно заметить множество совпадений в использовании цветовых образов: «blue blood» – «голубая кровь», «he’s still green» – «молодо-зелено», «green with envy» – «позеленеть от злости».

Однако существуют и различия в семантическом толковании цветов в различных культурных группах. Англичане ассоциируют *желтый* цвет с трусостью, а у русских считается, что *желтый* цвет символизирует измену. Тем не менее, английское выражение «yellow press», которое обозначает «желтая пресса», вошло в русский обиход и употребляется с тем же значением что и в английском.

Система цветообозначений в языке является особо значимой в языковой картине мира, поскольку цвет выступает важнейшей составляющей всей зрительной информации. С помощью цветообозначений в языке отражаются и закрепляются абстрактные понятия, которые существуют в языковом сознании народа и детерминированы особыми условиями его жизни, историческим и идеологическим контекстом. Цветовая значимость формируется посредством ассоциирования цветовых определений «как с миром окружающей человека природы, так и с конкретными историческими фактами и событиями, с национально-культурным контекстом» [3, с. 4]. Слова-колоризмы, как отмечает С.В. Кулинская, «несут в себе культурно-значимую информацию об определенном народе, помогают показать взаимоотношения человека в обществе, увидеть национальные и культурные особенности <…> социумов», уяснить этномаркированность коцептуально-языковой картины мира [3, с. 5]. Эту мысль акцентирует Е.В. Воевода в следующем утверждении: «С точки зрения физики и физиологии цветовосприятие у всех людей должно быть одинаковым, однако носители разных культур по-разному воспринимают цвет» [2, с. 113].

Таким образом, цвет сам по себе несет огромную смысловую нагрузку, которая корнями уходит в историю народа, при этом характер восприятия цвета имеет сходства и различия в разных культурах, что предопределяет сходства и отличия цветосимволического отображения в языках. Проблема изучения символичности цветообозначения является объектом междисциплинарных исследований. Особый исследовательский интерес вызывает изучение и интерпретация роли цветообозначений в процессах миропонимания, человеческого самопознания, рефлексии и самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердникова, Д.В. Языковая картина мира как часть концептуальной картины мира / Д.В. Бердникова // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах: материалы науч.-метод. конф., Москва, 10 апр. 2010 г.; отв. ред. Е.Ю. Петрова. – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2012. – С. 271-278.
2. Воевода, Е.В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках / Е.В. Воевода // Научный Вестник ВГАСУ. – 2012. – № 2. – С. 113-123.

3. Кулинская, С.В. Цветообозначения: национально-культурные особенности функционирования (на материале фразеологии и художественных текстов русского и английского языков): автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.19. – Краснодар, 2002. – 25 с.
4. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира: монография. – М.: Наука, 1988. – С. 8-69.
5. Потокина, Т.М. Цветовое структурирование социального пространства: авторф. … канд. философ. наук: 24.00.01. – Волгогрд, 2010. – 28 с.
6. Самигулина, Ф.Г. Концептуальная картина мира и специфика ее формирования / Ф.Г. Самигулина // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 2. – С. 46-50.
7. Шепелева, И.М. Цветовая палитра как важнейший фактор формирования самосознания нации / И.М. Шепелева // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения: материалы IX межвуз. науч. семинара, Москва, 15-16 июня 2011 г. – М.: МГИМО-Университет, 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.mgimo.ru/files2/2012_07/up5/file_73282d92eb32cffdcd5d2d3133ba603e.pdf. – Дата доступа: 14.05.2016.

Гринева М.С.
Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА: ВЕРБАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

На современном этапе развития лингвистики значительное количество исследований выполняется с позиций «личностного» подхода, который состоит в переходе от «изучения общих свойств коммуникации, сознания, речевого поведения к попыткам определения своеобразия коммуникативных проявлений, которые присущи либо социальной группе, либо являются характеристиками отдельно взятого индивида» [5, с. 12]. Как подчеркивает Т.Г. Винокур, в рамках социально-психологического подхода к коммуникации общение предстает как «реальное использование языка реальными людьми в многообразии реальных жизненных ситуаций» [2, с. 18].

Ю.Н. Караулов определяет понятие «языковая личность» (далее – ЯЛ) как «личность, выраженную в языке (текстах) и через язык, <...> реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств» [4, с. 38]. По мысли Г.И. Богина, ЯЛ – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [1, с. 1].

Личностный подход находит применение в изучении дискурсов, производимых субъектами профессиональной деятельности

в различных сферах: медицине, науке, политике, спорте, образовании и др. Согласно К.Ф. Седову, исследование профессиональной ЯЛ включает два аспекта: 1) выявление стратегий, тактик построения профессионального дискурса, 2) исследование закономерностей воздействия профессии на формирование коммуникативного сознания и, шире, коммуникативной компетенции человека [5, с. 18-19]. По утверждению Е.И. Головановой, профессиональная ЯЛ раскрывается в особенностях производимых ею текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, подчиненного целям и задачам профессиональной деятельности [3, с. 189].

В психолингвоперсонологической концепции ЯЛ К.Ф. Седова предметом изучения является *коммуникативная компетенция* личности, объектом – коммуникативное поведение в многообразии форм его дискурсивного существования; в качестве материала выступают речевые произведения [5, с. 13]. Таким образом, изучение коммуникативного поведения отдельных субъектов профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о коммуникативной компетенции, стилях общения, а также языковом сознании представителей данной социальной группы в целом.

Согласно Н.Ю. Караулову, ЯЛ структурирована на трех уровнях: 1) вербально-семантическом, 2) лингво-когнитивном, 3) мотивационно-прагматическом. *Вербально-семантический* уровень отражает степень владения системой языка; *лингво-когнитивный* уровень отражает тезаурусную компетенцию, картину мира, иерархию ценностей носителя языка; *мотивационно-прагматический* уровень включает устойчивые коммуникативные потребности и черты, порождаемые установками, целями и мотивами личности и типологизирующие специфику речевого поведения [4, с. 39]. В концепции С.А. Сухих ЯЛ обладает тремя видами компетенций: 1) языковой, 2) коммуникативной, 3) тезаурусной [6, с. 112]. Е.И. Голованова разработала трехуровневую модель профессиональной ЯЛ, включающую: 1) уровень профессионального сознания; 2) вербальный уровень; 3) мотивационно-прагматический уровень [3, с. 189].

Психотерапевт / психолог-консультант – одна из «лингвоактивных» профессий (термин Н.И. Формановской): коммуникативное поведение психотерапевта – вербальное и невербальное – является важнейшим инструментом его профессиональной деятельности, цель которой – оказание психологической помощи клиенту. Настоящее исследование посвящено описанию профессиональной ЯЛ психотерапевта / психолога-консультанта на вербальном уровне на материале англоязычных психотерапевтических консультаций (130 консультаций

длительностью 50 минут) [7]. Лексический подуровень представлен следующими типами лексики.

1. Медико-психотерапевтические термины:

- существительные: *intervention, pathology, agoraphobia, anxiety, depression, panic attack, Tourette's, bipolar disorder, borderline personality disorder, psycho form evaluation, neuropsych eval, intake form, self-report, feedback, projection extended release, prefrontal cortex, amygdala, limbic system, brain circuits, habituation, affective exposure, positive self-regard, urgent care appointment, follow-up appointment;*
- прилагательные: *compulsive, obsessive-compulsive, manic;*
- глаголы: *to CBT, to internalize, to catastrophize.*

2. Профессионализмы и профессиональные жаргонизмы, которые образованы за счет расширения семантической структуры общеупотребительных слов путем метафорического переосмысления прямого значения:

trigger *– something that sets off a memory tape or flashback transporting the person back to the event of her / his original trauma;*

closure *– an individual's desire for a firm answer to a question and an aversion toward ambiguity.*

К данной категории также относятся следующие лексемы: *issue, to work through, to process, emotional intimacy.*

3. Профессиональные клише: '*It feels / sounds / seems like...*', '*You sound like…*', '*It sounds like you think / feel…*' и др.:

Well ***it sounds like*** *you feel both burdened and helpless.*

4. Разговорная лексика:

You think of what will happen with business and being worried it will ***go south****;*

And then when you feel like somebody ***drops the ball****, you feel like that image of you is downgraded;*

Because certainly everything indicates that in terms of needing to be the one in charge, figuring things out, ***picking up the slack****, taking responsibility.*

5. Сленг:

I'm glad you're feeling better. That was quite a ***whopper****;*

And so at that point she was ***up a creek****;*

But when you're confronted with situations where you can't control your body, that throws everything ***out of whack****.*

6. Табуированная лексика:

*Yeah, you generally feel like somehow you f**k up. Whatever is going on, whatever the reality is, that you kind of f**ed it up;*

*I mean, I believe that his mannerisms, his sort of apparent intentions are often kind, but, there are other ways he's totally f**ed you over hasn't he?*

7. Тропы и фигуры:

- метафоры: *That's the **simmering** kind of feeling. And see if you can get yourself to move on with it and hopefully therefore kind of **short-circuiting the process a little bit rather than fueling it**;*
- развернутые метафоры: *'We've got this elephant walking around on stilts." (laughter) And you're saying, "Well what do we do about that? How do we get an elephant off stilts?" And I'm like, "How did the hell did an elephant wind up on stilts walking around? And what's he doing here?';*
- повторы: *Just **layers and layers and layers** of gap... And **years and years and years** of it;*
- эпитеты: *gap-stop measure, monk-like state, apples-and-oranges comparison, subtle little sophisticated bright guy way;*
- аллюзии:

*I think you're worried you might **eat hemlock**;*

*It's definitely a **catch-22**;*

*That's like **Death of a Salesman**;*

*Did it feel like a **zero-sum game** like the more she had the less you had?;*

*A kind of **gung ho** kind of body language;*

*I know it's a **buck-stops-here** kind of thing…;*

*It's like bringing something you're not supposed to bring to **the Yankee swap**.*

8. Окказионализмы / неологизмы:

- дериваты с суффиксом -ness: *wishy-washiness, laid-backness, strungness, scariness, newness, enliveness, yuckiness, recoiling-ness, woundedness, crumminess, aloneness, stuckness, embededness*;
- дериваты с суффиксом -esque: *purge-esque, Kafka-esque;*
- дериваты с суффиксом -y: *crafts-y, carpenter-y, businessey, mopey;*
- дериваты с суффиксом -ish*: gender-ish;*
- дериваты с префиксом mis-: *to misperceive, to misconvey;*
- дериваты с префиксом un-: *to unthink, to unloop, un-safety, un-normalness, un-choosing;*
- окказионализмы, образованные путем конверсии: *Making your decision rather than being, feeling **guilted** into a decision;*
- неологизмы и окказионализмы, образованные путем деривации и словосложения*: deal-breaker, thin-skinned, crazy-making.*

9. Интенсификаторы: *really extreme, totally, unbelievably, pretty damn important, sure as hell, anxious as all hell.*

10. Пословицы, поговорки

CLIENT: Suicidal is kind of a fairly vague word.

THERAPIST: As is abuse; a lot of things ***the devil is in the details.***

Итак, лексикон профессиональной ЯЛ психотерапевта представляет собой симбиоз профессиональной научной и разговорной, высоко идиоматичной и образной лексики.

Литература

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: автореф. дис. ... док. филол. наук: 10.02.20. – Л.,1984. – 38 с.
2. Винокур, Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
3. Голованова, Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие / Е.И. Голованова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 224 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность: 7-е изд. / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛКИ, 2010. – 264 с.
5. Седов, К.Ф. Теоретическая модель психолингвоперсонологии / К.Ф. Седов // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 12-24.
6. Сухих, С.А. Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: дисс. ... док. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19. – Краснодар, 1998. – 257 с.
7. Counseling and Psychotherapy Transcripts. – Volume II. – Alexander Street Press, 2014 [Electronic Resource]. – Mode of access: http://alexanderstreet.com/discipline/counseling-therapy – Date of access: 28.09.15 г.

Гуринович А.А, Игнатюк П.И.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – ст. преподаватель В.Н. Василина

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ДИРЕКТИВОВ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

Национальная культура не только оказывает влияние на семантику и прагматику языка, но и формирует коммуникативное поведение людей в разных социокультурных средах. С коммуникативным поведением тесно связано понятие вежливости. Под вежливостью обычно понимают соблюдение человеком правил приличия, учтивое, предупредительное и обходительное поведение. Вежливость можно расценивать как умение уважительно и тактично общаться с людьми, готовность к компромиссу, принятие иной точки зрения. Вежливость – культурный феномен, поскольку то, что считается вежливым в одной культуре, может считаться грубым или неприемлемым в другой. Очевидно, что для удачной коммуникации необходимо учитывать не только культурно-исторический опыт участника коммуникации, но и исторически сложившиеся нормы общения.

Одним из различий между английской и русской вежливостью является употребление директивов. Именно в этом случае разница

между особенностями национального характера и языка более существенна, и это различие приводит к ошибкам при переводе. «Директивы (от латин. *directio* – направление) (книжн.) – требование, указание кого-л. сделать, выполнить что-л.» [2, с. 115]. Особенностью директивных речевых актов является то, что у собеседника нет иного выхода, кроме как совершить действие, к которому его побуждают, т. е. у него нет выбора – совершать действие или нет (это может быть приказ, команда, указание, инструкция и др.).

В.И. Карасик выделяет следующие виды директивных речевых актов:

1) категоричные директивные речевые акты (приказы, инструкции, запреты, которые выражают волю говорящего, при этом мнение адресата не принимается во внимание);

2) некатегоричные директивные речевые акты (совет, просьба, предложение, т. е. коммуниканты нуждаются в помощи или совете собеседника) [3, с. 69-73].

Согласно классификации А. Вежбицкой, директивные речевые акты подразделяются на восемь типов: 1) сообщения, просьбы; 2) приказы, вопросы; 3) запреты; 4) позволения, требования; 5) возражения, предостережения; 6) угрозы, советы; 7) наставления, действия, обозначаемые глаголами этикетного поведения; 8) экспозитивы [1, с. 251-273].

Доминантная форма выражения директива – императивные конструкции. В русском языке для выражения директивов чаще всего принято использовать:

1) глаголы в повелительном наклонении (*Иди помой посуду!*);

2) инфинитивы (стилистически нейтральны) (*Построиться в две шеренги!*);

3) глаголы прошедшего времени изъявительного наклонения (устный неформальный дискурс) (*Поплыли!*);

4) глаголы в будущем времени, употребленные в функции императива (устный неформальный дискурс) (*Немедленно зайдете в деканат*).

Императивные команды считаются невежливыми в англоязычном дискурсе. Они часто выражаются в форме совета или предложения: *You should stay in bed until you start to recover / You'd better take your medicine / You could be cleaning the office while I am away*.

Также директивы могут оформляться в виде вопроса: *Would you like to read?*

Чтобы апеллировать к желанию адресата, в английском языке используются модели *would you like / would you mind: Would you mind repeating that, please?*

Чтобы смягчить побуждение, можно использовать модификаторы (*please, kindly*): *Please take this luggage to the taxi.*

В английской лингвокультуре очень важно использование коммуникантами субъектно-ориентированных высказываний (*Could I see your passport? / Can I draw your attention?*) вместо объектно-ориентированных (*Could you show me your passport? Can you pay attention to*), т. е. дистанцирование от объекта [4, с. 11].

В отличие от английского, в русском языке использование глаголов в повелительном наклонении воспринимается как нейтральный способ выражения директивов. Если в разговоре или беседе вы скажете что-то типа *"Answer me, I tell you!"*, это будет считаться крайне невежливым и категоричным. Важно учитывать это при переводе, и в зависимости от контекста передавать русские директивы с помощью модальных глаголов, если нужно подчеркнуть некатегоричность русских императивов: *"You must not be later"* [5]. *– «Только не опаздывайте».*

В английском языке наблюдается похожая ситуация: *May I smoke?* (*Разрешите закурить?*). Чтобы перевод не казался не характерным для русскоязычного дискурса, директивную форму «*Могу ли я спросить Вас…?»* было бы лучше всего не использовать в данном речевом акте.

Из этого можно сделать вывод, что для выражения директивов в англоязычном дискурсе чаще используются модальные глаголы со значением возможности и намерения, например *can / will*, модальные глаголы в сослагательном наклонении (*could / would*), что еще больше дистанцирует адресата от побуждаемого действия. Это подчеркивает то, что англичане при общении соблюдают индивидуализм и субъективизм, а также личное пространство. В английском языке невозможно употребление безличных предложений; неопределенно-личные предложения в устном дискурсе встречаются довольно редко. Англичане стремятся к максимальному «смягчению» директивных высказываний исходя из своего культурно-исторического опыта, который, безусловно, нашел свое отражение в языке.

Следует отметить, что директивы принадлежат к сильному типу высказываний, поскольку они служат для усиления, смягчения или конкретизации значения. Директивы взаимодействуют с речевыми актами различных типов, как информативными, так и неинформативными. Вступая в общение, коммуниканты, имеющие определенное количество общих и частных индивидуальных обстоятельств и условий, находятся в конкретной социокультурной

и языковой среде. Под такими обстоятельствами и условиями обычно понимаются личный опыт коммуникантов, их знания, социальный статус и т. п. Они принимают участие в диалоге, воспринимают побудительное высказывание в общем социокультурном и конкретном ситуативно-коммуникативном контекстах, при этом само высказывание выступает как определенный знак, актуализирующий в сознании адресата определенные фрагменты этих контекстов. В целях усиления воздействия адресантом могут использоваться различные виды мотивации: угроза, убеждение, просьба и др., которые будут способствовать росту побудительной силы высказывания.

Литература

1. Вежбицкая, А. Речевые акты / А. Вежбицкая // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика: пер. с англ. С.А. Крылова. – М.: Прогресс, 1985. – Вып. 16. – С. 251-275.
2. Ефремова, Т.Ф. Современный словарь русского языка три в одном: орфографический, словообразовательный, морфемный / Т.Ф. Ефремова. – М.: АСТ, 2010. – 699 с.
3. Карасик, В.И. Языковый круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Ларина, Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
5. Doyle, A.C. The Sign of Four / A.C. Doyle [Electronic Resource]. – Mode of access: http://www.gutenberg.org/files/2097/2097-h/2097-h.htm. – Date of Access: 04.04.2016.

Дзюба Е.В., Чудинов А.П.
Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РОССИИ: НАПРАВЛЕНИЯ, ИМЕНА[1]

За последние годы политическая лингвистика получила статус самостоятельной научной дисциплины, которая, безусловно, уже обрела свои традиции, сформировала собственную теорию, методологию и специфический методологический инструментарий, актуальный для анализа политического дискурса. История развития данного направления позволяет говорить и о сложившихся и лишь

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-02102).

формирующихся **направлениях политической коммуникации**, выявлению которых посвящена данная статья.

Анализ публикаций в журнале «Политическая лингвистика» (http://politlinguist.ru) за последние десять лет (2006–2016 гг.) позволяет утверждать, что в отечественной политической коммуникативистике популярны следующие направления: лингвсемиотическое, когнитивное, когнитивно-дискурсивное, риторическое, лингвокультурологическое, психолингвистическое, социолингвистическое.

В рамках **лингвосемиотического** направления изучаются многообразные связи языка и других знаковых систем. Данное направление трактуется современными исследователями двойственно. В *широком* понимании оно предполагает рассмотрение связи языка с определенными фрагментами реальной действительности. Политический дискурс как сложная семиотическая система, в которой лингвокогнитивные структуры «коррелируют со всем семиотическим пространством политической коммуникации» (Э.В. Будаев), изучается Э.В. Будаевым, А.Д. Васильевым, В.А. Лукиным, И.Ф. Янушкевич и др. Особое место в ряду исследований, посвященных лингвосемиотическому анализу политического дискурса, занимают работы, направленные на рассмотрение дикодовых (креолизованных) или поликодовых текстов политического содержания. Это работы таких исследователей, как К.А. Богданов, М.А. Бойко, Н.В. Дрожащих, М.Б. Ворошилова, С.В. Иванова, М.А. Конова, Г.Г. Королева, Т.С. Магера, Л.А. Мардиева, Д.Р. Нуриева, Л.Н. Попов, Р.Т. Садуов, О.О. Сподарец, С.А. Тихонова, М.Ю. Федосюк, Е.В. Шустрова и др.

В узком понимании лингвосемиотический подход представляет собой направление, изучающее связь языкового знака с другими знаками или знаковыми системами, которые в разной степени, но имеют «символический вес» (Ч. Элдер и Р. Кобб). Речь идет о таких семиотических феноменах, которые являются значимыми в сложившейся системе ценностей или антиценностей, которые «находят эмоциональный отклик со стороны определенной общности людей» (Е.И. Шейгал).

Область актуальных для политической жизни ценностей (и / или антиценностей) заполняют *вербализованные политические символы, мифологемы, идеологемы, стереотипы, политически маркированные цветообозначения, политические прецедентные феномены*. Так, на страницах журнала «Политическая лингвистика» за последние десять лет появились статьи, посвященные лингвосемиотическому анализу *вербализованных политических символов* (М.Н. Володина, М.Б. Ворошилова, В.И. Карасик, И.В. Кирилова, В.С. Мартьянова);

политических мифологем (Е.Г. Брунова, А.Г. Квят, Н.В. Немирова, Е.А. Нахимова, Д.Ю. Полиниченко, Н.П. Попова, О.А. Фадеева); *идеологем* (Л.В. Вдовиченко, Н.А. Купина, Е.Г. Малышева, Е.А. Нахимова, Г.А. Осипов, М.А. Степанова); *политически маркированных цветообозначений* (Р.Д. Керимов, А.М. Никифорова); *политически значимых архетипических образов* (К.В. Трошина, Е.В. Шустрова); *политически маркированных прецедентных феноменов* (М.С. Алексеева, Л.В. Балашова, О.С. Боярских, Э.В. Будаев и А.П. Чудинов, Л.В. Быкова, О.А. Ворожцова, Н.Н. Воропаев, М.Б. Ворошилова, Л.И. Гришаева, И.П. Зырянова, С.В. Елисеева, М.И. Косарев, С.Л. Кушнерук, О.А. Леонтович, В.С. Мартьянов, Е.А. Нахимоваа, Н.В. Немирова, Е.Н. Орехова, Е.Б. Плаксина, М.В. Плотникова, И.С. Полякова, В.В. Сидорова, О.В. Спиридовский, С.С. Чистова, Н.А. Шабалина, Э.Н. Шумская и др.); *политических стереотипов* (Н.В. Вагенляйтнер, Е.С. Гриценко, Л.И. Гришаева, Ю.А. Завьялова, О.Р. Жерновая, Е.Е. Коптякова, Е.Г. Малышева, О.Г. Орлова, М.А. Семкин, А.С. Соловьева).

Однако нельзя утверждать, что эти два подхода: широкий и узкий – существуют изолированно, конечно, они взаимообусловлены. Исследование Е.И. Шейгал отчетливо демонстрирует эту взаимосвязь. Автор работы «Семиотика политического дискурса» останавливает взгляд на категории адресно-адресатных отношений в политической коммуникации, отмечая актуальность семиотических оппозиций «народ – власть», «свои – чужие» (в другой терминологии: «друг – враг»), и показывает, как эта семиотическая оппозиция репрезентируется на уровне идеологем, политических терминов, инвектив, пейоративов, этнонимов, антропонимов и других языковых единиц.

Когнитивное направление политической лингвистики обобщает исследования, которые направлены на изучение *когнитивных моделей* и *концептуальной метафоры* (А.П. Чудинов, Е.Е. Аникин, О.В. Антипина, Н.В. Багичева, Л.В. Балашова, К.А. Богданов, Э.В. Будаев, Т.Ю. Быкова, Л.Е. Веснина, М.В. Гаврилова, А.С. Зотова, Е.В. Иванова, А.А. Исакова, Е.Б. Каган, М.Ю. Калыгина, А.Ю. Каспарова, Р.Д. Керимов, И.М. Кобозева, С.Я. Колтышева, О.Н. Кондратьева, Н.А. Красильникова, П.В. Кропотухина, Д.С. Малюкова, Е.К. Мохова, И.О. Окунева, Е.В. Пикалова, И.А. Русова, Л.М. Салатова, О.Г. Скворцов, О.А. Солопова, Т.В. Таратынова, М.Х. Хасуева, А.А. Шипицына, Е.В. Шустрова и др.); отдельных *концептов* или их разновидностей (фреймов, сценариев и т.д.), *концептуальных полей, языковой* и *концептуальной картин мира* (К.И. Белоусов, Д.В. Гусев, Е.В. Дзюба, Н.Л. Зелянская, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Т.С. Катлишина,

В.В. Колесов, И.В. Коноваленко, Т.А. Краснова, А.Г. Кудрвцева, М.Л. Кусова, Н.В. Логинов, Е.Г. Малышева, М.С. Онищенко, Н.В. Пестова, Е.А. Пименов, М.В. Пименова, А.В. Плотникова, И.П. Рябкова, М.А. Семкин, Е.В. Сергеева, Ю.А. Соловьева, О.А. Степаненко, Е.В. Терехова, А.В. Хренова, Т.А. Шабанова, Д.В. Шапочкин, Т.И. Шутова и др.); *лексико-грамматических* и *семантических категорий*, актуальных для политического дискурса: категорий оценки (А.А. Карамова, Т.И. Краснова, А.А. Щипицына), *модуса* (О.Н. Копытов), *модальности* (Е.А. Бородавкина, О.Н. Морозова, Е.А. Топтыгина), *посессивности* (А.П. Ушакова), *побудительности* (Н.В. Гурова), *идеологического субъекта* (Т.И. Краснова), *политкорректности* (В.Н. Базылев, Т.В. Романова), *социальной ответственности* (М.В. Терских), *оппозиции «свой – чужой»* и др. (А.А. Алексеева, Л.В. Балашова, К.А. Богданов, О.В. Борщева, Е.Г. Брунова, А.Д. Васильев, М.В. Гаврилова, С.В. Иванова, А.У. Качмазова, А.Г. Квят, Е.В. Кишина, Е.А. Кожемякин, В.И. Коньков, Е.Е. Коптякова, О.М. Коробкова, Н.А. Красильникова, Е.Г. Малышева, М.В. Никифорова, Д.Р. Нуриева, Д.В. Питолин, С.А. Приходько, Р.Т. Садуов, Л.Н. Синельникова, Т.Г. Скребцова, Т.Ю. Тамерьян, З.З. Чанышева и др.). Когнитивное направление реализуется также в некоторых работах, предлагающих развивать теорию и практику изучения глубинных смысловых структур, криптоклассов, на новом для реализации данной методики материале – политическом дискурсе (В.Н. Базылев, О.О. Борискина).

Когнитивно-дискурсивное направление, теоретическии методологически связанное с предыдущим, предполагает рассмотрение *общих вопросов истории и теории критического дискурс-анализа* (А.П. Чудинов, Э.В. Будаев, А.А. Бушев, О.М. Моргун и др.); описание *типологических свойств* политического дискурса, принципиально отличающих его, например, от научного или художественного (А.П. Чудинов); выявление *типов* общественно-политического дискурса (С.А. Дондо); определение *места* политического дискурса в ряду текстовых миров (С.Л. Кушнерук); выявление *специфики разновидностей* политического дискурса: *национальных политических дискурсов* разных исторических периодов (В.Н. Базылев, Э.В. Будаев, Н.А. Завьялова, Ю.А. Завьялова, Р.Д. Керимов, О.Н. Кондратьева, Н.А Красильникова, Д.В. Питолин, О.А. Солопова, К.В. Филенко, Д.В. Шапочкин, Е.В. Шустрова и мн. др.), *межнационального* (Ю.А. Антонова, А.А. Бушев, Т.М. Пермякова, Н.В. Руженцева и др.), *дипломатического* (Т.А. Волкова), *институционального*, чаще – *президентского* (О.В. Альтман, Е.В. Шустрова, В. Кириченко,

Р.Т. Садуов, А.П. Седых, Е.А. Слободенюк, О.В. Спиридовский), а также *парламентского* (А.В. Алферова, С.А. Громыко, И.А. Зюбина, Е.Ю. Кустова, М.В. Лесняк, Г.Г. Матвеева, Г.Е. Попова и др.), *неинституционального* (А.Б. Бушев, Е.А. Исакова, Н.А. Красильникова), *новостного* (И.В. Бавлканов, Е.Н. Ермолаева, С.В. Иванова, Д.А. Малышева, О.О. Сподарец), *военного* (В.М. Амиров, Т.С. Вершинина, М.Ю. Илюшкина, Н.А. Красильникова), *оппозиционного* (А.Б. Бушев, Ю.П. Денисов), *рекламного* и *PR-дискурса* (Е.А. Нечаева, М.В. Терских).

Определенное место среди публикаций по политической лингвистике занимают работы, посвященные изучению лингвокультурных особенностей политических дискурсов разных стран (С.В. Иванова, Н.А. Купина, И.Г. Милевич, И.П. Рябкова, О.В. Спиридовский и др.). Эти исследования представляют **лингвокультурологическое** направление, статус которого признается далеко не всеми учеными. Полемика, посвященная вопросам изучения этнокультурной специфики языка (в т. ч. политического) и мышления, также освещается на страницах журнала «Политическая лингвистика» (Е.Е. Аникин, М.В. Безродный, С.Г. Воркачев, В.В. Дементьев, А.В. Павлова, А.В. Прожилов, М.М. Руссо, П. Серио, М.Ю. Федосюк, А.П. Чудинов, А.Д. Шмелев,).

Риторическое направление политической коммуникации представлено работами, посвященными анализу коммуникативных *стратегий и тактик* и/или *отдельных риторических и стилистических приемов речевого воздействия* в политической коммуникации (Е.Е. Аникин, А.В. Антонова, В.Ф. Белова, Ю.В. Богоявленская, А.Д. Васильев, Л.Е. Веснина, И.А. Зюбина, С.В. Иванова, О.С. Иссерс, В.А. Каменева, Н.Н. Кошкарова, И.В. Култышева, М.А. Лаппо, М.Н. Лату, М.В. Лесняк, М.В. Луканина, Е.М. Меркулова, О.Н. Морозова, О.В. Обвинцева, О.С. Рахимбергенова, Н.Б. Руженцева, Е.В. Сергеева, Н.А. Сергиенко, Е.А. Сидорова, Н.А. Симбирцева, О.О. Сподарец, В.Н. Сурина, Ю.Р. Тагильцева, Н.В. Таратынова, Ю.С. Томова, В.Е. Чернявская, Д.З. Шапиева, К.М. Шилихина, Е.В. Шустрова и др.); а также исследованиями, направленными на изучение *прагматического потенциала текстов* актуальных для политической коммуникации жанров: гимн, лозунг, политический анекдот, послание президента, обращение президента, блоги политиков, политическая исповедь, пресс-конференция президента, теледебаты, новостное сообщение, интервью и др. (А.В. Добров, Т.С. Зотеева, В.А. Копцева, Н.Н. Кошкарова, И.В. Култышева, Э.А. Лазарева, Е.В. Мадалиева, О.Н. Морозова, Н.Б. Руженцева, М.А. Семкин,

Т.И. Стексова, М.А. Фокина и др.) – и *языковых / речевых особенностей коммуникативного поведения российских и зарубежных политиков* (М.В. Гаврилова, Т.Н. Зубакина, А.И. Иванова, Ю.С. Костылев, Е.В. Мадалиева, Е.Б. Матыгина, А.М. Нехорошева, Л.Б. Никитина, М.В. Никифорова, А.П. Седых, И.В. Сопова, Н.В. Таратынова и др.).

Структурно-семантическое направление обобщает исследования семантических и стилистических особенностей, а также функционирования отдельных, разноуровневых единиц политического языка (речи): *оценочных прилагательных* (А.А. Щипицына), *единиц политического лексикона* (Т.В. Аникина, А.Д. Васильев, М.В. Гаврилова, М.Б. Геращенко, М.Т Дьячок, А.Ю. Еременко, О.В. Загоровская, Г.А. Заварзина, Ю.А. Золотарева, Е.Г. Калюжная, В.В. Катермина, Н.А. Князев, Н.В. Козловская, Л.П. Кравцова, А.А. Кретов, Т.А. Кутенева, М.Н. Лату, Е.А. Маклакова, О.А. Михайлова, Ю.Н. Михайлова, М. Надель-Червиньска, Е.А. Нахимова, Т.А. Печенкина, Э. Сенковска, И.А. Стернин, А.И. Томилова, В.В. Химик, А.С. Шатилов, Т.В. Шмелева и др.) и *политической фразеологии* (Н.В. Баско, М.К. Борисова, О.В. Борщова, А.Д. Васильев, Н.А. Завьялова, О.А. Кузина, К.Х. Наджим, К.Д. Наумов, И.О. Наумова, А.П. Седых, Е.В. Чумакова, Е.В. Шабалина и др.), *синтаксических конструкций* выражения категорий политического дискурса (Ю.В. Богоявленская, Е.А. Топтыгина), *словообразовательных дериватов* (С.В. Ильясова, А.И. Томилова) и т. д.

Психологическое и **психолингвистическое** направление политической коммуникации обобщает исследования, проводимые, как правило, экспериментальным путем и направленные на изучение специфики языкового сознания субъектов политической коммуникации и психологии языкового творчества политиков и их оппонентов (К.И. Белоусов, А.Д. Васильев, С.Г. Воркачев, И.А. Ваулина, Т.Н. Галинская, Т.А. Гридина, Е.В. Ерофеева, А.Ф. Журавлев, К.В. Злоказов, О.С. Ильина, И.В. Коноваленко, Е.Е. Коптякова, А.Г. Кудрявцев, О.А. Нестерова, Е.В. Шустрова).

Социолингвистическое направление объединяет исследования, посвященные вопросам *языковой политики разных государств* (А.В. Алферов, О.М. Воевудская, А.А. Кретов, К.А. Мележик, Г.Е. Попова, В.Т. Титов, А.М. Червонный, И.И. Скачкова, И.А. Стернин), *теории и практики лингвистической экспертизы текстов экстремистской направленности* (Л.Е. Веснина, М.В. Ворошилова, С.В. Доронина, А.И. Завьялов, К.В. Злоказов, А.М. Плотникова, Ю.Р. Тагильцева и др.) и т. д.

Среди публикаций в журнале «Политическая лингвистика» за период 2006–2016 гг., посвященных проблемам изучения политического дискурса, встречаются также работы, которые освещают общие вопросы истории, теории и методологии политической лингвистики (А.П. Чудинов, Э.В. Будаев, М.Г. Гаврилова, З.И. Комарова и др.). Некоторые исследования выполнены в русле таких лингвистических направлений, как когнитивно-логическое (Г.Н. Манаенко), лингво-синергетическое (А.И. Милостивая, С.В. Серебрякова), корпусно-лингвистическое (Ю.В. Богоявленская, О.Г. Скворцов).

В заключение подчеркнем, что подобное разграничение направлений политической коммуникации (и политической лингвистики в частности) можно считать в определенной степени условным, так как многие исследования носят интегрированный характер в отношении теории, методологии и аспектов изучения столь сложного по своей организации феномена – политического дискурса.

Дичковская Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск

КУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Нарастающие процессы глобализации, происходящие в обществе, немыслимы без изменения ценностных ориентиров внутри каждого общества. Сегодня современный человек тратит большую часть своего свободного времени на коммуникации, чем на другую деятельность, поэтому одной из главных ценностей современного полифоничного мира является коммуникативная культура.

Следует помнить, что коммуникативная некомпетентность может привести к неправильному и неадекватному декодированию поведенческих норм носителей другой культуры, а информация, передаваемая на невербальном уровне, представляет наибольшие трудности для интерпретации членами иной культуры.

Любому межкультурному и внутрикультурному общению присуща своя национально-культурная специфика, поэтому успешное межкультурное общение невозможно без знаний особенностей коммуникативной культуры народа. Процессы межкультурной коммуникации глубоки, многослойны и полиаспектны, они предполагают понимание ценностей и культурных норм другого народа.

В массовом сознании бытует мнение, что без владения иностранным языком общество не может идти в ногу с современными мировыми тенденциями и следовать интегрирующим мировым процессам.

Несомненно, знание иностранных языков делает процесс межкультурного общения более легким, а процессы переоценки современных ценностей – более щадящими. Однако, владение только иностранным языком не может быть критерием успешности межкультурной коммуникации. Эффективность межкультурного общения напрямую зависит от наличия знаний о межкультурных различиях.

Уровень реализации знаний в процессе межкультурной коммуникации определяется уровнем владения национальным коммуникативным режимом, т. е. совокупностью таких составляющих как язык, знания о материальной и духовной культуре народа, его нравственных ценностях и мировоззренческих представлениях, нормах и правилах поведения, психологии и менталитете народа, т. е. всего того, что формирует основу культуры народа и его культурные ценности. Поэтому, на наш взгляд, существует очевидная необходимость включения в учебный процесс таких дисциплин как культурология, лингвокультурология, история, этнология, философия, социология, литература изучаемого языка, а также таких курсов и спецкурсов как «культурная антропология», «язык и культура», «межкультурная коммуникация». Без владения вышеперечисленными дисциплинами усвоение иностранного языка не может быть достигнуто, а успешная реализация процессов межкультурной коммуникации невозможна.

Немаловажно, что при изучении культуры другого народа воспитывается толерантность, терпимость, интерес и уважение к чужой культуре и существующему культурному многообразию. Межкультурная коммуникация определяет манеру и нормы поведения людей, влияет на умение построения диалога культур между субъектами культуры. Диалог культур немыслим и невозможен без владения межкультурной коммуникацией.

В процессе инкультурации сознание индивида детерминировано коллективной философией, культурными стереотипами и стереотипами национального языка. Опосредованно, во внутрикультурной дискурсивной практике, определяется его модель поведения на основе усвоения культурных концептов.

Каждый носитель культуры обладает определенным лексическим запасом, который, в свою очередь, формирует своеобразную концептосферу, где слова выступают не просто как единицы словаря личности, а как культурные концепты, образованные на основе культурного опыта и представлений носителя языка. Концептосфера представляет собой абстрактное, ментальное формирование,

составными единицами которой являются культурные концепты. Носители родной культуры владеют культурными концептами бессознательно. Культурные концепты включают в себя смыслы, которые не подвергаются сознательному анализу, а смысло-содержательная информация концептов передается имплицитно и эксплицитно как бесконечное множество знаков, символов и содержаний, воплощенных как в материальных так и идеальных формах. Как следствие, для представителей других культур существуют определенные трудности, связанные с их интерпретацией.

Являясь единицей межкультурной коммуникации, культурный концепт выступает прикладным инструментарием в изучении иностранного языка и культуры народа. Культурные концепты используются в качестве ключевых слов-понятий для исследований в гуманитарном русле. Это символы, образующие ядро любой культуры, вокруг которого осуществляется вся культурная деятельность человека. Концепт всегда содержательно наполнен, он выступает в виде феномена, который является идеей, способствующей образованию субстанции культуры, тем самым, выступая в качестве сознательно-смыслового измерения культуры.

Необходимость изучения культурных концептов продиктована требованиями современной парадигмы культурологических знаний. Исследования культурных концептов – одно из магистральных направлений в отечественной культурологии. Проблема интерпретации культурных концептов получила широкое признание как составная часть проблем, связанных с преподаванием иностранных языков.

Культурный концепт – это одна из важнейших категорий в изучении культуры, важнейшее средство категоризации и оценки культурных феноменов. Факты культуры могут быть представлены такими дисциплинами как культурология, социология, этнография, история, философия, история языка, психология, и др. Использование сразу нескольких подходов делает процесс изучения культуры более продуктивным, так, например, философско-исторический подход, имеющий материальный и духовный (символический) смысл, эффективен при интерпретации сущностных характеристик культурных концептов.

Стоит отметить, что на современном этапе исследования культурологических знаний существует ряд проблем связанных с недостаточным количеством представленных методологий, что не может не отражаться на эффективности полученных результатов. Выделяя специфику изучаемого феномена, каждый исследователь сам вырабатывает свой собственный, индивидуальный инструментарий.

Представляется важным и эффективным, когда исследователь прибегает к философскому осмыслению определенных культурных феноменов при изучении культурных концептов. Одним из продуктивных методов, на наш взгляд, является метод экстраполяции. Данный философский метод как способ оптимизации знаний весьма эффективен при изучении проблем культуры, когда знания с одной предметной области переносятся на другую.

Следует также признать, что проблемы, связанные с выделением четкой методики экстраполяции культурных концептов (как первостепенной специальной области знания) не всегда актуальна. Неукоснительное следование имеющимся методологиям, их максимальная формализация и стандартизация не могут гарантировать эффективных результатов. Методологическая правильность сама по себе ничего не дает. Процесс анализа и синтеза собранных знаний не всегда может подлежать максимальной формализации и стандартизации. Поэтому одной из задач в исследовании является не восполнить пробел, а проследить и представить процесс адаптации и интерпретации определенного текста.

Говоря о межкультурной коммуникации в профессиональном общении и о проблемах, связанных с ней, следует отметить, что проблемы методологии экстраполяции культурных концептов особенно важны не только для преподавателей иностранных языков, но и для изучающих иностранные языки, для специалистов по международному и межкультурному общению. Реализация компетентностного подхода к подготовке специалистов владеющих иностранными языками предполагает глубокое понимание самой культуры изучаемого языка.

Несомненно, культура представляет собой сложное многослойное образование, поэтому подход в ее изучении должен быть комплексным, синергетическим, и использоваться он должен для раскрытия и описания смысло-содержательных границ культурных концептов. Исследования особенностей поуровневой экспликации культурных концептов позволяет не только выявить сами концепты, но и вербализировать их, показать их ассоциативный и аксиологический характер.

Kolegaeva I.M.
Odessa national I. Mechnikov university, Odessa

PICTORIAL AND VERBAL MESSAGES: CHALLENGES TO THE ADDRESSEE OF A POLYCODE TEXT

One of the founders of semiotics *Charles Morris* believed that *painting* as much as *speech* should be regarded as a *sign* system [3]. Thus, a picture should be regarded as a *semiotic* phenomenon, a text.

Yuri Lotman while meditating upon *semiotics of culture* was adamant about differentiating and even *opposing* to one another the two types of semiotic messages, namely, *discrete verbal* texts on the one hand and *non-discrete, continual* texts like pictures on the other hand [2]. He believed that translations from one type of text into the other or vice versa were impossible. But as far as they happen once and again, Y. Lotman concluded that such attempts result not in ***translations*** but in ***equivalent versions*** of one another. In my humble opinion, it is more the issue of terminology than the essential difference.

The situation stands out dramatically in a specific type of polycode text, namely, a ***museum catalogue***.

The analysis of a picture gallery catalogue by H. Marx [4] showed that an article in a catalogue is a very interesting semiotic and communicative phenomenon. The readers of such text can be qualified as ***"pampered" addressees***. They find themselves constantly switching their activity from that of a *reader* to that of an *on-looker*, in either case being *assisted* through all sorts of *clues* and *hints*, which improve their communicative activity (On the problem of communicative idiosyncrasies of such texts read [1]).

A *catalogue article* is a twofold message, comprising an iconic (namely pictorial) and a verbal component. The former being a *reproduction* of some famous picture, the latter being approximately 150-200 word long *annotation* commenting upon the painting, the artist, sometimes the history of the picture, its artistic and literary background.

The two components are unequal as to the degree of self-sufficiency in the process of their perception. The iconic component *might* function independently, though with certain loss of its informative potential. The verbal component is *nearly useless* in case it is devoid of the corresponding iconic support. In other words, an addressee may more or less successfully leaf through the catalogue without reading the textual messages, but an addressee cannot just read the annotations and skip the illustrations. The result will be a communicative failure.

The point of this publication is *to show how each of the components enhances the informative impact of the polycode text upon its addressee*. We

have already mentioned about clues and hints that the addressee gets, if he / she thoroughly perceives the catalogue article. To begin with, the ***reproduction*** that catches the eye first and foremost does not contain exact information of the picture size, which is by far different from what the addressee sees in the catalogue.

Our research proved that the size of a picture is decreased drastically: reproduction sometimes equals as little as 0.2% of the space which the original canvas occupies. For sure, the impact upon the on-looker in such circumstance is much weaker. The reader of the catalogue is usually quite unaware of this difference.

The ***verbal component*** of the article informs the reader about the original dimensions of the reproduced picture, giving the exact figures. Such piece of information is a **must** in the "passport" of the picture, containing the **name** of the artist, the **years** of his life, the **title** of the picture, its **dimensions,** qualification of the **technique** (oil, tempera etc) and **material** on which it is painted (canvas, poplar wood etc). Sometimes the dry figures are "revived" in the annotation through a *descriptive verbal* commentary.

For instance, the still-life by France Snyders is nearly 2 meters high and more than 3 meters long, its reproduction is more than 200 times smaller. The annotation revives the largeness of the canvas, saying: "*The **huge size** of the still-life indicates a certain type of client with **large rooms** available, like nobility with **castles** and **large dining-rooms***" [4, p. 48]. The descriptive details like "*huge size*", "*large dining-rooms*", "*castles*" help the reader visualize the hugeness of the original painting, supporting the precise data of the passport: "*1,97m X 3,25m*".

In some cases the *cues* that help the addressee imagine the real dimensions of a picture are given in the annotation *indirectly*, through a *detail*. Titian's famous picture "The Tribute Money" is commented upon as following: "*Titian painted this magnificent painting of Christ <…> on a **wardrobe door** in the castle of Ferrara*" [4, p. 15], thus highlighting the passport information: "*75cm X 56cm, Oil on poplar wood*". It is much easier for the addressee to visualize the size of the picture knowing that it used to be a part of a wooden wardrobe.

Another way of "pampering" the addressee of a museum catalogue is explaining to him / her **what** the reproduced picture **is about**, especially if the picture belongs to the so called "*narrative painting*". The addressee, functioning as an on-looker, has to guess who is who in the picture and what's happening in the imaginary world of the painted message. Much depends on the addressee's cultural thesaurus. In case of certain deficiency of cultural knowledge, the informative impact of the picture upon the on-looker is considerably weakened. A helping hand is thrust forward by the

annotation's author, who provides the addressee with all the information required for adequately perceiving the visual message.

For instance, Nicolas Poussin's picture "***The Kingdom of Flora***" (1630) is a visual "translation" of literary texts by antique Roman poet Ovid. The annotation explains, that "*the flower goddess is dancing in the centre, surrounded by figures which were transformed after death into flowers*" [4, p. 41]. Then each of the 7 characters is named (they are *Klytia, Narcissus, Smilax and Crocus, Adonis, Hyacinth* and *Ajaks*), their position in the picture is defined, as well as the position of the flowers, into which they will be transformed after death, and the names of the flowers are also given (correspondingly, they are *heliotrope, daffodil, bindweed* and *crocus, anemone, hyacinth* and *pink*). The amount of additional information encoded verbally and offered to the addressee of the museum catalogue is very big. It is unlikely that many visitors of Drezden Old Masters gallery, while looking at Poussin's picture, can enjoy as large scope of information as the addressee of the catalogue "*Old Masters*".

In fact, part of the annotation is a *verbal translation* of the *visual message* (reproduction of the picture). Besides re-telling "what is going on" in the picture, annotation also comments upon certain features of the painting: its symbolic details, its colour range, its composition and the like. Each commentary of such type makes the reader turn his gaze upon the illustration.

Comments like the following: "*his colours are elegant and very delicate*", "*the tendency to monochromatic painting <…> with uniform hues*"; "*delightful blooming colour*" make the reader turn his eyes to the picture and see for himself whether *the colours* are *blooming, elegant and delicate* and what are *the hues of monochromatic painting.* Important is that the ***colour nominations*** are not used: *green, red, yellow* are superfluous, as the picture is at hand and the colours are exposed to the on-looker. Meanwhile, the annotation offers ***qualifications*** of the colours (***fresh*** *colours*, ***subtle*** *hues*, ***surprisingly*** *colourful*), thus suggesting certain interpretation of the picture.

The effect of perspective is one of the means of creating the optic illusion of three-dimensional world on a two-dimensional flat surface of a picture. Annotation helps the reader comprehend this peculiarity of painting, drawing his attention to the correspondence of ***foreground*** and ***background***, as is in Jan Wildens's "***Winter Landscape with Huntsman***" (1624): "*the figure of the hunter is* ***the main focus****; the landscape stands* ***in the background*** *<…> a great suspense exists between things of the* ***foreground*** *level and the expanse of the wintry* ***space*** *which is lost in* ***the depth****"* [4, p. 46]. This is another reason for the addressee to look back at the reproduction and see for himself whether the effect of depth is created by the painter.

The analysis offered draws up the following conclusion: communicative activity of a catalogue user should be specified as constant transitivity of addressee roles – from that of a ***reader*** to that of an ***on-looker*** and back again. The idea of a catalogue addressee being "pampered" proves right: the user of a catalogue is loaded with lots of additional information about the annotated picture, which enhances the communication significantly.

Литература

1. Колегаева, И.М. Музейный каталог как вид поликодового текста / И.М. Колегаева // Записки з романо-германської філології. – Вип. 1 (32). – Одеса: КП ОМД, 2014. – С. 92-101.
2. Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю.М. Лотман // Структура и семиотика художественного текста: труды по знаковым системам. Ученые записки Тартуского госуниверситета. – Вып. 515.– Тарту: ТГУ, 1981.– С. 3-7.
3. Моррис, Ч. Основания теории знаков / Ч. Моррис // Семиотика: Антология: 2-е изд. испр. и доп.; сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2001. – С. 45-97.
4. Marx, H. Masterpieces of Dresden. Picture Gallery «Old Masters» / H. Marx – Leipzig: E.A. Seeman, 1993. – 62 p.

Мамайко С.Г.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПРЕПЯТСТВИЕ НА ПУТИ К ГЛОБАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

В настоящее время основными принципами развития общества в мировом пространстве являются процессы *интеграции* и *глобализации*, главной целью которых ставится сближение отдельных регионов, культур и цивилизаций. Существует множество факторов-катализаторов данной тенденции: сближение континентов благодаря современным технологиям (телевидение, интернет, мобильная связь и т. д.), быстрое транспортное сообщение, глобальный характер экологических проблем, консолидированное противодействие обострению межэтнических и межнациональных конфликтов, активизация социокультурных процессов в обществе (консолидация, миграция, формирование инклюзивного общества), а также «глобальное расширение и активизация экономических и коммерческих отношений с привлечением все большего количества участников мирового бизнес

диалога» и «становление единой экономической, финансовой, информационной и бизнес-системы в мире» [3, с. 143-144].

Процесс интеграции, а, следовательно, и глобализации осуществляется в рамках *диалога культур*. Диалог культур определяется как разновидность межкультурного взаимодействия, предполагающая активный обмен содержанием культур-контрагентов при сохранении ими своей самобытности [1, с. 132]. Тем самым позиционируется идея интеграции в многообразии (integration in diversity). Однако само понятие *«культура»* имеет внутренне неоднородный характер: оно распадается на ряд категорий (многонациональность, полиэтничность), объединенных национальными традициями. В связи с этим, диалог культур труднодостижим не только в силу этнокультурных различий, но и межэтнических, что обуславливает возникновение мировых и гражданских войн, терроризма, экстремизма, национализма, шовинизма и т. д.

В настоящее время многие исследователи предпринимают попытки вскрыть психологические механизмы взаимопонимания и диалога культур. Так, в своем исследовании Х. Рубен и Р. Келли рассматривают целый ряд факторов, благоприятствующих интеграции культур. К таковым относятся: эмпатия, позитивное отношение к особенностям чужой культуры, доброжелательное отношение к другому человеку, способность к пониманию его потребностей и желаний, умение избегать в процессе коммуникации морально-этических оценок, формирующихся под влиянием своей культуры; эмоциональная устойчивость к новизне и неопределенности, что обеспечивает терпимость и толерантность и т. д. [*цит. по* 2]. Несомненно, все эти факторы важны, но их учет недостаточен для создания органичного инклюзивного общества. Требуется не одностороннее восприятие субъектом специфики и особенностей другой культуры, основанное на понятиях *оценочности* и э*мотивности*, а двусторонний конвергенционный подход. В качестве важной детерминанты этнокультурной ментальности предлагаем рассмотреть специфику *межполушарной асимметрии* – одну из фундаментальных закономерностей организации мозга не только человека, но и животных.

В рамках рассматриваемой проблемы стоит акцентировать связь межполушарной асимметрии с психическими познавательными процессами. Как известно, с функциями левого и правого полушария у человека связаны два типа мышления: абстрактно-логическое и пространственно-образное соответственно. Как отмечает В. Ротенберг, эти типы мышления имеют ряд синонимов [2]:

- вербальное и невербальное: абстрактно-логическое мышление (левое полушарие) в отличие от образного мышления (правое полушарие) базируется на способности к продуцированию речи;
- аналитическое и синтетическое: с помощью логического мышления (левое полушарие) осуществляется анализ предметов и явлений, тогда как образное мышление (правое полушарие) обеспечивает цельность восприятия;
- дискретное и симультанное: логическое мышление (левое полушарие) реализуется как последовательность ментальных действий и операций; тогда как образное мышление (правое полушарие) реализуется за счет единовременного восприятия целостной картинки / объекта.

Наблюдая четкую взаимосвязь типа мышления и мозговой структуры, возникает гипотеза, что данная психическая особенность является врожденной. Однако детально изучив историю развития межполушарной асимметрии, ученые пришли к следующему выводу. Первоначально именно необходимость в социальном общении, передаче сложной информации и однозначном ее понимании, *«экологическое давление»* (по термину Уилсона) – потребность в анализе ситуации – привели к тому, что имеющаяся у животных ограниченная способность к анализу трансформировалась у человека в мощный *аппарат логико-вербального мышления* со способностью к абстрагированию и решению философских по своему смыслу и значению вопросов [2].

Доказано, что с самого рождения на генетическом уровне у человека есть предрасположенность к доминированию того или иного полушария. Однако следует отметить, что лишь в процессе коммуникации, в социальном пространстве, возможно гармоничное развитие и взаимодействие обоих типов мышления. Можно полагать, что соотношение двух типов мышления у индивида (относительное доминирование того или иного) непосредственно зависит от культурных особенностей и традиций среды, которая, в свою очередь, закрепляет их с помощью группового отбора или преемственности. Следовательно, после определения относительно доминирующего типа мышления, по-видимому, он стал передаваться из поколения в поколение по принципу культурного наследия. В результате, мы предполагаем, что ряд культурных различий, неприятие инокультурных традиций, диссонанс культурных норм и устоев, конфронтация убеждений, суждений, стереотипов в разных лингвокультурах – все это в значительной степени детерминировано культурно заложенной и исторически наследуемой традицией доминантного полушария. Так,

можно говорить о «левополушарных» культурных этносах, представители которых в подавляющем большинстве характеризуются доминированием левополушарных функций в ментальных процессах, и о «правополушарных». Разумеется, говоря о характерности доминирования определенного типа мышления, мы имеем в виду вовсе не абсолютное, а статистическое преобладание индивидов с данными особенностями миромоделирования. В условиях любой культуры существуют представители, отличающиеся по образу мышления от большинства, что не исключает тенденции, задаваемой большинством.

В развитии современной цивилизации акцентируется анализ однозначных причинно-следственных связей, а также заметен примат точных наук, что, можно полагать, детерминировано и способствует развитию логико-знакового мышления. С этим трудно не согласиться, однако данное суждение справедливо в отношении стран Запада и Европы. Восточные цивилизации ориентированы на приспособление человека к миру как к неизменной давности через преодоление внутренней дисгармонии с помощью нетрадиционных (для нас) практик. В связи с этим японская и китайская лингвокультуры (и языки) более пригодны для поэзии: апеллируют не к логико-рациональному суждению, а эмоционально-чувственному восприятию через аналогии и ассоциации.

Иероглифы – это не условные знаки отдельных букв, а сложные «паттерны» (модели) слов и даже целых выражений. Эти паттерны воспринимаются симультанно без анализа деталей. Дословный перевод научного текста с японского или китайского на английский очень обедняет его, делает его плоским и однозначным, почти как пересказ литературного произведения. Японцы и китайцы с трудом запоминают цифры и числа, нежели американцы или европейцы, но имеют более богатое пространственно-образное мышление. Объясняя дорогу, китаец не станет перечислять названия улиц и количество домов на пути, а изобразит живую картину из цветов строений и пространственных конфигураций.

Нумерология, символика цвета и стремление к четности – еще одна из важных характерных черт восточного мышления, которая доказывает доминирование образного кода. Исторически сложилось, что:

八 – Bā (число восемь) созвучно с 發 – fā – «процветание, богатство» и ассоциируется с благосостоянием, денежной прибылью;

六 – Liù (число шесть) созвучно с 流 – Liú – «протекать, течь гладко» и ассоциируются с неизменным течением жизни, спокойствием;

九 – Jiǔ – (число девять) созвучно с 旧 – Jiù – «долгий, вечный» и ассоциируется с завершающей стадией, долголетием;

四 – sì – (четыре) созвучно с 死 – sǐ – «смерть», поэтому китайцам свойственна тетрафобия – боязнь цифры 4. Данную цифру вы не найдете в номере мобильного или домашнего телефона у китайцев.

В китайском языке, созвучны также 鱼– yú – «рыба» и 运– yùn – «удача»; 鸡 – jī – «курица» и 吉 – jí – «счастье». Это объясняет, почему празднуя новый год, пельмени с разными начинками являются одним из главных блюд на праздничном столе китайцев. Они не только созвучны со словом «деньги», но и по форме напоминают монеты: наличие этого блюда сулит богатство семье. Ассоциирование по созвучию рыбы с удачей, а курицы со счастьем определяет примат соответствующих блюд в ассортименте праздничного угощения.

В китайской культуре «четность» обозначает полноту и завершенность, поэтому даря девушке два цветка, вы желаете ей исполнения желаний и счастья. Цветосимволизм является знаковым: цвета по мифам древней китайской культуры указывают человеку на перепутье судьбы на верный жизненный выбор. Красный цвет притягивает удачу и успех, желтый символизирует мудрость, терпение и власть. Цветовой и цифровой культурные коды в китайской культуре являются исторически обусловленными. К примеру, во дворце 紫禁城 – Zǐjìnchéng – «Запретного города», принадлежавшего династиям Мин и Цин, имеется 9999 комнат, а крыши покрыты желтой черепицей.

В свою очередь английский язык ориентирован на логику, ему характерны буквенное выражение, линейная структура, четкость построений. В отличие от китайцев и японцев американцы и европейцы легко запоминают числа и даты, без труда оперируют емкими названиями. Им характерно четкое определение цели коммуникации и условий достижения результата. Тем самым успешность диалога культур детерминирована как национально-культурными особенностями этносов, так и спецификой мировидения, что имеет исторически закрепленную и физиологически обусловленную традицию доминирования в сознании народа того или иного ментального кода (образного или вербального).

Литература

1. Лебедев, С.А. Философия науки: Словарь основных терминов / С.А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2004 – 132 с.

2. Ротенберг В. Межполушарная асимметрия мозга и проблемы интеграции культур / В. Ротенберг [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://rjews.net/v_rotenberg/integr-kultur.html#.VPspo116-Uk]. – Дата доступа: 11.08.2016.

3. Уланович О.И., Рябова А. Конвергенционные и дивергенционные процессы в мировом бизнес диалоге в аспекте языкового заимствования // Актуальные

проблемы гуманитарного образования: материалы междунар. науч.-практ. конф, Минск, 22-23 окт. 2015 г.; редколл. О.И. Уланович [отв. ред.] и др. – Минск: Издатель А.Н. Вараксин. – С. 143-150.

Миронова Н.И.
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, Москва

НАРУШЕНИЕ ПРАВИЛ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ КАК РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ

Основные правила успешного (бесконфликтного) речевого общения были разработаны Г.П. Грайсом, сформулировавшим Принцип Кооперации [1], и Дж.Н. Личем, дополнившим его Принципом Вежливости [5].

Принцип Кооперации сводится к четырем коммуникативным категориям, обеспечивающим кооперативное общение: Количества, Качества, Отношения и Способа. Категория Количества определяет объем передаваемой информации и основывается на двух постулатах: а) высказывание должно содержать не меньше информации, чем требуется; б) высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется. Категория Качества предполагает истинность высказывания и включает такие постулаты: а) не говори того, что ты считаешь ложным; б) не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований. С категорией Отношения связан постулат релевантности: не отклоняйся от темы разговора. А категория Способа определяет не содержание, а форму высказывания: выражайся ясно; избегай непонятных выражений; будь краток.

Принцип Вежливости Дж.Н. Лича объединил в себе ряд правил: правило такта (избегай тем, неприятных для собеседника); правило великодушия (не связывай собеседника обязательствами); правило одобрения (не осуждай других); правило скромности (не будь высокомерным); правило согласия (избегай конфликтных ситуаций в общении); правило симпатии (демонстрируй доброжелательность по отношению к собеседнику).

Нарушение правил успешной коммуникации приводит к конфликту, поскольку случаи игнорирования коммуникантами Принципа Кооперации и Принципа Вежливости, по мнению конфликтологов, являются достаточно сильными конфликтогенами. По словам Л.Н. Цой, конфликтогеном является любой предмет, вещь, идея, взгляд, выявляющие различия; отношения, слова, действия (или бездействие), порождающие конфликт или способные привести к нему [4].

Н.И. Козлов справедливо полагает, что «коммуникативным конфликтогеном оказывается все, что выходит за пределы ожидаемого и приемлемого для человека стиля общения» [2]. Мы хотим продемонстрировать, что некоторые конфликтогены, выделенные авторами, напрямую соотносятся с нарушением правил успешного общения.

Сокрытие информации, недостаточное информирование о ситуации представляет собой нарушение постулата Г.П. Грайса о количестве информации. С нарушением другого его постулата – об искренности суждения – связана неискренность коммуниканта и дезинформация партнера по коммуникации. Еще одно достаточно частое нарушение успешной коммуникации заключается в навязывании собеседнику недоступного стиля речи, что является нарушением постулата Г.П. Грайса о ясном выражении мыслей и избегании непонятных выражений.

Можно привести и многочисленные примеры конфликтогенов, связанных с нарушением постулатов Принципа Вежливости Дж.Н. Лича: обращение к неприятной для собеседника теме, его критика при посторонних (нарушение правила такта); высокомерие, категоричность, демонстрация собственного превосходства (нарушение правила скромности); негативная оценка собеседника, его оскорбление, угрозы и обвинения в его адрес, грубость (нарушение правил согласия, одобрения и симпатии). Так называемый «юмор на партнера» по коммуникации [2] представляет собой скрытую негативную оценку, т. е. нарушение правил такта, одобрения и симпатии Дж.Н. Лича.

Нарушение постулатов успешной коммуникации расценивается как имплицитное средство речевой агрессии [2; 4]. Такие случаи мы можем наблюдать во всех сферах коммуникации. Так, Н.Е. Петрова [3, с. 121] приводит пример из статьи в «Литературной газете». Автор статьи следующим образом называет одну из участниц цикла передач «Культурная революция»: *дама-психолог почтенных лет и габаритов, но без намека на комплексы облаченная в обтягивающее и прозрачное.* При этом внешний вид героини никак не связан с тематикой дискуссии, посвященной проблемам воспитания детей. Таким образом, здесь нарушаются сразу два постулата успешного общения: постулаты вежливости и релевантности.

Примеров нарушения Принципа Кооперации и Принципа Вежливости особенно много в интернет-коммуникации. Ниже приведен фрагмент дискуссии двух коммуникантов, один из которых использует агрессивную коммуникативную стратегию троллинга. Авторская

орфография и пунктуация сохранены (источник: Дезинфо.нет http://www.dezinfo.net/foto/54586-spasibo-za-podpisku-na-facty-o-kotax.html):

Тролль: *Вас приветствуют «Факты о котах». Знаете ли вы, что первая выставка котов состоялась в Crystal Palace в Лондоне в 1871 году?*

Роберт: *Заткнись! Если ты не прекратишь, я позвоню на этот номер!*

Тролль: *Спасибо за то, что пишете нам. Помните, что каждый час вы будете получать факт о котах. Чтобы отказаться от подписки, напишите chrykutfgh5764gvhtfvkigdrf678.*

Роберт: *chrykutfgh5764gvhtfvkigdrf678.*

Тролль: *Команда не распознана. Знаете ли вы, что существует более 100 пород домашних котов? Море пушистой любви!*

Можно видеть, что тролль навязывает свое общение партнеру по коммуникации. Он полностью игнорирует высказывания Роберта и его требования (слова «*Спасибо за то, что пишете нам*» в ответ на грубый отказ от коммуникации («*Заткнись!*») выведенного из себя собеседника), что является нарушением одного из важнейших постулатов успешного общения – постулата релевантности. Тролль дезинформирует коммуниканта, давая ложные электронные адреса ссылок, использование которых позволит отказаться от общения с ним; нарушается постулат истинности сообщаемого. Кроме этого, тролль издевается над коммуникантом, используя «юмор на партнера» («*Команда не распознана*») и нарушая еще несколько постулатов Принципа Вежливости: постулаты такта, одобрения и симпатии.

Второй пример – диалог пользователя по имени Олег Атякшев и тролля, удачно маскирующегося под агента поддержки Сбербанка России. Орфография и пунктуация авторские (источник: joyreactor.cc/post/492112):

Олег Атякшев@aligarhofficial. *Сбербанк ад! Уже обошел кучу кварталов, ваши банкоматы в 3-х местах не работают!! Что за сервис?*

СбебранкРоисси@sbebrank. @aligarhofficial *ну и запросы у вас, молодой человек!*

Олег Атякшев@aligarhofficial. @sbebrank *что в этом такого? На одном написано «не работает, идите туда-то» прихожу там тоже не работает! Да уж, быстро же вы реагируете!))*

СбебранкРоисси@sbebrank. @aligarhofficial *это квест, его надо пройти.*

Тролль здесь выступает под маской *СбебранкРоисси*. И маска пользователем не распознается (это видно по его ответной реплике).

Вместо сообщения требуемой важной информации тролль иронизирует, насмехается над проблемами собеседника, дезинформирует его. Используется и «юмор на партнера». Таким образом, тролль сразу нарушает постулаты релевантности сообщения, его истинности, такта, одобрения и симпатии.

Нарушения правил успешного общения, как и другие имплицитные средства речевой агрессии, чрезвычайно затрудняют нормальный ход коммуникации.

Литература

1. Грайс, Г.П. Логика и речевое общение / Г.П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – Вып. XVI.– М.: Прогресс, 1985. – С. 217-237.
2. Козлов, Н.И. Коммуникативные конфликтогены / Н.И. Козлов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/kommunikativnye_konfliktogeny. – Дата доступа: 14.05.2016.
3. Петрова, Н.Е. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии / Н.Е. Петрова, Л.В. Рацибурская. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 160 с.
4. Цой, Л.Н. Что такое конфликтоген? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.klubok.net/article2146.html. – Дата доступа: 14.05.2016.
5. Leech G. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – L-N.Y.: Longman, 1983. – 250 p.

Морошкина Г.Ф.
Запорожский национальный университет, Запорожье

ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОСТЬ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале французского языка)

Мысль о мере человека в его многогранной деятельности знакома миру еще со времен древней греческой цивилизации. Изречение самого известного представителя античной софистики Протагора «Человек есть мера всех вещей: существующих, что они существуют, и не существующих, что они не существуют» [3] вновь становится актуальным сегодня в связи с сущностным пересмотром подходов к предметным исследованиям. Интердисциплинарность, антропоцентричность современных изысканий расширяет возможности поисков новых граней анализируемых объектов, путем размещения их в полимодальное пространство.

Протагор впервые ввел в контекст онтологии понятие человека. Человек как мера всех вещей означает, что бытие вещей зависит от деятельности человека, творцом которых он является. Большинство историков философии сходятся во мнении, что значение философии

Протагора состояло в обучении и передаче знаний, которые могут быть полезны в практической жизни. Имея перед собой калейдоскопическое представление о вещах, человек с помощью меры способен прийти к целостному представлению о действительности. Мера представляет собой алгоритм обработки поступающей информации. Передача информации обычно осуществляется с помощью слов, следовательно, именно слово является мерой вещей.

Обращение к идее Протагора о мере человека, функционирующей как культурная норма, объясняется поиском научно-теоретического обоснования проводимых исследований, так как сформулированный обобщающий принцип наделен потенциалом экспликативности и организующего начала. Человекоразмерность, с одной стороны, устанавливает границы притязаниям разума, с другой – становится ценностным ориентиром профессиональной деятельности. По мнению М.К. Мамардашвили, сама возможность познания нами чего-то в мире зависит от нашего «второго рождения», при котором познание органами, которые возникают и даны в пространстве мысли в космическом измерении, прорезает всякое различие культур и связывает по вертикали человеческое существо с возможностями Вселенной [2, с. 31].

С целью выявления человеческой размерности в конкретном типе предметной деятельности, а именно, в изобразительном искусстве, в качестве объекта данного исследования был выбран франкоязычный аутентичный текст из западноевропейских музейных каталогов.

Поскольку искусствоведение представляет собой теорию, которая создавалась на протяжении веков, начиная с Платона и Аристотеля, сформировавшийся пласт знаний очень значителен и не подлежит осознанию без его сегментации, обобщения, систематизации. Процесс передачи накопленного знания новым поколениям сталкивается с очевидными ментальными и физическими ограничениями человека. «Информационный потоп», обрушившийся на человека в связи с вхождением в жизнь новых технологий, вынуждает искать пути подачи информации, соразмерной с возможностями человека, с одновременным сохранением целостности, значимости и объективности.

Наше внимание концентрируется на текстах музейных каталогов, которые интересны тем, что составлены критиками искусства и могут трактоваться как специальные эстетические объекты культуры, направленные адресату с разным уровнем подготовленности и способности к восприятию искусствоведческого артефакта.

Наряду с общими для всех текстов признаками, искусствоведческий

текст отличается специфическими особенностями, к которым относятся: *гетерогенность, полиинформативность, чрезмерность, интерпретативность, нелинейность*. Информативность гетерогенного текста определяется эффективностью его поликодовой структуры, что позволяет дублировать информацию и, как следствие, приводит к определенной избыточности. Его динамика проявляется через взаимопроникновение, которое обеспечивает динамичность в момент порождения смысла. Гетерогенный текст является связным, однако это не всегда бывает очевидным, характеризуется слиянием смыслов, в результате чего каждый компонент выявляет новые потенциальные значения. Интерпретативность искусствоведческого текста как особое явление ведет к плюралистическому видению определенной сущности, к изучению «чужой» мысли, к исследованию иного способа восприятия окружающего мира. Современное мышление все больше приобретает нелинейный характер, и это явление находит свое отображение в формах письма, в новых типах текста; письмо прерывает одномерность текста, дает простор для движения мысли, возможность переходить в другие измерения [1, с. 19-20].

Нелинейную форму организации искусствоведческого текста обычно соотносят с гипертекстуальностью. В нелинейном тексте смысловые составные размещаются в горизонтальной и вертикальной плоскостях общего смыслового контекста. Смысловые конструкты главной линии повествования располагаются горизонтально, тогда как дополнительные комментарии представлены в вертикальной плоскости посредством смысловой ассоциативности. Феномен гипертекстуальности базируется на принципе деконструкции.

Корпус собранного фактического материала (каталог Швейцарского издательства Crédit Suisse, Guide du visiteur) [4, с. 62] позволил выявить сложный семантический ландшафт семантических пластов. Повышенное внимание к некоторым деталям, на первый взгляд незначительным, порождает иные смыслы, ранее неизвестные.

Мозаичное разнообразие иконических, вербальных, графических, цветовых знаков не настраивает на линейное прочтение текста. Весь текст сегментирован на двенадцать отдельных частей и требует его «сборки» каждым отдельным посетителем музея. Такая идея множественности интерпретаций отражает ориентиры постмодернистской философии. Стрелочные линии направлены на наиболее важные детали картины, позволяющие раскрыть задум автора: *«Le paysage a été délicatement planifié comme une série de triangles, de la rive en pente aux arbres triangulaires qui rappellent les voiles», «trains à vapeur passant sur le pont: il transporte les excursionnistes venus de*

Paris». Во главе четырех микротекстов стоит вопросительное предложение, выделенное курсивом, фокусирующее внимание адресата на наиболее сильных позициях картины: *Quels sont les points forts de ce tableau?;* на историю ее создания*: Quelle histoire se cache derrière le tableau?;* на технику, использованную художником: *Quelles techniques sont employés par l'artiste;* на ее историко-культурное значение: *Pourquoi cette œuvre fait-elle partie de la visite?* Автопортрет художника, главные вехи его биографии и творческой деятельности выделены отдельной тонированной полосой: *«Georges Seurat. Né à Paris en 1859; entre à l'école des beaux-arts en 1877. Inspiré par Ingres, Delacroix et les théoriciens scientifiques de couleur, développe l'approche de la peinture nommée pointillisme»*.

Таким образом, многовекторная презентация и анализ одного художественного полотна образуют единый текст, прочтение которого происходит в свободном продвижении в пространстве отдельных микротекстов, маркированных графическими, цветовыми средствами. Деконструированный текст создает возможность индивидуального восприятия, выделения собственной доминанты. На передний план выходит тезис о значении понимания, открывается возможность спонтанного мышления. Последовательно, значимо и человекоразмерно формируется сущностное представление художественного полотна.

Литература

1. Большакова, Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» / Л.С. Большакова // Вестник Самарского государственного университета. – 2008. – № 63. – С. 19-23.
2. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Новая философская энциклопедия: в 4 т.: 2-е изд., испр. и доп. / редколл. В.С. Степин и др. – М.: Мысль, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/. – Дата доступа: 19.08.2016.
4. The National Gallery. Guide du visiteur. Inclut 10 visites autoguidées. – Londres: National Gallery Company Limited, 2009. – 112 p.

Приходько А.И.
Запорожский национальный университет, Запорожье

КОГНИТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСА

В современном языковедении довольно влиятельной и активно разрабатываемой является когнитивно-дискурсивная модель языка. Как понятие дискурсивного анализа, так и когнитивная модель не составляют для языкознания исключительной новизны (в частности,

диссертационные работы когнитивного направления появляются с 60-х гг. XX ст.). Активизация же вызвана новым этапом развития лингвистической теории: переходом от описательных к объясняющим процедурам. И именно указанная парадигма позволяет рассматривать язык как функционирующую систему одновременно в двух измерениях: «Язык – Общество» и «Язык – Сознание». Еще одну причину можно усматривать в возрастании роли коммуникативных технологий, в т. ч. манипулятивного типа, развитие которых только в рамках научного анализа текстообразующих стратегий невозможно. Оказывает содействие распространению термина «дискурс» также философия и эстетика постмодернизма [3].

В большинстве случаев под дискурсом понимают обязательный учет экстралингвистических факторов – фактора адресанта и адресата, их коммуникативные интенции, роли, ситуацию общения.

Мы под дискурсом понимаем «речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношениях людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), как речь, «погруженную в жизнь» [1, с. 136-137].

Поскольку контекст дискурса моделируется в форме типовых прагматических ситуаций, то способы организации их в целостный дискурс детерминированы дискурсивно релевантными компонентами социального контекста и внутренней структурой говорящего. Из представленного определения вытекает, что дискурс – это семиотический тип когерентной коммуникативной структуры, которая свое настоящее бытие находит в лоне культуры.

Принимая во внимание внешне- и внутритекстовые характеристики языка, предлагается следующая классификация категорий дискурса, предложенная В.И. Карасиком [2, с. 190]:

1) конститутивные, позволяющие отличить текст от нетекста (относительная оформленность, тематическое, структурное единство и относительная смысловая завершенность);

2) жанрово-стилистические, характеризующие тексты в плане их соответствия функциональным разновидностям языка (стилевая принадлежность, жанровый канон, степень амплификации / компрессии);

3) содержательные (семантико-прагматические), раскрывающие содержание текста (адресатность, образ автора, информативность, модальность, интерпретированность, интертекстуальная ориентация);

4) формально-структурные, характеризующие способ организации текста (композиция, членимость, когезия).

Обращение к организационной архитектонике дискурса

продиктовано самой природой человеческого общения, которое понимается как познавательная деятельность. Подобно тому, как в осуществлении любого вида деятельности инициатива принадлежит субъекту деятельности, в организации дискурса такая роль принадлежит субъекту дискурса.

С видением дискурса как иерархически конструируемой сложной системы, которая состоит из трех уровней, а именно: *формально-семиотического*, *когнитивно-интерпретирующего* и *социально-интерактивного* [4, с. 7-13], нам представляется возможным построить инвариантную модель дискурса.

Дискурсные возможности первого уровня включают в себя основные действия и операции семиотической деятельности. Дискурсные возможности второго уровня отвечают за адекватное отображение фрагментов реального или мыслительного мира. Дискурсные возможности третьего уровня ориентированы на уместность использования вербализованных актов в социальном взаимодействии.

Манифестантами коммуникативных стратегий на формально-семиотическом уровне являются обращения, местоимения, восклицания, разнообразные стереотипные сочетания, императивные глаголы, адвербы времени момента речи, продолжительность / сжатость речи, молчание, паузы, применение конструкций, облегчающих декодирование адресатом того или иного высказывания.

В случаях коммуникативного спора стратегией служит топикально интегрированное, обоснованное и последовательное отстаивание своей точки зрения, ее аргументация с помощью вводных слов, тема-рематической организации и других средств.

На когнитивно-интерпретирующем уровне коммуникативные стратегии обнаруживаются во взаимоориентации адресанта и адресата на общий или аналогичный когнитивный фрагмент тезаурусов, на общность пресуппозиций, на способность адресата декодировать подтекст, глубинные пласты содержания. На этом уровне стратегии речевого поведения обусловлены «картинами мира», ценностями и этнокультурными нормами коммуникативного поведения этноса, к которому принадлежат собеседники. К стратегиям данного уровня относятся также стремление к логичности, непротиворечивости изложения, адекватной информативности, новизне, аргументированности.

На социально-интерактивном уровне стратегии адресанта должны учитывать стратегии адресата, его социально-ролевой статус, цели для начала общения, прокурсивное реагирование в ходе коммуникации.

Адресанту необходимо не утратить внимание, интерес адресата

(адресатов), учитывать их желание, контролировать и корректировать процесс коммуникации, поддерживать этикетно-ритуальное поведение, что регламентируется окружающей средой, где решающую роль играют экстра- и паралингвистические факторы.

Мы считаем, что понятие «дискурс» соотносимо с понятием «текст», так как характеризуется аналогичными с текстом признаками – завершенностью, целостностью, связностью и т. п., и, тем не менее, отличается от последнего тем, что рассматривается одновременно и как процесс (с учетом влияния социокультурных, экстралингвистических и коммуникативно-ситуативных факторов), и как результат в виде фиксированного текста.

Таким образом, дискурс – это коммуникативное действие, которое происходит между адресантом и адресатом в процессе коммуникации в определенном контексте. Это действие может быть речевым, устным / письменным, иметь вербальные и невербальные слагаемые.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136-137.
2. Карасик, В.И. О категориях дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. – Волгоград-Саратов: Перемена, 1998. – С. 185-197.
3. Лобас, В.Ф. Постмодерн в постсоветском научном пространстве / В.Ф. Лобас // Динамизм социальных процессов в постсоветском обществе. – Вып. 2. – Ч. 2: Социальные науки. – Луганск: Знание, 2001. – С. 78-87.
4. Сусов, И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И.П. Сусов // Языковое общение: Процессы и единицы. – Калинин: КГУ. – 1988. – С. 7-13.

Ревуцкий О.И.
Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина, Мозырь

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В структуре языковой личности на данном этапе ее изучения принято выделять три компонента: мотивационно-прагматический, вербально-семантический и нравственно-этический [1]. Последний принято рассматривать в качестве основы, ядра, предопределяющего способность личности к речи, способной духовно обогащать тех, кому она предназначена.

Неотъемлемой стороной речевой деятельности является передача и генерация культурных, научных, профессиональных и иного рода знаний. Поэтому ядро языковой личности, на наш взгляд, должно быть дополнено когнитивным компонентом. В сфере познавательной информации особо важное место занимает такая, которая имеет глобальный мировоззренческий смысл: о происхождении мира и человека, предназначении человека и человечества, законах эволюционного развития. Названные области знания имеют прямое отношение к проблемам нравственности, поэтому та или иная позиция языковой личности по этим вопросам накладывает свой отпечаток и на понимание нравственных проблем, и на мотивационно-прагматическую сторону речи.

В данной статье мы остановимся на мировоззренческих концепциях религии, философии и материализма и распространяющегося в последние годы антропокосмического учения, покажем связь этих концепций с проблемами нравственности и выразим мнение о целесообразности того или иного понимания в воспитании языковой личности.

Итак, начнем с религии. В основе религиозных представлений о мире лежит понимание высшего существа, Бога, творца мира и человека, способного вознаграждать за добрые дела и наказывать за плохие. Наставления о жизни по законам добра изложены в религиозных учениях как божьи заповеди (в христианстве это 10 заповедей Иисуса Христа). Признание религией бессмертной души приводит к мысли о неизбежности воздаяния за добрые и злые дела в загробном мире. В разных религиозных учениях проводится мысль о божественной силе Слова, способного в устах Богов и пророков творить чудеса.

Материалистическая концепция мира и места человека в нем существенно отличается от религиозной. Ее появлению способствовало развитие естественных наук − механики, химии, биологии и др. в XVII-XIX вв. Материалистические концепции в социологии строились главным образом на теории Дарвина. Успехи естественных наук влияли на формирование материалистического типа мышления, ведущего к преувеличению роли материальных факторов в эволюции мира и человека и недооценке факторов духовных. Наличие какого-либо высшего разумного начала в строении мира материалистами отрицалось, что приводило их к мысли о насильственном переустройстве природы и общества. Показательно, что и нравственные качества материалисты пытались выводить из прагматики: род деятельности, отношение к продуктам труда и др., что вело

к подразделению общества на классы, различающиеся и по нравственным качествам. Такое понимание явилось грубым искажением действительного положения вещей.

На роль базы для формирования когнитивного и связанного с ним нравственно-этического ядра языковой личности ни религия, ни материализм претендовать не могут. Религия – потому, что ее аргументы о необходимости быть добрыми для многих неприемлемы, а материализм – потому, что нравственные понятия пытается выводить исключительно на основе прагматики. Подобной базой, на наш взгляд, может стать такое распространившаяся за последние два-три десятилетия учение, как *антропокосмизм*, рассматривающее человека как существо, находящееся в гармонии с окружающим миром, и его подчиненность высшим космическим законам: кармы, реинкарнации и свободной воли.

Данное учение зародилось в глубокой древности и в той или иной степени вошло в разные религии, включая и христианскую. Однако в некоторых источниках оно представлено наиболее полно. Это «Тайная доктрина» Е. Блаватской, «Космогоническая концепция» М. Генделя, «Агни Йога» Е. Рерих. В этих трудах утверждается, что предназначение каждого человека и человечества заключается в постоянном совершенствовании, прежде всего, духовном, что человеческая жизнь представляет собой цикл земных воплощений с промежуточными пребываниями в энерго-информационном мире, что каждая земная жизнь – очередная ступень духовного совершенствования. Здесь говорится и о том, что каждый человек полностью ответственен за все, что с ним происходит, что каждое действие, поступок, мысль отпечатывается на структуре, энергетическом теле, и, таким образом, каждый человек сам нарабатывает программу будущей жизни (карму).

Жизнь в гармонии с космосом, с другими людьми определяет высшие нравственные принципы. Неслучайно книга Е. Рерих «Агни Йога» имеет подзаголовок «Учение живой этики». Важность антропокосмического учения для формирования языковой личности определяется тем, что оно позволяет глубже понимать людей такими, какими они есть, учитывая то, что каждый проходит свой уникальный путь развития, что человеческая речь, как и мысль, обладает определенной энергетикой, что вовремя и к месту сказанное слово имеет огромную силу воздействия.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность: изд. 4-е / Ю. Н. Караулов. – М.: Едиториал УССР, 2004. – 264 с.

Стефановская Е.И.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СЛЕНГА В ПРОСТРАНСТВЕ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА

Спорт и физическое воспитание, став неотъемлемой частью жизни современного социума, уже давно привлекают внимание не только тренеров, методистов, спортсменов – всех тех, чья профессиональная деятельность связана со спортом напрямую, но также и социологов, историков, психологов, педагогов, лингвистов и представителей других отраслей научного знания. В лингвистике тенденцию растущего интереса к спортивному дискурсу (СД) можно объяснить как наблюдающейся популяризацией спорта и физического воспитания – значимых элементов жизни общества, так и медийностью СД и его особым аффективно-экспрессивным характером.

В нашем исследовании под СД предлагаем понимать совокупность психологических, социальных и лингвистических составляющих, которые в своем уникальном сочетании передают богатство экспрессивно-эмоциональных проявлений спортивной борьбы, противостояния и авантюризма. Отличительными чертами СД можно назвать интерактивность, экспрессивность, оценочность, повышенную эмоциональность подачи информации. Это достигается благодаря использованию широкого арсенала прагматически насыщенных средств как вербального уровня (стилистические фигуры и тропы, эмотивные элементы вторичной номинации и др.), так и пара- и экстра-лингвистического уровней (тон, тональность, темп, ритм, просодические параметры речи, паузация, хезитации, смех, громкость речи и др.).

Одной из ключевых тенденций современной журналистской риторики является интенсивная эксплуатация разговорных форм речи. Активное функционирование в тексте спортивного репортажа таких разговорных средств, как сленг, арго, жаргон, диалектные формы и просторечия свидетельствует о декодификации современного спортивного медиа-дискурса, снижении норм речевой культуры в современном обществе. Отмеченная тенденция отчетливо наблюдается в пространстве СД как одного из важнейших медийных дискурсивных образцов и обнаруживается, в частности, в активном проникновении в речь спортивных комментаторов сленговых единиц.

Понятие «сленг» далеко не однозначно в современной лингвистике: одни ученые отождествляют термины «сленг» и «жаргон», другие

акцентируют категориальный по отношению к жаргону характер сленга, который интегрирует весьма широкий пласт номинативных единиц: жаргон, арго, просторечия и т. д. В нашем исследовании мы разделяем точку зрения Л.Л. Нелюбина, который в своей работе «Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект)» понимает под сленгом «разговорные слова и выражения профессиональной речи (или социальной группы), которые приобретают в языке особую экспрессивно-эмоциональную окраску и употребляются в строго определенных ситуациях и сферах общения» [1, с. 152].

Анализ экспериментального корпуса сленговых единиц, функционирующих в спортивных репортажах и комментариях, позволил нам предложить следующую классификацию спортивного сленга:

а) сленг, функционирующий в рамках определенного вида спорта («*Рональдиньо* ***обезмячили***» (футбол: лишить мяча); «*Бьорндален* ***сделал ноль***» (биатлон: завершить стрельбу без промахов); «*Венгр* ***проигрывал*** *Фелпсу* ***целый корпус***» (плавание: отставать от соперника на расстояние, равное корпусу);

б) единицы речи, составляющие релевантный лексикон определенного вида спорта, но приобретающие статус сленга за счет их использования в другом виде спорта для оценки и неформальной номинации лиц / объектов или фамильярного обращения: («*Макарайнен все-таки* ***догребла к берегу***» (при комментировании биатлонной гонки); «***Фехтуя*** *одной ногой, он пытался делать передачу*» (при комментировании футбольного матча); «*Хлестов* ***перезарядил*** *ногу*» (при комментировании футбольного матча);

в) сленговые единицы, функционирующие во всех видах спорта («***бежит за серебром***»; «***попасть в призы***»; «***оставили без подиума***»).

Несмотря на то, что употребление сленговых выражений в ситуациях, когда можно обойтись литературным языком, зачастую рассматривается как нарушение стилистической нормы в силу приобретаемого речью оттенка фамильярности, в СД использование этого слоя ненормативной лексики вполне уместно, что непосредственно связано с функциональной направленностью сленга в рамках рассматриваемого дискурсивного образца. Так, в пространстве СД можно выделить следующие коммуникативные функции сленгизмов:

1) **информативная** функция проявляется в транслировании в спортивном репортаже с использованием нетрадиционных речевых форм актуальной информации, сведений, фактов и т. п. («*В мужском*

соревновании с дистанцией в 20 км россияне ***заняли весь пьедестал почета***»);

2) **номинативная** функция тесно связана с информативной в силу номинации явлений и объектов в процессе информационного обмена: сленговые единицы, являясь элементами вторичной номинации с коннотативным значением, сосуществуют в языке с литературными и зачастую нейтральными аналогами и употребляются, помимо прочего, как элементы психосоциальной типизации говорящего и слушающих (принадлежащих к одной социальной референтной группе) («***девятка***» – верхний угол ворот в футболе);

3) **идентификационная** или **объединяющая** функция связана с тем, что сленгизмы как элементы социолекта являются составляющими взаимоидентификации членов спортивной субкультуры и противопоставления их членам других субкультур: имеет место создание эффекта сопричастности, взаимной вовлеченности («***комбинашка***» – комбинированная эстафета в плавании);

4) **оценочно-характерологическая** функция: сленговые выражения в пространстве СД выступают мотивированными средствами экспликации субъективных оценок и отношений, являясь тем самым инструментами аксиологического аспекта СД («*Аргентинцы просто* ***рвут*** *сербов*»);

5) **эмоционально-экспрессивная** функция связана с тем, что, используя сленгизмы, которые являются одними из наиболее экспрессивных вербальных номинантов, продуцент не только получает своего рода психологическую разрядку, но и, главным образом, осуществляет определенного рода воздействие и производит впечатление на реципиента, стремясь наиболее образно и выразительно транслировать информацию («*За это судья теперь должен* ***драть*** *бразильского игрока*»);

6) **манипулятивная** или **воздействующая** функция связана со своего рода программированием воздействия речи на реципиента, при котором может иметь место управление деятельностью реципиента, принуждение к ангажированному видению реальности, навязывание идей, мнений, оценок и т. п. («*Бауэр* ***похоронил*** *Словению, не уложившись в восемь патронов*»);

7) функция **эстетизации** СД заключается в расширении сферы чувственно-эстетического и перенесении его в пространство спортивной риторики за счет использования сленгового словаря: акцентируются выразительные полимодальные образы, чувственно-ценностная природа эстетического; порождаемые речевые формы апеллируют скорее к чувственно-образной, нежели рационально-логической сфере

сознания реципиента («*Хильдебранд снова* ***облизнула, надкусила пьедестал***», «***околопьедесталье***» – позиции, ниже третьей);

8) **интерактивная** функция – функция активного взаимодействия членов референтной группы, специфика которого заключается в том, что главной целью данного сотрудничества является не просто обмен информацией (а также эмоциями, чувствами, отношениями, оценками), а собственно сама интеракция индивидов в группе: поддержание интереса, солидаризация мнений, актуализация убеждений и их когнитивная эволюция, социальная рефлексия («*В баттерфляе ты всегда сначала* ***шарашишь*** *по полной*»).

Таким образом, можно заключить, что, выполняя ряд различных функций, сленг как особый слой ненормативной лексики выступает в спортивной риторике одним из ключевых средств обеспечения повышенной экспрессивности и эмоциональности СД наряду с богатым арсеналом фигур речи и тропов.

Литература

1. Нелюбин, Л.Л. Введение в технику перевода (когнитивный теоретико-прагматический аспект): учеб. пособие / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 216 с.

Тимашкова Л.Н.
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск

КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА ДИСКУРСА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

Дискурс как вербально-когнитивный феномен охватывает все сферы человеческой деятельности. Исследования дискурса в лингвистике ведутся на протяжении многих лет, однако общепринятого определения понятия все еще не существует.

Исследования, посвященные изучению дискурса, акцентируют два его аспекта: *коммуникативный* (дискурс – действие социальное, что актуализирует важность экстралингвистических факторов); *когнитивный* (дискурс – механизм сознания). В коммуникативной лингвистике дискурс рассматривается через призму коммуникативной деятельности. С позиции коммуникативно-речевого подхода дискурс – это коммуникативный процесс и его эквивалентами выступают «речь» и «речевая деятельность» (Н.Д Арутюнова, Н.И Формановская и др.).

В понимании дискурса Л.В. Селезневой выделяются два подхода: коммуникативно-речевой и структурно-текстовой [2]. В рамках первого

подхода явление дискурса анализируется как сложное коммуникативное явление. Второй подход связан с процессами текстообразования.

Дискурс связан с речевой деятельностью человека и выступает ее продуктом, неотделим от человеческой когниции. «Дискурсивная деятельность обеспечивает реализацию целого ряда когнитивных возможностей и способностей человека таких, как восприятие, память, прогнозирование», установление ассоциативных связей и каузальных зависимостей [1, с. 151]. Важно обозначить некоторые перспективы исследования дискурса, вытекающие непосредственно из специфики дискурсивной практики как деятельности когнитивно-коммуникативной.

1. Дискурсивная деятельность имеет когнитивный характер и связана переработкой информации и представлением знаний. «Данный процесс предполагает особый ракурс восприятия мира и его познания. Продуцирование дискурса – это когнитивный процесс, предполагающий особый ракурс познания мира и его языковой репрезентации. Это динамичный и активный вывод из памяти различных структур знания» [1, с. 152].

Необходимая информация до передачи от одних участников другим в рамках акта коммуникации первоначально подвергается некоторой концептуально-категориальной обработке и получает определенную концептуально-категориальную конфигурацию – новое знание. Эту особенность переработки информации в дискурсивной практике Е.С. Кубрякова и О.В. Магировская обозначают как дискурсообразующую. Важной задачей является описание и анализ данного знания, выяснение механизма структурирования знаний в дискурсе как в рамках формирования нового знания, так и в рамках интеграции сформированного знания в коммуникативный акт.

2. Дискурс – сложное единство вербальной формы, знаний и действий. Дискурс – особая структура знания: знания о правилах коммуникации (участниках коммуникации, их особенностях, коммуникативной ситуации, и т. д.) и знаний о мире (ориентированных на восприятие мира как сложной системы культурно-обусловленных, национальных, социальных, профессиональных, возрастных, гендерных и др. характеристик познающего субъекта).

3. Далее, как отмечает О.В. Магировская, в основе концептуальной, структурной и коммуникативной организации дискурса как когнитивно-коммуникативной структуры знаний «лежит особая система антропоцентрических координат, выступающих отдельными неотъемлемыми характеристиками дискурса». «Система координат связана с участниками дискурсивной деятельности и включает в себя

две ведущие роли функциональной представленности человека в языке – говорящего и субъекта познания. Говорящий с присущим ему знанием языка и правил коммуникации выбирает необходимые языковые единицы в соответствии с коммуникативной ситуацией, тем самым придавая дискурсу конкретную форму речевой манифестации. Субъект познания, в свою очередь, с присущей ему концептуальной системой и способностями членения и переработки информации и формирования знания выступает в качестве координаты, формирующей особое знание о мире, которое является предметом коммуникации и предполагает специфическую языковую репрезентацию» [1, с. 152].

4. «Сложность когнитивно-коммуникативного взаимодействия в дискурсе обусловливает необходимость рассматривать данную реальность языка как особый языковой конструкт, репрезентирующий особый способ конфигурации знаний, который, в свою очередь, интегрирует все типы концептуализации и категоризации знаний и приводит в действие все когнитивные механизмы». Иными словами, по мнению О.В. Магировской, *дискурс* – «online-манифестация накопленного опыта когнитивной и языковой переработки знания», «это такое явление в языке, которое, в свою очередь, позволяет извлекать сведения как о самом языке, так и о человеке в рамках функциональной представленности в нем» [1, с. 153].

Как утверждает О.В. Магировская, можно заявлять о правомерности исследования дискурса как особого способа конструирования мира. «Соответственно, дискурсивное представление знаний предполагает специфическое оперирование когнитивными структурами, репрезентированными языковыми знаками различных уровней. При этом необходимо отметить, что под специфичностью здесь понимается не столько особый статус когнитивных структур и, соответственно, репрезентирующих их языковых единиц, сколько то, какие именно структуры выбираются при построении дискурса (когнитивный аспект дискурсивной деятельности) и в каком виде они используются (коммуникативный аспект дискурсивной деятельности)» [1, с. 153].

Таким образом, когнитивный подход к исследованию дискурса позволяет расширить наше понимание о многогранности взаимодействия в человеческом сознании языка, массива знаний, оценок, а также магистральных стратегий функционирования интеллекта при обеспечении коммуникации и информационного обмена в социуме.

Литература

1. Магировская, О.В. Перспективы когнитивных исследований дискурса / О.В. Магировская // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 6 (335). Филология. Искусствоведение. – Вып. 88. – С. 151-154.

2. Селезнева, Л.В. Исследования дискурса в современной лингвистике: опыт, направления, проблемы / Л.В. Селезнева // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – № 4. – Т. 8. – 2011. – С. 119-122.

Уланович О.И., Мамайко С.Г.
Белорусский государственный университет, Минск

КОГНИТИВНЫЙ И КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В МЕДИАТИЗИРОВАННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Основным стилем информационного обмена в масс-медийном пространстве является публицистический, коммуникативно-функциональное своеобразие которого в политическом дискурсе заключается в реализации информационно-воздействующей функции через политический маркетинг, имиджмейкинг и PR. С точки зрения языкового инструментария экспрессивность в англоязычной публицистике достигается посредством таких вербальных средств как фразеономинанты, клише, обширный синонимический ряд, тропы и фигуры речи. В контексте синтаксической организации текста экспрессивность выражается за счет использования параллелизма, повторов, вводных конструкций, вопросительных и восклицательных предложений, инверсии и т. д. В целом, важно отметить наличие фонографической, лексико-грамматической, текстовой и других видов экспрессивности: ее полимодальный и полисемиотический характер.

Современный язык медиаполитической коммуникации выступает как «стилистически изощренный материал» [1, с. 131], который с целью обеспечения функции принуждения к ангажированному видению реальности предстает как динамичный, эволюционирующий и совершенствующийся когнитивный инструмент, находящийся в постоянном «поиске выразительных средств, в поиске нового» [2, с. 205]: новых изящных и многослойных средств политического фрейминга и имидж-моделирования. Можно утверждать, что из всего массива интерпретативно разнообразных средств *языковая метафора* обладает максимальным экспрессивным потенциалом как инструмент политического медиафрейминга и «театрализации» политических субъектов.

Наше исследование моделирующего потенциала, экспрессивных, оценочных и образных характеристик метафоры в контексте масс-медийного политического пространства построено на материале речи Б. Обамы «Remarks by President Obama in Address to the United Nations

General Assembly» (24 сент. 2014 г.) [4]. Изучение дискурсивного образца предполагало вычленение всех присутствующих в речи метафор и последующий семантический и компонентный анализ всего массива метафор с выявлением: 1) всех объектов метафорической характеристики, 2) доминирующих и второстепенных отсылочных образов, 3) сфер экспансии отсылочных образов.

Сфера-мишень метафорического переноса во всех выделенных тропах метафорического типа в обобщенном смысле может быть определена как «эпоха». Замеченный факт, с одной стороны, может рассматриваться как характеристика конкретного образца дискурсивной практики. С другой стороны, оправданным видится предположение о примате именно этой сферы метафорического переноса в современном политическом дискурсе в целом, что предопределяется самой спецификой политического общения. Политическая коммуникация выступает как персуазивно манипулятивное взаимодействие субъектов политики в процессе борьбы за власть или ее осуществление; как специфический вид политических отношений или же процесс, посредством которого доминирующие в политике субъекты регулируют производство и распространение общественно-политических идей своего времени; как функциональная сфера политической системы общества. Из этого следует, что политическая коммуникация охватывает все многообразие социально-политических связей: как межличностные и массовые, так и специальные, что и является доказательством того, что политическая метафора охватывает не что иное как целую эпоху.

Объектами характеристики метафорического переноса, как это обозначено в анализируемой речи Б. Обамы, являются: а) политическая обстановка в мире, б) бедность как явление эпохи, в) Россия – субъект политики, г) Америка – субъект политики, д) экстремизм, экстремистская идеология и средства противодействия экстремизму, е) мировые субъекты политики (страны, нации, народы), ж) мировая экономика и др.

Структурно-семантический анализ выделенных нами в тексте с помощью метода сплошной выборки политических метафор (44 единицы) обнаруживает, что сферами экспансии – сферами образного метафорического сравнения – являются **мир живой** и **органической природы**, **артефактный мир** человеческого бытия, а также, в меньшей степени, сам **человек** в его физическом, психическом и социальном существовании.

Наиболее репрезентативной сферой экспансии метафорического образа является **мир живой и неживой природы** (19 единиц, 43%)

в широком разнообразии отсылочных объектов: *shadow, darkness, swamp, root, path, abyss, fertile ground* и др.: *The* ***shadow*** *of World War that existed at the founding of this institution has been lifted and the prospect of war between major powers reduced* (‘**тень** мировой войны’).

Замечено, что метафорические образы мира природы атрибутируются без исключения всем выявленным в выступлении объектам метафорической характеристики: *политическая обстановка в мире, субъекты мировой политики, воинствующий экстремизм* и *экстремистская идеология* и т. д. Столь активная метафорическая эксплуатация этой сферы, думается, не случайна: явления природы в большинстве своем неконтролируемы и нерегулируемы, что акцентирует в речи Б. Обамы его отношение к враждебным политическим силам (экстремизму, в частности) как к стихийному, массовому и безотчетному явлению. Например: а) *one issue risks* ***a cycle of conflict –*** ‘одна проблема чревата порождением цикла конфликтов’ (*букв*. способна запустить **‘круговорот’** конфликтов, как некий природный и самопроизвольный цикл); б) *we can be* ***swamped*** – ‘нас захлестнет’ (*букв.* **затопит / затянет в трясину / топь**); в) ***the flow*** *of fighters into and out of the region* – ‘движение **потока** боевиков в обоих направлениях’; г) ***undertow*** *of instability* – ‘**подводное течение** нестабильности’ и др.

Анализ экспериментального корпуса позволил также выявить случаи формирования метафор как *косвенной вторичной* номинации. *Вторичной*, поскольку имеет место использование «уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения» [3, с. 118], что является неотъемлемой характеристикой метафоры в целом. *Косвенной*, поскольку «связь между новым смыслом имени и действительностью всегда комбинаторно опосредована другим отношением именования» [3, с. 127]. В частности, метафорический образ формируется посредством приписывания объекту характеристики способа и образа действий, характерных для отсылочного образа.

Так, фраза *the days when large nations trampled small ones* ассоциативно отсылает понятие «многочисленного народа / нации» к образу стада животных, которое топчет (tramples) малые народы и идет напролом. В следующем примере «водный» глагол создает имплицитно образ страны (России) как объекта водной стихии (в данном случае, мощного, непреодолимого потока): *Russia* ***poured*** *arms into eastern Ukraine – букв.* ‘Россия **затопила** (наводнила) оружием восточную Украину’. А акцентирование Б. Обамой идеи, что без материальной и моральной поддержки воинствующий экстремизм *will* ***wilt and die*** (‘завянет и умрет’) позволяет представить это мировое зло

в виде живого организма: *The ideology of ISIL or al Qaeda or Boko Haram* ***will wilt*** *and* ***die*** *if it is consistently exposed and confronted and refuted in the light of day* – ‘Идеология ИГИЛ, или Аль-Каиды, или Боко Харам **завянет** и **погибнет** (иссякнет) в случае ее планомерного разоблачения, публичного опровержения и противодействия ей’ (экстремизм уподобляется растению, смерть которого наступает путем увядания).

Наш анализ обнаруживает низкую репрезентативность *зоонимических* метафор в контексте политической коммуникации: ‘*young people are moving forward* ***hungry*** *for a better world’* – ‘молодые люди двигаются вперед, **изголодавшиеся** по лучшей жизни’ («*hungry beings*» – образ, характеризующий современное поколение молодых людей, испытывающих ‘*жажду лучшей жизни*’).

Также немногочисленны случаи употребления метафор, связанных с переносом значения на растительный мир: *the* ***root*** *of so many of our challenges* – ‘**корень** (источник) многих наших проблем’; *will* ***wilt and die*** – ‘[идеология экстремизма] **завянет** и **умрет**’; *societies will* ***flourish*** **–** ‘общество будет **процветать**’.

Более репрезентативна в роли источника метафорических образов сфера неживой природы: *the* ***shadow*** *of World War* – ‘**тень** войны; *the heart of* ***darkness*** **–** ‘сердце **тьмы**’; ***path*** *of diplomacy and peace* – ‘**тропа** дипломатии и мира’.

В политических метафорах в выступлении Б. Обамы на военную тематику весьма активно в качестве сферы-источника привлечены разного рода **артефакты** – технические механизмы, строения, предметы быта, транспортные средства и т. д.: *architecture, underground, tools, bridges, siphon, weapon* и др. (17 единиц, 39%). С отсылочными образами «построек» связаны такие метафоры как: *the* ***prison*** *of poverty* – ‘тюрьма нищеты’; ***build*** *new* ***bridges*** *of understanding* – ‘возводить новые **мосты** понимания’; ***building*** *an* ***architecture*** *of counterterrorism cooperation* – ‘возведение **архитектуры** контртеррористического сотрудничества’ и др.

Россия отрицательно предстает в свете «артефактного» сравнения в образе *a gun* ‘орудие, винтовка, пулемет’, но, как замечает говорящий, *small gains can be won* ***at the barrel of a gun*** – ‘под дулом пистолета можно одержать лишь скромные победы’.

В негативных «артефактных» образах *воинствующий экстремизм* предстает как: а) ***a weapon*** ‘оружие’: *terror is not a new* ***weapon*** **–** ‘террор – не новое **оружие**’; б) ***network*** *of death* – ‘**сеть** смерти’; в) ***underground*** **– ‘подземка, подполье’** (*an* ***extremist underground***); г) *the* ***battlefield*** **– поле боя:** *Those who have joined ISIL should leave the* ***battlefield*** *while they*

can – ‘Те, кто присоединился к ИГИЛ должен покинуть **поле боя**, пока еще не поздно’.

Артефактные отсылочные образы весьма продуктивны для создания косвенных метафор. Так, характеризуя действия российской стороны по (якобы) введению войск на территорию западной Украины, и тем самым ***fueling*** *violent separatists and a conflict that has killed thousands* (**«подпитывая»** воинствующих сепаратистов и **разжигая** конфликт (*букв.* **снабжая топливом**)), говорящий апеллирует к отсылочному образу **«*gas station*»** – ‘заправочная станция, источник топлива’, инструментальная функция которой атрибутируется воинствующему по мнению Б. Обамы государству – России.

Обстановка в мире представлена Б. Обамой как *a cycle of conflict that could* ***derail*** *so much progress* – ‘цикл конфликтов, которые **пустят под откос** достигнутый прогресс’. В данной метафоре отсылочный образ **«*rail traffic*»** (‘железнодорожный транспорт’) – система рельсовых тяжеловесных транспортных средств, сбой в движении которых чреват чрезвычайной по масштабу и разрушительной силе катастрофой – используется для характеристики современной политической обстановки в мире, а ***a cycle of conflict*** (‘цикл конфликтов’) – механизм, способный «вызвать крушение».

Менее репрезентативна в анализируемой речи Б. Обамы группа антропоцентрических политических метафор, сферой экспансии при построении которых выступает человек в его физическом, психическом, социальном существовании (8 единиц, 18%).

Субъектам и объектам политической жизни активно атрибутируются действия людей в социуме. Так, политическая обстановка в мире – это *the* ***test*** *of this moment* ‘тест, экзамен, испытание’ для человечества; Америка как субъект политики – это *investor* ‘инвестор’, стремящийся к ***investing*** *American strength* ‘инвестировать американскую мощь’; а воинствующий экстремизм – это *exporter* ‘экспортер’, который стремится ***export*** *this violence* ‘экспортировать свою ненависть’.

Формированию категорично негативного образа воинствующего экстремизма способствует атрибутирование ему типично человеческих проявлений физического или психического нездоровья. Экстремизм – это: а) *the* ***cancer*** *of violent extremism* ‘раковая опухоль’, б) ***madness*** ‘безумие’, требующее противоядия (antidote): *these investments* [programs to support entrepreneurship and civil society, education and youth] *are the best* ***antidote*** *to violence*; в) ***a pervert*** ‘извращенец’, совративший величайшую мировую религию: *who* ***has perverted*** *one of the world’s great religions*.

Как видим, наиболее репрезентативной сферой экспансии метафорических образов в речи Б. Обамы является **мир живой и неживой природы** в широком разнообразии прототипов, наименее эксплуатируемым источником метафорических характеристик является **человек** в его физическом, психическом и социальном существовании.

При этом из всех трех отмеченных проекций наиболее репрезентативными отсылочными образами являются: *в природе* – объекты «водной» сферы, *в мире человека* – болезненные состояния, *в мире артефактов* – постройки и транспорт. Подобные источники метафорического переноса создают преимущественно негативный результирующий метафорический образ.

Превалирование *природных* метафор в речи Б. Обамы, а именно актуализирующих ассоциирование с объектами и явлениями неживой (чаще) и живой (реже) природы (с заметным доминированием «водных» метафор), способствует созданию динамичного образа мира (современного мирового сообщества) как произвольной, неконтролируемой и неподвластной среды, что культивирует категорично отрицательную оценку реципиентом положения дел.

Замечено, что наиболее популярным в анализируемом выступлении объектом метафорической характеристики является портрет ***воинствующего экстремизма*** как агрессивной и воинствующей идеологии, антидемократичной формы политической деятельности, которая предстает как многослойный субъект политики в аспектах: а) экстремизм как идеология, б) экстремистская деятельность, в) пути противодействия экстремизму. Негативный метафорический образ воинствующего экстремизма в выступлении Обамы задается атрибутированием этому явлению порочных действий и нездоровых состояний физически или психически больного человека (безумие, раковая опухоль, развратить, опустошить).

Таким образом, в политическом дискурсе тот или иной метафорический образ мотивированно формируется как прагматический инструмент, воплощающий единство изобразительности, оценочности, экспрессивности и воздействующего эффекта. Создание символических фигур посредством метафорического моделирования есть не что иное как способ образной акцентуации отдельных аспектов отображаемых явлений с целью принуждения реципиентов к принятию определенных оценок, «диагнозов», суждений, политических «рецептов». Тем самым метафоризация политического медиадискурса представляет собой более совершенную и усложненную форму взаимодействия субъектов в пространстве политической

коммуникации, реализуемую вполне в духе эстетизации политической реальности.

Литература

1. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода / Я.И. Рецкер. – М.: Р. Валент, 2007. – 244 с.
2. Сафонов, А.А. Стилистика газетных заголовков / А.А. Сафонов // Стилистика газетных жанров: монография; под ред. Д.Э. Розенталя. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 205 – 228.
3. Телия В.Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1981. – 270 с.
4. Remarks by President Obama in Address to the United Nations General Assembly (24.09.2014) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.whitehouse.gov/briefing-room/speeches-and-remarks. – Дата обращения: 20.04.2015.

Черенда А.Э.
Белорусский государственный университет, Минск

ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСКУРС-АНАЛИЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В исследованиях, касающихся дискурса и дискурс-анализа, достаточно часто присутствуют самые различные определения дискурса. Тем не менее, допуская разное толкование данного термина, лингвисты пытаются найти точки соприкосновения и выработать единое понимание дискурса. Классическим является определение дискурса, данное Т.А. ван Дейком: «Дискурс – это сложное коммуникативное явление, которое включает в себя социальный контекст, дающий представление как об участниках коммуникации (и их характеристиках), так и о процессах производства и восприятия сообщения» [1, с. 113].

Понимание дискурса как текста, погруженного в ситуацию общения, говорит о наличии двух составляющих дискурса: непосредственно текста, несущего некую информацию, и совокупности экстралингвистических факторов, необходимых для понимания этой информации, а, с другой стороны, допускает множество подходов к его исследованию с разных позиций. Например, социолингвистический подход «предполагает анализ участников общения как представителей той или иной социальной группы и анализ обстоятельств общения в широком социокультурном контексте» [2, с. 5]. Основываясь на данном подходе, выделяют два типа дискурса: личностно-ориентированный и институциональный или статусно-ориентированный. По мнению

В.И. Карасика, «институциональный дискурс представляет собой речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов, число которых определяется потребностями общества на конкретном этапе его развития» [2, с. 10]. В институциональном дискурсе выделяют: политический, педагогический, административный, медицинский, юридический, научный, деловой, рекламный дискурс. Причем считают, что фактически каждую научную дисциплину можно интерпретировать в качестве определенного вида дискурса.

В рамках данного исследования нам бы хотелось кратко охарактеризовать составляющие научного дискурса и рассмотреть возможности дидактического применения дискурс-анализа научного текста, понимаемого как исследование современных научных текстов в совокупности с экстралингвистическими факторами.

Итак, любой тип институционального дискурса, в том числе и научный, включает следующие компоненты: участников, хронотоп, цели, ценности, стратегии, материал, разновидности и жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы. Участниками научного дискурса являются ученые, студенты, магистранты, аспиранты, а также та часть общественности, которая, интересуясь научными достижениями, посещает лекции, читает научные журналы или смотрит научные телепередачи. Обстановка, типичная для научного диалога – это лаборатория, кафедра, аудитория вуза, библиотека. Цель научного общения состоит в логичном, последовательном, с необходимой доказательной базой изложении в вербальной форме знаний о предметах, явлениях, их свойствах и качествах. Ценности научного дискурса заключаются в признании «познаваемости мира, необходимости умножать знания и доказывать их объективность» [2, с. 14]. Стратегии научного дискурса вытекают из его целей, например, проанализировать историю вопроса, изложить результаты экспериментов и т. д. Жанрами научного дискурса являются: научная статья, диссертация, тезисы, реферат, аннотация, доклад, рецензия. Материал научного дискурса – широкий круг проблем из различных областей знания. Прецедентными текстами в научном дискурсе являются работы ученых. Что касается дискурсивных формул, в научном дискурсе, как и в любом другом виде институционального дискурса, они представлены клише, которые являются ключами для понимания взаимоотношений участников.

Охарактеризовав основные компоненты научного дискурса, рассмотрим возможности применения дискурс-анализа научного текста

в процессе обучения английскому языку студентов естественных факультетов БГУ. Учебная программа по дисциплине «Иностранный (английский) язык» предусматривает обучение как общему (General English), так и профессиональному английскому языку (English for Specific Purposes), причем последнее предполагает прочтение определенного количества профессионально-ориентированных научных текстов. Сами тексты являются основой для формирования и развития навыков и умений чтения, перевода и устного иноязычного общения, а также для формирования навыков реферирования и аннотирования. Данные процедуры могут осуществляться после пошагового анализа текстовой информации, т. е. в данном случае речь идет об аналитическом чтении. Цель данного чтения состоит в понимании не только той информации, которая лежит на поверхности, но и тех идей, которые остались в тени, т. е. скрыты, не эксплицированы автором.

С чего же начинается анализ содержания текста? Со сбора данных: конкретных фактов и событий, которые отображены в тексте. Целевой установкой для студентов может быть поиск информации и вычленение слов и словосочетаний, называющих конкретные факты или события. Следует отметить, что выбранные из текста факты представляют собой содержательную структуру текста, которая включает описываемые в тексте явления или события, происходящие в определенном месте, в определенной последовательности, а также называет участников описываемых событий.

Следующий шаг анализа текста – поиск ключевых слов и словосочетаний, которые являются ориентиром, определяющим восприятие и понимание содержания текста. В результате выделения ключевых слов получаем перечень единиц текста, линейно или системно организованный.

И, наконец, завершающим этапом анализа текста является поиск и формирование основных тем текста. Правильность выделения той или иной темы осуществляется посредством уточняющих вопросов.

Анализ текста был бы неполным без учета экстралингвистических факторов, к которым относятся основные составляющие речевой ситуации: адресант, предмет общения, обстановка общения и адресат общения. Адресант – главный компонент речевой ситуации, поскольку именно им определяется отбор средств языка, вероятность употребления тех или иных лексем, грамматических форм и конструкций. Адресант, опять-таки, определяет предмет общения, а также цель или речевое намерение. Не менее важна и обстановка общения, поскольку она влияет на формы речи, формат и стиль общения. И, наконец, адресат общения – тот, к кому обращен текст или

сообщение. Не бывает текста «в никуда». Если вы хотите, чтобы ваша информация была услышана и понята, нужно учитывать фоновые знания адресата и его личностные характеристики.

Итак, в чем же будет состоять анализ экстралингвистических факторов, и как он должен осуществляться, если речь идет о дискурс-анализе научного текста? Участниками ситуации общения в данном случае будут ученые (авторы научных текстов) и студенты. Предметом общения – научная информация, а целью, соответственно, – ее последовательное, логичное изложение авторами и восприятие, понимание и воспроизводство данной информации реципиентами, т. е. студентами. Типичная обстановка общения – аудитория вуза.

Подводя итоги, следует заменить, дискурс-анализ научного текста, несомненно, служит развитию аналитических способностей студентов, формированию навыков и умений кратко, последовательно и логично передать содержание прочитанного текста. Однако его осуществление потребует времени, что в условиях малого количества учебных часов и большого объема необходимого для усвоения материала не всегда возможно. Тем не менее, выполнение отдельных элементов данного типа анализа на занятии, а остальных этапов – во время самостоятельной подготовки – вполне разумный выход из положения.

Литература

1. Дейк ван, Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т.А. ван Дейк. – М.: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.
2. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.

Черкас М.А.
Белорусский государственный университет, Минск

GRUNDSATZFRAGEN EINER EFFEKTIVEN ERWEITERUNG DER DISKUSSIONSKOMPETENZ

Ausbau der Sprachkompetenz bedeutet eine kontinuierliche Erweiterung der Diskussionskompetenz. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit komplexen Problemen und Sachverhalten setzt die Beherrschung von spezifischen Ausdrucksmitteln des Besprechens voraus, deren Aneignung nicht dem Zufall überlassen werden darf. Sie werden nach Redeabsichten gegliedert, behandelten Texten entnommen, festgehalten und gelernt.

Die fremdsprachliche Kommunikation erfordert eine angemessene Diskussionskompetenz, die es unter anderem ermöglichen muss, die eigene Sichtweise adäquat darzustellen, zu Sachverhalten kritisch Stellung zu

nehmen, den eigenen Standpunkt argumentativ zu vertreten, eigene Aussagen gegebenenfalls durch Einschränkung zu relativieren, Geschehnisse und Zusammenhänge zu kommentieren, die Position anderer Gesprächsteilnehmer zu bestätigen oder hinterfragen und sprachlich flexibel und situationsadäquat zu reagieren.

Alle diese vielfältigen kommunikativen Abläufe im Unterricht mit Doktoranden und Masterstudierenden erfordern über das jeweils notwendige Fach- und Sachvokabular hinaus spezifische Ausdrucksmittel, die unter anderem von zentraler Bedeutung für die fremdsprachliche Kommunikation sind, weil sie unabhängig von der jeweils behandelten Thematik eingesetzt werden können. Es handelt sich dabei um semantisch zahlreiche Formulierungen zu anderen Sprach- und Sachbereichen.

Neben vielfältigen Aktivitäten hat die Arbeit mit Diskussionswendungen einen festen Platz. Eine regelmäßige, unterrichtsbegleitende Aneignung und wiederholende Festigung von Diskussionswendungen wirkt sich positiv auf das Ausdruksniveau der Doktoranden und Masterstudierenden aus. Ohne eine stetige Aneignung von Diskussionswendungen, verbunden mit der Reaktivierung von früher erworbenen Ausdrucksmitteln, ist die angestrebte Ausweitung der Diskussionskompetenz genauso wenig zu erreichen wie das fremdsprachenunterrichtliche Leitziel Kommunikationsfähigkeit.

Die Diskussion setzt die Beherrschung eines dazu notwendigen spezifischen Diskussionsvokabulars voraus. Diese sprachliche Schicht umfasst, dem Besprechungscharakter von Diskussionswendungen entsprechend, solche Bereiche wie Gespräche, Diskussionen, Argumentationen, Kommentare, manche Dialogpassagen, Gegenüberstellung, Absicherung durch Einschränkung, Interviews usw.

Diskussionen sind keine arbiträre Aneinanderheiung von Äußerungen, sondern kooperative Tätigkeiten. Elemente einer Diskussion sind aufeinander bezogen, voneinander abhängig, erfüllen Bedingungen, die durch das Vorangegangene entstanden sich, und führen weitere Bedingungen immer wieder ein. Für die Diskussion ist diese Funktion von Ausdrucksmitteln von großer Bedeutung. Diese Funktion ist auch sehr wichtig für das Einsetzen von Kommunikationsstrategien, z.B. dort, wo sich Ausdrucksmittel explizit auf die mangelnde Sprachbeherrschung beziehen oder wo die Verständigungsschwierigkeiten nicht so direkt auftreten, aber trotzdem erwähnt werden. Der Sprecher gewinnt Zeit in der kognitiven Tätigkeit: Er kann etwas sagen, ohne darüber nachdenken zu müssen, und hat trotzdem das Gefühl, angemessen reagieren zu können.

Die häufig gebrauchten Diskussionswendungen lassen sich nach Aussageintentionen in folgende Gruppen zusammenfassen:

1. Meinungen ausdrücken / argumentieren / diskutieren: etwas beurteilen, eine Geschichte positiv / negativ bewerten, Meinungen

ausdrücken, Zustimmung ausdrücken, Widerspruch ausdrücken, Zweifel / Vermutungen ausdrücken, eine Diskussion führen, ein Gespräch leiten.

2. Etwas vorschlagen: einen Vorschlag machen und aushandeln, einen Gegenvorschlag machen, Ratschläge und Tipps geben.

3. Gefühle, Wünsche und Ziele ausdrücken: Verständnis / Unverständnis ausdrücken, Situationen einschätzen, Glückwünsche / Ziele ausdrücken.

4. Berichten und beschreiben: eigene Erfahrungen ausdrücken, über interkulturelle Missverständnisse berichten, einen Gegensatz ausdrücken, einen Begriff erklären, recherchierte Ereignisse vorstellen.

5. Zusammenfassen: Zusammenfassungen einleiten, Information wiedergeben.

Wie man sieht, sind diese Redemittel vielseitig und dienen vielen Zwecken der Diskussionssteuerung. Das sind: das Rederecht an einen anderen weitergeben; den eigenen Redebeitrag zu einer Frage, einem Kommentar, einem Bericht o.ä. erklären; eine Zusammenfassung, den Hauptpunkt der Rede oder den Schluss des Beitrags signalisieren; ein früheres Thema der Diskussion wieder aufgreifen; ein neues Thema einführen; sich vergewissern, das Ihnen Ihr Diskussionspartner seine Aufmerksamkeit widmet.

Die angegebenen Redemittel erleichtern einen funktionsgerechten Gebrauch und in Verbindung mit der kognitiven Verarbeitung und Einübung ermöglichen den Doktoranden und Masterstudierenden, sich kommunikativ zu verhalten, ohne das Risiko einzugehen, etwas Falsches zu sagen. Die Redemittel leisten dabei Gewährung von Verhaltenssicherheit.

Durch Übungen verschiedener Art werden die Redemittel schrittweise in das aktive Repertoire der Doktoranden und Masterstudierenden eingeführt. Mit dieser schrittweise Umsetzung von Redemitteln wird gezeigt, dass man damit den Doktoranden und Masterstudierunden ein aktives Repertoire von Redemitteln vermittelt wird, die sie tatsächlich als Sicherheitsinseln in dem manchmal überwiegenden Kommunikationsfluss einsetzen können und diejenigen sprachlichen Redemittel aussuchen, um von der spezifischen Situation abhängig kommunikatives Ziel zu erreichen. Diese Diskussionswendungen bieten eine Sicherheitszone in der Diskussion, an der sich der Gesprächspartner festhalten kann, während er sich mit der kreativen Verarbeitung der Äußerung und Anpassung von Strategien beschäftigt. Die Effizienz dieser Verfahrensweise, die zu einer nachhaltigen Steigerung des Ausdrucksvermögens geführt hat, wurde über viele Jahre hinweg in der unterrichtlichen Arbeit mit Doktoranden und Masterstudierenden nachgewiesen.

Р А З Д Е Л 2
СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Брагарник-Станкевич О.С.
Белорусский государственный университет, Минск

БЕСТИАЛЬНЫЕ ОНОМАТОПЫ РУССКОГО ЯЗЫКА

В четырехтомном «Словаре русского языка» (1981 г.) зафиксировано чуть более 1000 бестиальных глаголов [5]. Под понятием «бестиальный глагол» имеем в виду специфические коммуникативные глагольные группы, в которых наименование изучается через его соотнесенность с объективной действительностью. Эти глагольные предикаты, приписывающие референтно-таксономическому классу имен (животные, птицы, насекомые) свойственные им динамичные признаки действия, процесса и состояния, называются, вслед за Р.С. Ганжой, ***бестиальными*** (от *лат. bestia* ‘животное, зверь’) [4, с. 37].

В данной статье ставится задача выделить и описать среди всех бестиальных предикатов группу глаголов, относящихся к ономатопам.

Ономатопы в языке не представляют случайного скопления лексических единиц – напротив, они образуют систему. В языкознании выделяют три класса ономатопов в зависимости от обозначаемых ими звуковых физиологических процессов: а) обозначения носовых процессов; б) обозначение ротовых процессов; в) обозначение горловых процессов [2, с. 10]. Мы, проводя исследование бестиальных звукоподражательных глаголов, не считаем необходимым придерживаться такой классификации. Обобщая все бестиальные глаголы со звуковой семантикой, опираемся на исследование Л.К. Выздога «Семантика глаголов звучания в современном английском языке», в котором автор создает модель анализируемой лексической подсистемы, разделив глаголы, обозначающие процесс производства звуков живыми существами, на звуки, издаваемые частью тела особи, и звуки, издаваемые звуковым аппаратом особи (в гортани) [3, с. 6].

Подавляющее число элементов основного артикуляторного состава ономатопа находит свое отражение в фонетическом составе слова. В образовании ономатопов русского языка участвует большинство языковых фонем. Для всех фонем и элементов основного фонетического состава характерным является выполнение ими тех или иных изобразительных функций, а точнее, звукоизобразительных.

Рассмотрение фонетического состава ономатопов позволяет говорить о том, что содержанием фонем и их значением являются

обозначаемые элементы звучания или сочетание звучаний звукового физиологического процесса. Корень ономатопа имеет сложное словообразовательное строение, поскольку словообразование ономатопов определяется как внеязыковыми факторами (универсальными, не зависящими от каждого конкретного языка), так и языковыми факторами (проявляющимися различным образом в зависимости от конкретного языка) [2, с. 14-15].

Бестиальные глаголы звучания – глаголы, характеризующие звуки, издаваемые живыми существами (кроме человека) – можно условно разделить на три подгруппы: а) глаголы, обозначающие звуки домашних и диких животных; б) глаголы, обозначающие звуки птиц (домашних и диких); в) глаголы, обозначающие звуки остальных живых существ (земноводных, пресмыкающихся, насекомых) [1, с. 9-10].

Рассмотрим каждую из групп подробнее.

А) ***Глаголы, обозначающие звуки домашних и диких животных***, включают такие глаголы, как *реветь, рычать, рыкать* (рычать время от времени), *рявкать* (рычать отрывисто), *трубить* (когда речь идет о крупных животных, таких как слон, лев, медведь и т.д.), *лаять, брехать, тявкать, гавкать, выть, скулить* (жалобно подвывать), *мяукать, мурчать, ржать, гоготать, игогокать* (о лошадях), *мычать, блеять, хрюкать, визжать, пищать* (обычно о мелких животных), *цокать* (о белках), *фыркать, сопеть* и т. д. [5]. По количеству лексических единиц данная группа может быть отнесена к самой многочисленной. В своем подавляющем такие глаголы имеют звукоподражательный характер, что позволяет отнести их к разряду ономатопов.

Б) ***Глаголы, обозначающие звуки птиц*** (домашних и диких), включают такие лексемы, как *петь, распевать, звенеть* (звонко петь), *заливаться, кричать, гукать, ухать, стонать, кудахтать, клокотать, квохтать* (о курах и некоторых других птицах), *кукарекать, голосить, крякать, гоготать, гагакать, курлыкать* (обычно о журавлях), *клектать, каркать, куковать, ворковать, воркотать, турлыкать, урчать* (о коноплянках), *свистеть, свиристеть* (о чибисах), *скрипеть, щелкать, щебетать* (о ласточках, щеглах), *трещать, цокотать, стрекотать, тенькать, тюлюлюкать* (о куликах), *чирикать, цокать, цыркать, хрипеть* и т. д. [5]. Большинство глаголов этой подгруппы тоже являются звукоподражательными.

Глаголы, входящие в состав данной группы, чаще всего реализуются в конструкции подлежащее + сказуемое / сказуемое + подлежащее (*«Кричат орлы», «Соловьи поют»* и т. д.), воплощая, тем самым, семантическую модель «название животного – процесс звучания».

Такая модель позволяет с легкостью производить метафорические сдвиги значений: *дергает коростель, трубят лоси, петя ухает* и т. д.

В) ***Глаголы, обозначающие звуки остальных живых существ*** (земноводных, пресмыкающихся, насекомых), включают следующие лексические единицы: *квакать, турлыкать* (о лягушках), *шипеть, жужжать, трещать, стрекотать, звенеть* (о мухах, жуках), *гудеть* (о пчелах, шмелях), *зудеть, пилить* (о сверчках), *пищать, цыкать, тикать, цыркать* (о сверчках, кузнечиках) и т.д. [5]. В своем большинстве и эти глаголы могут быть отнесены к разряду звукоподражательных. По количеству лексических единиц данная группа может быть отнесена к самой малочисленной.

Таким образом, рассмотрение лексического состава глаголов звучания бестиальной лексики русского языка позволяет сделать вывод о том, что состав отмеченного лексемного пласта формируют преимущественно звукоподражательные элементы, т. е. ономатопы, которые образуют сложную лексическую систему в языке. Среди всех подгрупп бестиальных глаголов звучания самой многочисленной является группа глаголов, обозначающая звуки домашних и диких животных.

Литература

1. Васильев, Л.М. Семантика глаголов звучания в современном русском языке / Л.М. Васильев // Системные отношения в лексике и методы их изучения: межвуз. науч. сб ст.; редколл. Л.М. Васильев (отв. ред.) и др. – Уфа: Башк. ун-т, 1977. – С. 3-18.

2. Воронин, С.В. Английские ономатопы: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / С.В. Воронин. – Л., 1969. – 16 с.

3. Выздога, Л.К. Семантика глаголов звучания в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Л.К. Выздога. – Минск, 1988. – 20 с.

4. Ганжа, Р.С. Изучение глагольной семантики / Р.С. Ганжа // Русский язык в школе. – М., 1970. – № 4. – С. 33-39.

5. Словарь русского языка: в 4-х т.: 2-е изд., испр. и доп. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т. 1. – 702 с.; Т. 2. – 736 с.; Т. 3. – 752 с.; Т. 4. – 795 с.

Бушев А.Б.
Тверской государственный университет, Тверь

СЕМАНТИЗИРУЮЩИЙ ТИП ПОНИМАНИЯ В ТЕОРИИ Г.И. БОГИНА ДЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

В своей итоговой книге «Обретение способности понимать» Г.И. Богин отмечает: «Собственно лингвистическая типология

понимания не предполагает иерархического расположения типов понимания, т. е. типы понимания рядоположены. Однако при обращении той же типологии на ситуацию чтения на иностранном языке в исполнении реального учащегося, лишь овладевающего готовностью читать художественную литературу с глубоким осмыслением, мы сталкиваемся с иерархическим расположением типов понимания текста, с их функционированием в качестве восходящего ряда из трех уровней». Первый уровень – семантизирующее понимание, т. е. «декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции». Этот тип понимания имеет место, по преимуществу, при нарушениях смыслового восприятия текста в условиях овладения иностранным языком (или в условиях усвоения тех или иных его единиц), например, в ситуации, где читателю среди «знакомых слов» встретилось «незнакомое слово», подлежащее семантизации [1].

Приведем пример семантизирующего понимания для текста, включающего архаику или агнонимы. Передо мной бытописательская книга о Петербурге 1890-1910-х гг. – воспоминания старых петербуржцев Д.А. Засосова и В.И. Пызина «Из жизни Петербурга 1890-1910-х гг.». Книга написана в 1970-х гг. представителями той культурной среды, вкусы, манеры, взгляды, привычки которой формировались в Петербурге. Профессионалы. Специалисты – юрист и инженер – выходцы из образованного слоя, начитанные и хорошо обеспеченные своим трудом люди, вспоминают былое. В их воспоминаниях отражены мельчайшие культурно-исторические детали быта тех лет.

Архаизация лексики воспринимается нами как *способ бытописания:*

«*Реки и каналы Петербурга оживлялись своеобразными контурами лайб. Теперь это слово забыто. **Лайба** – это двухмачтовая или трехмачтовая парусная шхуна небольшого водоизмещения. Посмотришь с Калинкина моста вниз по Фонтанке – целый лес мачт с переплетенными снастями. Бушприты лайб прямо лежали на стенках набережных, которые были завалены выгруженным товаром».*

Красноречиво и описание вагоновожатого тех лет: *«Нелегко было быть вагоновожатым: лошади впрягались в мягкие ременные постромки, прикрепленные к тяжелому **вальку**. Никаких оглобель и дышл не было».*

Архаизация некоторых слов свидетельствует об исчезновении явлений. Профессионализмы, используемые в речи непрофессионалами, говорят об общекультурном и образовательном статусе авторов (*«живорыбный садок», «барочный лес», «баржа на одну воду»* и др.):

*«В бочка – соленая рыба, рядом в **окоренках** – икра всевозможных сортов»;*

*«Во льду у Зимнего прорубалась **майна**»;*

*«Вдоль них устраивались **шпалерами** гвардейские части»;*

*«Наводят **плашкоутные мосты**, которые зимовали вдоль набережной».*

В виде чего может представить современный читатель «*деревянный **ретирад** с навесом для пассажиров»?* Сложность семантизации архаизма обнаруживается и в других подобных отмеченному примерах: так, слово *«купальни»* вполне понятно, но в понимании современного человека обозначаемый денотат кардинально отличается от описываемого авторами объекта.

Сюда же относится и **бытовая социология** – интересный пласт мемуаров («*водопойка для лошади», «рассыльные», «газетчики», «империал конки»*). Характерную картину Зимнего Петербурга, особенно в большие морозы, задают уличные костры, те самые, о которых А. Ахматова писала: «И малиновые костры, словно розы, в снегу цветут».

Создание нового знания требуется и тогда, когда наблюдается невозможность соотнесения десигната и предмета во фразах типа: *«На Масленицу появлялся еще один вид пассажирского транспорта – **вейки**».*

Многое из мира **моды** прошедшей эпохи также малопонятно читателю современности:

*«На нашей памяти носили **пальмерстоны**. Летом носили пиджак из **альпака**, рубашку **пикейную**»;*

*«В начищенных **кирасах**, белых **колетах**, при длинных **палашах**».*

Семантизации требуют и лексемы, обозначающие старые меры объема («*четверть», «сороковка», «сотка», «мерзавчик»*), а также представителей того или иного вида деятельности: «*Для выгрузки барж нанимались особые артели **каталей**, **носаков** и **крючников**. Свою тяжелую работу они даже не мечтали скрасить песней – в Петербурге это было строго запрещено, следила полиция*».

Просторечье и **профессиональное просторечье** характерны для создания мемуарной детали: *«Лед нарезался **кабанами**»* (большими параллелепипедами), *«Все весла ставились **‘на валек’**», «**Дровни** с удлиненными задними **копыльями** спускались на воду и подводились под **кабан**».*

Но не только архаичная лексика нуждается в семантизации. Семантизировать нужно лакуны в лексиконе языковой личности. Известный литератор Игорь Волгин так недавно отзывался о своих

беседах со студентами МГУ (их ответы на экзамене анекдотичны): «*В каком году умер Толстой? – Году в восемнадцатом… – Да?! И как же он относился к советской власти? – Он ее… принял*». Или: *«Отчего умер Пушкин? – Ну, его задушило самодержавие. – Когда? – При Николае … Третьем».*

Главный редактор «Фомы» Владимир Легойда так описывает сцены на вступительных экзаменах в МГИМО: *«Назовите, пожалуйста, роман Достоевского. – "Преступление и наказание". – А еще? – Я только это читал. – Я вам помогу. Очень известный роман. Первое слово "Братья…". – Точно, (хлопая себя по лбу) "Братья Стругацкие"*». Ничего не говорят абитуриентам имена Лихачева, Бахтина, Аверинцева, они не знают, кто такие «передвижники», «Могучая кучка». Некоторые абитуриенты считают, что эстафету у Сталина перенял Ленин! У нас нет ни школы, ни семьи, ни книг – таков неутешительный вердикт экзаменатора.

Студент-экономист спрашивает меня: «*А у нас есть в городе английский музей? – Это что такое? – Ну, где-нибудь, где картины висят, всяких Шекспиров великих…*». Поэт Инна Кабыш пишет о своем ученике: «Мой ученик в сочинении на тему «Актуальна ли комедия "Недоросль" в наши дни?» написал: "Я считаю, что неОктуальна, потому что разве в наши дни есть такие негрАММОтные люди?"». На этом фоне в Ставрополье прокуратура изымает из школьных библиотек стихи Есенина и «Лолиту» Набокова. В Краснодаре спектакль «Ревизор» получил ограничение 12+ из-за сцены с подкупом чиновника Хлестакова (якобы оправдывающей противоправное поведение).

На выставке в библиотеке на мой вопрос о лермонтовских местах студентка дает ответ: «Село … Царское Село…». Прошу назвать хотя бы одного представителя философии Серебряного века – получаю: «Фома Аквинский, Некрасов». На шекспировской выставке в библиотеке спрашиваю: «А где же Морозов, Аникст, Пуришев, Пинский, Шайтанов, Бартошевич?! – Вы специалист по Шекспиру?». Как мало надо знать, чтобы прослыть специалистом по Шекспиру!

Провинциальные французы, например, ничего не смыслят в нашей жизни. Если им сказать, что Берия была женщиной, вам безоговорочно поверят. Скажут: «Надо же, какая Берия красивая была…». Они не знают Пастера, говорят что Париж – серый город. Ну вот и мы стали похожи на провинциальных французов.

В «Литературной газете» № 18 (2014) кандидат исторических наук Ольга Жукова пишет: «Одна из студенток назвала переломным сражением Великой Отечественной войны 'Бредскую битву'. Видимо, что-то слышала о подвиге Брестской крепости или о новом

одноименном кинофильме. Другая засомневалась: “Сталинград или Бородино?”. Видимо, что-то слышала о фильме Бондарчука. Студент, получив задание приготовить доклад о Рокоссовском, спросил: “А кто это?”». Настоящим героем Бредских битв становится сегодня преподаватель, открывающий дверь в школьный класс или университетскую аудиторию.

Непонимание литературы не оставляет места для понимания жизни. Вызывает опасения и наше понимание социальной ситуации. Сущностными характеристиками современного сознания масс выдающийся социолог Борис Грушин считает: полное непонимание происходящего в стране, потерю базовых ориентиров в жизни, нестабильность реакций и оценок, беспримерную дифференцированность в отношении образов и стилей жизни, утрату доверия к власти, внутреннюю противоречивость и беспрецедентную мозаичность сознания, резкое оскудение и порчу языковых средств выражения имеющегося у масс рационального сознания.

Литература

1. Богин, Г.И. Обретение способности понимать / Г.И. Богин [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа: http://www.fondgp.ru/gp/personalia/1970/6. – Дата доступа: 29.02.2012.

Вертейко Е.Е.
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск

АНТРОПОНИМИКОН ГОРОДА БРЕСТА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Брест (*Берестье*, *Брест-Литовский*, *Брест-над-Бугом*) – город с богатой и древней историей. Историко-культурными особенностями Брестчины является ее пограничное положение, а также многократная смена государственной принадлежности. Кроме этого, данный регион является пограничным и в этническом отношении, поскольку расположен на стыке белорусского, польского и украинского ареалов.

В первой половине XX в. город находился в составе Польши, носил название *Брест-над-Бугом* и был центром Полесского воеводства, в состав которого входили девять поветов. После первой мировой войны Брест был сильно разрушен, количество населения значительно сократилось, однако к 1921 г. число жителей составляло 29 553 человек [1, с. 229]. По данным переписи 1931 г., население г. Бреста насчитывало уже 40 605 человек, из которых по вероисповеданию наибольший процент жителей приходился на долю иудеев (19 693 человек)

и католиков (13 214), значительно меньшее количество жителей города составляли православные (6 873), евангелисты (192) и др. (42) [1, с. 230].

Основной целью нашей статьи является социолингвистическое описание состава личных имен жителей Бреста, а именно, трех социально-религиозных групп – католиков, православных и протестантов, рожденных на территории современного Бреста в первой половине XX в.

Состав антропонимов в исследуемом регионе был обусловлен религиозными, политическими, демографическими, культурными и языковыми факторами. Несмотря на общие традиции в имянаречении (славянское происхождение и последующая христианизация), наполнение антропонимиконов и фреквенция онимов во всех трех исследуемых социально-религиозных группах была различной. Исследовав книги учета жителей Бреста за 1919–1930 гг., принадлежащие фондам ГАБО, нам удалось выделить в **мужском** пограничном антропонимиконе **114** православных, **102** католических и **57** протестантских номинативных единиц; в **женском** – **91** православное, **109** католических и **50** протестантских имен. Как видим, наиболее богатым среди именников жителей Бреста был католический, а протестантский, в свою очередь, был значительно уже остальных. Среди православных жителей Бреста доминировали мужские имена, у католиков – женские.

Основу **православного** именника Бреста в начале XX в., мужского (90,6%) и женского (93,9%), составляли онимы, заимствованные из греческого, латинского и древнееврейского языков, вошедшие в белорусский именослов с принятием православия. Небольшой процент приходился на долю древних двучленных славянских и древнерусских онимов. Наполнение именника населения Бреста **католического** вероисповедания было разнообразнее православного: в его ядре также располагались христианские, преимущественно латинские, греческие и древнееврейские онимы (69% от общего количества зафиксированных мужских и 75% женских онимов). Достаточно высокий процент приходился на традиционные древние двучленные славянские мужские (12%) и женские (8%) онимы. Также нельзя не отметить наличие в католическом именнике Бреста онимов древнегерманского, староанглийского, старошведского, литовского и испанского происхождения: в мужском – 19%, в женском – 17% от общего количества используемых номинативных единиц.

Именник **протестантских** колоний Нейдорф и Нейбров, располагавшихся в начале XX в. на территории гмины Домачево Брестского повета, отличался значительно меньшим составом, по

сравнению с католическим и православным, устойчивостью и, безусловно, своеобразием. С одной стороны, в силу многовекового соседства по составу и фреквенции онимов он сближался с католическим именником Бреста: его основу составляли христианские греческие, латинские и древнееврейские онимы (44% мужского именника, 68% женского); 17% мужского и 6% женского именника занимали славянские двучленные онимы. С другой стороны, его отличало наличие большого количества онимов древнегерманской, староанглийской и старошведской этимологии – 38,5% всех зафиксированных мужских и 26% женских онимов.

В русле западноевропейских традиций именования католики и протестанты Бреста, в отличие от православных, использовали как одно-, так и многокомпонентные (дву- и трехкомпонентные) имена, что обеспечивало ребенку покровительство сразу нескольких святых. У католиков количество многокомпонентных именных единиц охватывало 2,2% зафиксированных мужчин и 1,3% женщин; у протестантов больше (8%) от общего количества зафиксированных мужчин и 1,5% женщин.

В нижеследующей таблице представлены десятки наиболее часто встречающихся мужских имен в трех религиозно-социальных группах:

Таблица 1. **Наиболее встречающиеся мужские имена в трех религиозно-социальных группах**

Православные 1901-1930 г.р.	**Католики 1885-1939 г.р.**	**Протестанты 1840-1925 г.р.**
Iwan / Jan	Józef	Michał
Aleksander	Stanisław	Jan
Nikołaj / Mikołaj	Jan	Karol
Michał	Władysław	Józef
Włodzimierz	Kazimierz	Edward
Piotr	Antoni	Antoni, Zygmund
Paweł	Aleksander	Gustaw
Antoni	Franciszek	Adolf
Wasyli	Michał	August
Konstanty Siergiej	Bolesław Piotr	Marcin Franciszek

Наиболее популярными мужскими онимами среди православных, католиков и протестантов, рожденных на территории Бреста в конце XIX – начале XX в., являются три христианских антропонима: *Antoni*, *Jan* и *Michał*. Часто используемыми мужскими именами среди православных и католиков, рожденных в Бресте сто лет назад, являются следующие шесть христианских онимов: *Jan* / *Iwan*, *Aleksander*, *Nikołaj* /

Mikołaj, *Michał*, *Piotr*, *Antoni*. Приоритеты в имянаречении протестантов-мужчин и мужчин-католиков в Бресте совпадали по семи позициям: *Michał*, *Jan*, *Józef*, *Edward*, *Antoni*, *Franciszek*, *Stanisław*. Общими для протестантов и православных мужскими онимами были: *Antoni*, *Jan*, *Michał*. Самыми популярными в начале XX в. мужскими именами были библейские древнееврейские онимы: у православных – *Jan* / *Iwan*, у католиков – *Józef*, у протестантов – *Michał.*

Далее рассмотрим десятки наиболее популярных женских имен.

Таблица 2. **Наиболее встречающиеся женские имена в трех религиозно-социальных группах**

Православные 1901-1930 г.р.	**Католики 1885-1939 г.р.**	**Протестанты 1840-1925 г.р.**
Maria	Maria	Marjanna
Anna	Helena	Anna
Olga	Zofia	Elżbieta
Helena	Jadwiga	Katarzyna
Aleksandra	Anna	Augusta
Anastazja	Janina	Joanna, Tekla
Katarzyna	Stanisława	Paulina
Zofia	Józefa	Antonina, Emilja, Józefa, Julja
Eugenia	Franciszka	Amalja / Amelia, Karolina
Nadzieżda	Antonina	Adela, Zofja

Наиболее популярными женскими онимами среди православных, католиков и протестантов, рожденных на территории Бреста в конце XIX в. – начале XX в., являются два христианских онима: *Anna* и *Zofja*. Общими популярными женскими именами, имеющимися в антропонимиконе православных и католиков Бреста, являются 4 онима: *Marja* / *Maria*, *Anna*, *Helena*, *Zofja* / *Sofja*. Совпадения между женским протестантским и католическим именниками отмечены по 3 позициям: *Anna*, *Zofja*, *Józefa*; между протестантским и православным – также по 3: *Anna*, *Zofja*, *Katarzyna*. Самым популярным женским именем среди православных и католиков Бреста был древнееврейский оним *Maria*, а у протестантов – *Marjanna* / *Maryanna*.

Литература

1. Памяць: гіст. - дакум. хроніка Брэста: у 2 кн. – Кн. 1. – Мн.: БЕЛТА, 1997. – 576 с.

Видишева С.К.
Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ НА ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОМ УРОВНЕ

Компьютерная терминология на современном этапе находится в процессе непрерывного и интенсивного развития, учитывая темпы глобализации и компьютеризации всех сфер жизнедеятельности человека. Появление новых компьютерных и информационных технологий ведет к обогащению и пополнению состава терминологии данной области.

Согласно мнению исследователей, первым этапом в освоении заимствований в принимающем языке является фонетико-графический: заимствования подвергаются определенным изменениям и приспосабливаются к системе принимающего языка.

На фонетическом уровне освоение англицизмов происходит при употреблении их в речи через адаптацию к звуковой системе русского языка. Исследуя компьютерные термины, можно выделить ряд характерных особенностей освоения. В устной речи доминирует фонетика языка-источника, позднее английское произношение начинает подчиняться нормам принимающего языка; при отсутствии равнозначных соответствий, звуки заменяются отдаленно напоминающими их по артикуляции звуками языка-реципиента. Лингвисты данный процесс называют *субституцией*, разделяя его на следующие разновидности: а) простая субституция – передача одного звука языка-источника одним же звуком принимающего языка: *file – файл*; б) звуковая конвергенция (зачастую приводит к совпадению двух фонем в одной или слиянию дифтонга в один звуке, например, в связи с отсутствием в русском языке долгих гласных): *engineering – инжиниринг*; звуковая дивергенция – передача одного и того же звука в разных словах по-разному: *hacker – хакер, hypertext – гипертекст*.

Фонетическое освоение осуществляется через транслитерацию и практическую транскрипцию. Практическая транскрипция − более точное сохранение звукового облика передаваемого слова. Система транскрипции способствует передаче звучания иноязычного термина буквами принимающего языка для соблюдения принципа взаимнооднозначного соответствия между фонемами оригинала и их графическими соответствиями в принимающем языке. Однако, на современном этапе наблюдаются случаи «отступления» от нормы, обусловленные: 1) возможным отсутствием оглушения звонкого

согласного на конце слова; 2) появлением в русском языке слов с исходами *-шн, -жн* (*фьюжн*); 3) произношением с побочным ударением новых иноязычных слов, восходящих в языке-источнике к композитам или полиморфемным словам (*онлайн*). Существует тенденция произносить иноязычное слово близко к «оригиналу». В большинстве случаев произносится твердый согласный перед гласным переднего ряда в неологизмах иноязычного происхождения, иногда подкрепляемый написанием: *флэш* и др.

Фонетическое освоение заимствованных терминов проявляется и в изменении в них ударения: *[`modəm] – модéм,* что детерминировано внутренними особенностями систем двух языков – и языка-источника, и языка-реципиента.

При графическом освоении заимствований происходит перекодирование графической оболочки слова языка-источника: графический образ лексической единицы передается с помощью графических средств принимающего языка. В некоторых случаях происходит полная графическая соотнесенность (ср.: *антиспам* и *antispam* ‘метод, при помощи которого предотвращается попадание ненужной информации пользователю ПК’). Однако чаще графическая соотнесенность не сохраняется полностью (ср.: *interface* [`intəfeis] и *интерфейс* ‘совокупность возможностей, способов и методов взаимодействия двух систем, устройств или программ для обмена информацией между ними’: английская буква *a* передается в русском варианте сочетанием букв *ей*; *animation* и *анимация* ‘движение объектов на экране компьютера’: *-tion* и *-ация* различаются по фонетико-графическим признакам; *processor* и *процессор:* вместо двух английских *s* употреблена одна буква *с* в русском написании слова). В таких случаях происходит так называемое семантическое заимствование: *scanner – сканер, hacker – хакер*.

Процесс освоения заимствований на графическом уровне может проходить и без графического переоформления, т. е. заимствование материальной формы слова сохраняется с иноязычным написанием. Большую часть таких лексических единиц составляют аббревиатуры*: RAM, CD-ROM, DVD, CD-R.* Также в ряде случаев можно встретить различные способы описания заимствованных терминов в прямой зависимости от степени освоения языком того или иного слова и от сложившихся тенденций. Например, в «Толковом словаре русского языка конца XX в.» отмечается, что «в тех случаях, когда слово встретилось только в написании латиницей, оно разрабатывается в приложении: *Windows, нескл.* только *мн.* ‘*В информатике.* Программа, используемая...’.

Если слово встречается в написании и кириллицей, и латиницей, при этом последнее более частотно, то оно разрабатывается в приложении, а в основной части словаря определяется через лексический дублет:

в приложении: *UNIX* <юникс>, *нескл. м.* ‘*В информатике.* Операционная система...ичр’;

в словаре: *Юникс, -а, м. = Unix.*

Лексические единицы, одинаково широко употребляемые в обоих вариантах написания, разрабатываются в словаре, а в приложении определяются через лексический дублет:

в словаре: *Ноутбук* и *нотбук, -а, м*. [англ. *Notebook* − записная книжка]. ‘*В информатике.* Портативный персональный компьютер...’;

в приложении: *Notebook, нескл. м.* ‘*В информатике.* Ноутбук».

Иногда в графическом оформлении встречаются различные написания заимствованных компьютерных терминов: *флеш карта – флэш карта, апгрэйд – апгрейд*, т. е. прежде чем приобрести устойчивую форму в русском языке, заимствованное слово может проходить этап колебаний, вариантности. Возможно, такая ситуация может быть мотивирована желанием отразить англоязычное звучание слова, но, скорее, это говорит о недостаточной и незаконченной освоенности иноязычного термина.

Литература

1. Валгина, Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие / Н.С. Валгина. – М.: Логос, 2001. – 304 с.

2. Гринев, С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. − М.: Изд-во МГУ, 1993. − 309 с.

Воробьева С.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С ОЦЕНОЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Оценка – одна из универсальных лингвистических категорий, в которой с ценностных позиций отражены общие законы человеческого мышления. В процессе коммуникации люди для выражения своего отношения к себе и другим, окружающей действительности и происходящим событиям используют разнообразные средства языка. Одним из важнейших средств выражения категории оценки является имя прилагательное. Как отмечает Н.Н. Белова, «имя прилагательное обладает специфической языковой природой для выполнения оценочной функции. <…> Уникальность прилагательного как языкового средства выражения

оценочной функции состоит также в особой позиции, которую они занимают среди других характеризующих знаков. Прилагательные структурно и содержательно стоят ближе к предметным именам (морфологические признаки, адъективно-именные, номинативные сочетания слов), а по функции и степени абстракции значения они относятся к признаковым именам (ближе к глаголу)» [2, с. 8].

Согласно Е.М. Вольф, «оценка подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «А (субъект оценки) считает, что Б (объект оценки) хороший / плохой» [3, с. 5-6]. Таким образом, оценочная функция слова заключается в его способности выражать одобрительное либо неодобрительное отношение говорящего к предмету речи. Данное отношение фиксируется в словарях двумя способами: 1) с помощью словарных дефиниций (денотативно-сигнификативный аспект лексического значения слова); 2) с помощью словарных помет (прагматический аспект лексического значения слова).

В попытке ответить на вопрос о том, какое отношение говорящего – положительное или отрицательное – фиксируется лексическими средствами языка в большей степени, мы проанализировали семантику прилагательных английского языка, основываясь на данных словаря «Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English» [4].

Анализ показал, что среди прилагательных с оценочным значением, фиксируемом в дефиниции, превалируют прилагательные с компонентом *unpleasant* – 37%, например, *poisonous* 'extremely unpleasant or unfriendly', *rude* 'unpleasant and unexpected'. Прилагательные с компонентом *good* составляют 30% выборки, например, *advantageous* 'good or useful in a particular situation', *fine* 'of high quality; good', *fantastic* 'extremely good; excellent'. Прилагательных с компонентом *bad* – 20%: *atrocious* 'very bad or unpleasant', *hopeless* 'extremely bad'; с компонентом *pleasant* – всего 13%: *affable* 'pleasant, friendly and easy to talk to', *easy* 'pleasant and friendly', *roguish* 'pleasant and amusing'. Общеоценочное значение в таких прилагательных не выступает в чистом виде, а фиксируется в совокупности с частнооценочным – сенсорным, утилитарным и др. (см. [1, с. 198, 3, с. 29]). Нами выявлено, что среди прилагательных, содержащих оценку в денотативно-сигнификативном аспекте лексического значения, превалируют выражающие отрицательное отношение – 57%.

Среди прилагательных с оценочным значением, фиксируемым с помощью словарных помет, преобладают выражающие неодобрительное отношение: 81% помечены как *disapproving*. Это,

например, слова *everlasting ‘disapproving* continuing too long; repeated too often’, *childish ‘disapproving* (of an adult) behaving in a stupid or silly way’, *unbending ‘disapproving* unwilling to change your opinions, decisions’. Прилагательных с одобрительной (положительной) оценкой *approving* в четыре раза меньше – 19%. К таковым относятся слова *judicious* ‘*(approving)* careful and sensible’, *slender* ‘*(approving)* thin in an attractive or elegant way’, *modest* ‘*(approving)* not talking much about your own abilities or possessions’ и др.

Словари фиксируют правила использования таких прилагательных в речи с помощью словарных помет. Но отношение, выражаемое данными лексическими единицами, прослеживается и в денотативно-сигнификативном аспекте их значений. Все рассмотренные прилагательные – качественные, и в их дефинициях для объяснения их значения также используются качественные прилагательные, а «качество является видовым по отношению к родовому понятию «признаковости» вообще, диалектически связано с количеством (интенсивность признака), мерой (синтез качества и количества), отношением, сравнением, оценкой (субъективное отношение к предмету, соотносимое с объективно существующим в обществе стандартом в представлении говорящего)» [2, с. 10]. Словарные пометы, следовательно, являются лишь формальным обозначением оценки в семантике прилагательного, дублируя оценочное значение в дефиниции.

Согласно данным нашего анализа, для выражения отрицательной оценки английский язык располагает в два раза большим арсеналом прилагательных, чем для выражения положительного отношения к тому или иному предмету или явлению.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека: 2-ое изд., испр. / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999 – 896 с.
2. Белова, Н.Н. Семантика оценки в именах прилагательных: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.Н. Белова. – М., 2011. – 26 с.
3. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки: 2-ое изд., доп. / Е.М. Вольф. – М.: Наука, 2002. – 261 с.
4. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English: 7th ed. / A.S. Hornby. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1539 p.

Галай В.Б.
Минский государственный лингвистический университет, Минск

ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ РЕЧИ

Адекватное восприятие и понимание содержания устной речи единого полинационального языка, функционирующего на различных территориях, и тем более континентах, в значительной степени определяется знанием специфики орфоэпических эталонов, с которыми соотносимы конкретные территориальные реализации фраз. Современные исследования различных форм, типов и видов устных высказываний носителями территориально отдаленных речевых культур показывает, что в их речи имеют место звуковые модификации на сегментном уровне, касающиеся более всего особенностей модификаций звуков, характера их артикуляции, редукции и дистрибуции в слове. Просодические средства также представляют собой не менее важный аспект фонетического портрета территориального варианта единого полинационального языка, поскольку они интегрируют в себе территориальную специфику передачи функционально-коммуникативной и эмотивно-модальной информативности устных высказываний, которая до нашего времени не получила достаточно полного описания в других территориальных разновидностях английского языка помимо его американского и британского вариантов.

С целью выявления особенностей и определения основных тенденций в просодической вариативности территориальных норм современного английского языка нами был проведен экспериментально-фонетический анализ медиатекстов новостных сообщений австралийского, канадского и британского телевещательных каналов.

На *перцептивном* уровне сопоставительный анализ проводился по признакам тона, темпа, фразовой слоговыделенности и сегментации текстов; на *акустическом* уровне он выполнялся с использованием компьютерных программ обработки речевого сигнала Praat 4.18 и Sound Forge 7.0. по параметру частоты основного тона (максимальный, минимальный уровень и диапазон изменения) и среднеслоговой длительности фраз, составляющих новостные выпуски. Константные различия установлены на перцептивном и акустическом уровнях в подсистемах темпа речи, ударения и тона.

Британские новости представляются дикторами в более медленном темпе, о чем свидетельствует меньшее количество просодических единиц членения и общего слогового состава текстов. В австралийском

и канадском вариантах новости реализуются в более быстром темпе дикторской речи.

В исследуемых трех вариантах четко представлена последовательность от более ускоренного темпа речи в канадском варианте до более умеренного в австралийском и более замедленного в британском варианте, о чем мы можем судить по среднеслоговой длительности.

Дикторская реализация новостных сообщений характеризуется их определенной спецификой по степени экспрессивности. Сравнительный анализ дистрибуции типов фразовых ударений обнаруживает, что случаи использования эмфатического ударения превалируют в канадском варианте. Общая тенденция исследуемых текстов к наличию в них повышенной экспрессивности эксплицируется также в соотношении полных и частичных ударений. Число полных ударений примерно одинаково рекуррентно в трех исследуемых вариантах.

Отмечается различная рекуррентность типов тонального завершения фраз и нефинальных интонационных групп.

В результате исследования установлено, что в австралийском варианте преобладающим является высокий нисходящий тон в завершении фраз. Отличительной чертой британского варианта является наличие низкого нисходящего тона. Высокий восходящий и нисходяще-восходящий тоны являются более частотными в канадском.

Наиболее типичной характеристикой исследуемых текстов во всех вариантах является употребление высокого восходящего тона в нефинальных интонационных группах, который более частотен в британском и канадском вариантах. Высокий нисходящий тон равно представлен во всех трех вариантах. В австралийском варианте отмечается большее количество случаев завершения нефинальных интонационных групп низким восходящим и нисходяще-восходящим тонами.

При использовании компьютерной программы обработки речевого сигнала Praat установлены более высокие показатели максимальной и минимальной частоты основного тона в канадском варианте, по сравнению с австралийским и британским вариантами. Диапазон голоса дикторов в канадском варианте шире, по сравнению с британским и австралийским вариантами, в которых данные показатели относительно идентичны.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что существует межнациональная произносительная норма определенного набора инвариантных просодических признаков официально-деловой речи,

присущих английскому языку на любой территории его распространения.

Кожинова А.А.
Белорусский государственный университет, Минск

О ПОЛЬСКО-РУССКИХ И РУССКО-ПОЛЬСКИХ СЛОВАРЯХ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Принципы составления словарей хотелось бы рассмотреть с прагматической точки зрения, т. е. представить взгляд обычного, рядового потребителя-профессионала, использующего названные словари по их прямому назначению – для перевода текстов с русского языка на польский и с польского языка на русский. Такой взгляд, как представляется, абсолютно правомерен. Безусловно, словари вообще, и эти словари, в частности, можно использовать различным образом. Так, В. Дорошевский «хотел, чтобы словарь выполнял, прежде всего, функцию общественную, чтобы он помогал людям понимать слова и окружающий мир» [4, с. 54]. Можно считать также, что словарь является одновременно описанием культуры и использовать его для составления языковой картины мира и культурной схемы жизни определенного социума. Можно, наконец, рассматривать словарь как полигон для разного рода исследований. Тем не менее, основная и первичная функция словаря – потребительская, и именно на наиболее широкие потребительские, по сути, переводческие, слои должно быть ориентировано большинство фундаментальных словарей. Кстати, и по мнению лексикографов, «лексикография не сводится к чисто научным основам и ее следует рассматривать как многоаспектную дисциплину, которая тесно связана с издательской деятельностью, маркетингом, гуманитарным знанием в широком понимании этого слова. Будучи отчасти наукой, отчасти искусством, лексикография – прежде всего, направление, которое постепенно обосабливается и профессионализируется» [3, с. 10].

Несмотря на упомянутую профессионализацию, переводная лексикография является своего рода падчерицей лексикографической науки, своего рода побочным продуктом любви человека к слову. Даже Л.В. Щерба предлагал настоящему педагогу советовать «своим ученикам как можно скорее бросать переводные словари и переходить на толковый словарь данного иностранного языка» [2, с. 301]. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что в фундаментальной коллективной монографии «Współczesny język polski» (1993 г.)

переводным словарям не нашлось места рядом с их благородными собратьями – толковыми, этимологическими, историческими. Во вступительном слове к сборнику «Studia z polskiej leksykografii współczesnej» (1998 г.) его редактор, З. Салони, стыдливо объясняет: «Специфическое место в томе занимают статьи Анджея Богуславского и Яна Вавжиньчика, посвященные двуязычной лексикографии… Поскольку обе эти статьи концентрируются на наиболее фундаментальных для лексикологии проблемах, они размещены в начале сборника, хотя генетически и тематически они не связаны непосредственно с серией работ, которые создали его основу. Как известно, проблемы одноязычной и двуязычной лексикографии тесно связаны. В данном случае, выводы, полученные из двуязычного словаря, могут быть полезны для польских одноязычных словарей». Значит, все-таки есть польза и для чистого теоретического знания, но, тем не менее, в глазах настоящих лексикологов – создателей фундаментальных словарей родного языка – переводной словарь остается Золушкой, которую по непонятной причине пустили на бал и заставили там играть чуть ли не главную роль.

Известно, однако, что польская переводная лексикография, которая имеет давнюю и устойчивую традицию, начиналась именно с этого типа лексикографических источников. Ведь старейший из польских лексикографических памятников был именно переводным словарем – знаменитый «Wokabularz trydencki» (1424 г.), содержавший 500 словарных статей. Переводными по сути были и так называемые маммотрепты (первые сохранившиеся – вт. пол. XV в.), словарики к Библии, которые объясняли наиболее трудные библейские слова. Первые печатные словари (1526 г., 1528 г.) – латинско-немецко-польские; в 1564 г. появляется большой латинско-польский словарь Яна Мончинского; в многоязычных словарях, популярных в Европе в XVI в. присутствовал польский язык; самый большой словарь XVII в. – это «Thesaurus polono-latino-graecus» Гжегожа Кнапского. Кстати, это труд опосредованно повлиял на словарь Поликарпова «Лексикон треязычный сиречь речений славенских эллиногреческих и латинских сокровище…». Влияние Кнапского продолжалось в течение всего XVIII в.; так, этот словарь представлял основные словарные статьи для Кириака Кондратовича, автора первого печатного польско-русского словаря (1775 г.). Таким образом, переводную лексикографию заслуженно можно считать прародительницей лексикографической практики и лексикографической науки).

Следует сказать, что так же, как взаимозависимы онтогенез и филогенез, связаны между собой индивидуальная практика работы со

словарем и историческое развитие словарного дела, о котором говорилось выше. Действительно, как показывают наблюдения, современный школьник раньше знакомится со словарем переводного типа. С. Урбаньчик говоря о словаре вообще, имел в этом случае в виду переводной словарь: «Очень рано он входит в нашу жизнь. Когда 12-летний мальчуган начинает в средней школе изучать иностранный язык, словарь входит в состав его подручной библиотечки и остается в ней» [5, с. 3]. И значительно позже, очень часто после ознакомления со специальными разделами учебника родного языка, с помощью учителя, мы знакомимся с толковым словарем. Многие из нас так никогда не возьмут в руки этимологический словарь и не подозревают о существовании словарей грамматических.

В.Г. Гак, вслед за Л.В. Щербой обосновывает необходимость создания 4 видов словарей для каждой пары языков для активного и пассивного владения каждым языком с точки зрения носителя каждого языка [1, с. 53]. Для рассматриваемой ситуации это можно представить следующим образом. Русско-польский словарь является активным для польского потребителя, когда раскрывает значения русских слов (предполагается, что носитель польского языка при переводе с русского на польский сам будет выбирать соответствия сообразно со своей языковой компетенцией), и активным для русского потребителя, когда предлагает переводные элементы соответствующих русских слов, ср. у Л.В. Щербы: «Такой словарь, будучи предназначен для русских, вовсе не должен давать иностранцу полного понимания значения русских слов, а должен дать русскому человеку точные указания, как он должен переводить русские слова в разных контекстах, чтобы быть не только понятным, но и не смешным» [2, с. 302]. То же можно сказать в отношении польско-русского словаря. Словарь пассивного типа раскрывает семантическую структуру слов одного языка и транслирует ее средствами другого языка.

Каждому из нас понятно, что, переводя с чужого языка на родной мы нуждаемся в минимуме информации в правой части статьи (хотя можно не согласиться с тем, что в этой позиции должны быть только толкования значения, каждый переводчик знает, что, несмотря на прекрасное понимание всего текста и отдельного слова, в частности, вся работа останавливается из-за того, что из памяти исчезает точный и нужный эквивалент, за которым приходится обращаться к словарю), и, наоборот, при переводе с родного языка на чужой мы хотели бы увидеть как можно больше информации. И все проблемы, связанные с созданием словарей часто сводятся к тому, что составители словарей не в состоянии дать потребителю всего объема информации, который он

хотел бы получить, а часто даже не представляют, в чем этот потребитель нуждается.

Литература

1. Гак, В.Г. Двуязычный словарь активного типа // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность / В.Г. Гак. – М.: Институт русского языка РАН, 1995. – С. 53-62.
2. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1974. – С. 265-304.
3. Bańko, M. Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa / M. Bańko. – Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, 2001. – 327 s.
4. Piotrowski, T. Z zagadnienia leksykografii / T. Piotrowski. – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 1994. – 277 s.
5. Urbańczyk, S. Słowniki. Ich rodzaje i użyteczność / S. Urbańczyk. – Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum, 1964. – 45 s.

Криворот В.В.
Белорусский государственный университет, Минск

О РОЛИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НОМИНАЦИИ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Заимствования являются важным источником пополнения словарного запаса языков. Заимствованная лексика отражает факты культурных, социальных, экономических и иных взаимодействий между различными языковыми обществами.

В эпоху средневековья Англия привлекала на цеховые предприятия голландских и фламандских кораблестроителей. Так, в английском языке появилось много заимствований в терминологии кораблестроения и мореплавания из голландских и фламандских языков [1, с. 138]: *sloop, yacht, yawl, cruiser* и др. С развитием космонавтики во французском языке появляются заимствования из русского языка: *spoutnik, lunik, cosmique, cosmonaute*. Когда в Советском Союзе была запущена ракета в сторону Венеры, во Франции, уже независимо от русского языка, ее назвали *Vénusik*. Позднее было образовано наименование *Marsik* [2, с. 53-58].

Кроме собственно заимствований существуют процессы **словообразовательного калькирования** (создание нового слова из своих морфем по образцу иностранного слова), **семантического калькирования** (использование для выражения нужного значения уже имеющегося в языке слова, путем придания ему нового значения по образцу иностранного слова, которое имеет аналогичную полисемию или внутреннюю форму) и **фразеологического калькирования** (пословный перевод идиоматического словосочетания, например (рус.)

летающая крепость – результат калькирования с франц. *forteresse volante*) [3, с. 115-125]; (франц.) *hors-bord* ‘подвесной мотор; лодка с подвесным мотором’ является калькой с англ. *outboard* в значении ‘расположенный за бортом’ и др.

В транспортной лексике французского языка встречаются многочисленные заимствования из латинского и греческого языков: *barque* от лат. *barca, barica* ‘баркас, шлюпка’ (греч. *baris*) [4, с. 335]; *benne* (от нар. лат. *benna* ‘телега (повозка) из ивовых прутьев’); *carriole* (от лат. *carrus* ‘колесница, повозка’); *chaland* ‘шаланда; баржа’ (XI в.) происходит от греч.-визант. *khelandion* [4, с. 689]; *gabarre* (от греч. *karabos* ‘грузовое судно’) и многие другие.

В составе французской транспортной лексики присутствуют наименования транспортных средств **английского** происхождения. Они, как правило, заимствовались в более поздние периоды истории французского языка (с XVIII в.). Примерами таких заимствований являются следующие наименования: *autocar* (от англ. *autocar*) ‘автомобиль’ [4, с. 264]; *bateau* от ст.-англ. *bat* ‘судно, лодка’ [4, с. 350]; *bobsleigh* ‘гоночные сани для спуска по скоростной ледяной трассе’ (от англ. *bobsleigh*); *bogie* (от англ. *bogie*) ‘низкая четырехколесная тележка’ [4, с. 431]; *hydrofoil* (от англ. hydrofoil) ‘судно на подводных крыльях’ и т. д.

Наименование *chemin de fer* ‘транспортное средство, использующее железную дорогу’ является калькой с англ. *railway*.

Французское *van* ‘фургон’ является результатом ***обратного заимствования*** от англ. *van* (последний слог от *caravan*, заимствованного в свою очередь из франц. *caravane*).

Из **итальянского** языка заимствовано наименование *carosse* ‘старинная четырехколесная крытая карета’ (итал. *carrozza* ‘карета’) [4, с. 637]. Наименование *esquif* происходит от итал. *schifo* ‘небольшая легкая лодка’ [4, с. 1306].

Из **немецкого** языка заимствованы следующие наименования: *calèche* (от нем. *Kalesche* ‘польская коляска’) [4, с. 587]; *landau* ‘*уст.* четырехместная карета с раскрывающимся верхом; ландо’ произошло от названия немецкого города *Landau*, где такие кареты были впервые выпущены и названы *Landauer*, сокращение от *landauer Wagen*; *schlitte* ‘*рег.* сани для спуска леса с гор’ происходит от нем. *Schlitten* ‘сани’.

Французское *drakkar* ‘*ист.* древнее скандинавское судно с квадратным парусом и веслами’ заимствовано в 1840 г. **из шведского** *drakar* (мн. ч. от *drake* ‘дракон’), которое вследствие метонимического переноса стало обозначать ‘судно, используемое викингами в средние

века, носовая часть которого была украшена фигурой дракона' [4, с. 1135].

Большая часть заимствований из испанского языка во французский язык пришлась на XVI–XVII вв. Среди заимствованных **испанских** наименований транспортных средств можно назвать следующие: *embarcation* из исп. *embarcacion* 'маленькое судно' [4, с. 1212]; *felouque* 'небольшое парусное или гребное судно в водах Средиземного моря; фелюга' ← исп. *faluca; pinasse* 'плоскодонка лодка' ← исп. *pinaza*; *pirogue* 'длинная, плоскодонная барка (Африка, Океания)' (1627 г.) ← исп. *piragua* и др.

Французское *caravelle* заимствовано **из португальского** *caravela* 'легкое четырехмачтовое судно', которое с 1255 г. приобрело значение 'рыболовное судно, оснащенное для заморских путешествий' [4, с. 625].

Наименование *caïque* 'легкая узкая лодка' заимствовано в 1579 г. **из турецкого** *qāyïq* 'гребная лодка' [4, с. 582].

Французское *coche* '*устар.* рыдван; дорожный многоместный экипаж, предок дилижанса' (1545 г.) заимствовано **из венгерского** *kocsi* от Kocs – название почтовой станции [4, с. 788]

Таким образом, среди выявленных заимствованных наименований транспортных средств наиболее многочисленную группу представляют заимствования из английского языка, а также латинского и греческого языков. Имеются также заимствованные наименования из немецкого, итальянского, испанского языка и некоторых других языков.

Заимствованные из латинского и греческого языков наименования представляют собой чаще всего названия кораблей, парусных суден, а также повозок. В составе французской транспортной лексики присутствуют заимствованные наименования дорожного, водного и железнодорожного транспорта английского происхождения. Выявлены наименования суден из немецкого и испанского языка. Встречаются единичные заимствования из русского, шведского, китайского, персидского и некоторых других языков.

Литература

1. Амосова, Н.Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка: изд. 2-е, доп / Н.Н. Амосова.. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 224 с.

2. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология: на материале французского и русского языков: 2-е изд. / В.Г. Гак. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 264 с.

3. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка: учеб. пособие: изд. 4-е, доп. / Н.М. Шанский. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 312 с.

4. Le Petit Larousse en couleurs (84 500 articles). – Paris: Paris Cedex, 1995. – 1784 p.

Kulyna O.
Lviv Polytechnic National University, Lviv

ENGLISH LAST WILLS AND TESTAMENTS: INTERDISCIPLINARITY OF THE OBJECT OF THE ANALYSIS

Interdisciplinarity has been the characteristic feature of modern scholarly research. It is viewed as a 20th century term. A. Chettiparamb in her work "Interdiscipnarity: a literature review" says that for most of the twenty first century, the question of knowledge has been framed by interdisciplinarity compare to the twentieth century [3, p. 12-14]. The importance of interdisciplinarity is also stressed by J. Klein who notes that interdisciplinary knowledge strengthens connections between disciplines and in that process it weakens the division of labour in disciplines, exposes gaps, stimulates cross-fertilization and creates near fields of focus for knowledge inquiry [4, p. 18]. At the same time W. Newell underlines the complexity of the subject and advises interdisciplinarians to err on the side of inclusiveness and to be alert for nonlinear connections that may have escaped attention [5, p. 17].

N. Andrejchuk, a Ukrainian scholar, indicates anthropocentric paradigm of modern Linguistics. She claims that cognitive reality is the living world of a person [1, p. 7-31]. Therefore, the research is based on existential 'language consciousness' (inherent only in human beings), the role of the language in institutionalization of a human being (how a human perceives the world through the language), the study of the language as the main factor of human being in perspective of potentialities and practical realizations for providing with social activity (how an individual identifies himself/herself through the language). The world of a person is the object of the research in all humanitarian disciplines.

A great number of foreign and Ukrainian researchers have devoted attention to the theory and practice of interdisciplinarity: R. Boehm, L. Duerr, A. Taylor, D. Joungblood, T. Dowen, C. Haynes, R. Kanakia, E. Kleinberg, J. Peterson, R. Szostakand, A. Shettiparamb, J. Klein, W. Newel, O. Kryvosheia, A. Jeremkin, O. Kurayev, O. Palahin, A. Lisnevska, V. Tret'ko, Y. Kuz' and others.

The objective of this paper is to show interdisciplinary approach to the analysis of English Last Wills and Testaments which has not been the object of any previous research. The article also proposes a list of disciplines for such interdisciplinary research.

English Last Wills and Testaments are viewed as an interdisciplinary object of a research (Fig. 1). It involves such academic disciplines as:

1. Law

Last Wills and Testaments are legal documents by which a testator expresses his or her wishes to distribute the property at death. These documents are studied in Inheritance Law. It governs the rights of a decedent's survivors to inherit property or have the right to claim an inheritance.

2. Linguistics

Linguistics (Text linguistics, Genre linguistics and Lingual-and-cultural studies) studies how the language is used in the production and comprehension of messages. It studies language forms, language meaning and language in context. The texts of Last Wills and Testaments are of great interest for linguists. The research shows that the text of Last Wills and Testaments are characterized by institutionalized and fossilized language. They have special devices for expressing and are produced to regulate particular social behavior in society. The language of law uses established words and phrases.

3. History

The text of Last Wills and Testaments often show how past is related to humans. Sometimes they give information about historical events or objects. They also give the idea about certain periods in history. In 19-20th century English Last Wills and Testaments testators dispose their money, goods, share and interests which means that the centuries are characterized by technological and industrial advances.

4. **Cultural studies**

English Last Wills and Testaments often illustrate individual experience, everyday life, social relations and even power. They also touch upon the questions of moral values in the society: evaluate right versus wrong, justify decisions, intentions and actions.

5. Sociology

The texts of English Last Wills and Testaments offer insights into human social relationships. They include information about social class, family group, religion, social change and development.

6. Genealogy

Sets of Last Wills and Testaments provide information about history of certain families, trace their lineages, and demonstrate kinship and pedigrees of their members. O. Kryvosheia, a Ukrainian scientist, pays attention to high representability of Last Wills and Testaments for genealogical research as they trace the whole system of family kinship [2, p. 126]. The most common phrases to express the kinship used in the texts are *my dear father*, *my dear and loving* (means "wife"), *my said wife*, *my children*. After these phrases the names and surnames are always mentioned.

7. Onomastics

The usage of proper names in English Last Wills and Testaments is a great contribution to the study of onomastics. It can trace the names in particular social groups or areas and contribute to social or geographical distributional patterns, and study the linguistic devices that are used to create names. Toponymy is one of the principal branches of Onomastics which studies place names. Last Wills and Testaments contain place names which provide geographical reference system in the country and often give us important information about history of the places. Personal names found in the texts contribute to the study of Anthroponomastics which is another branch of Onomastics.

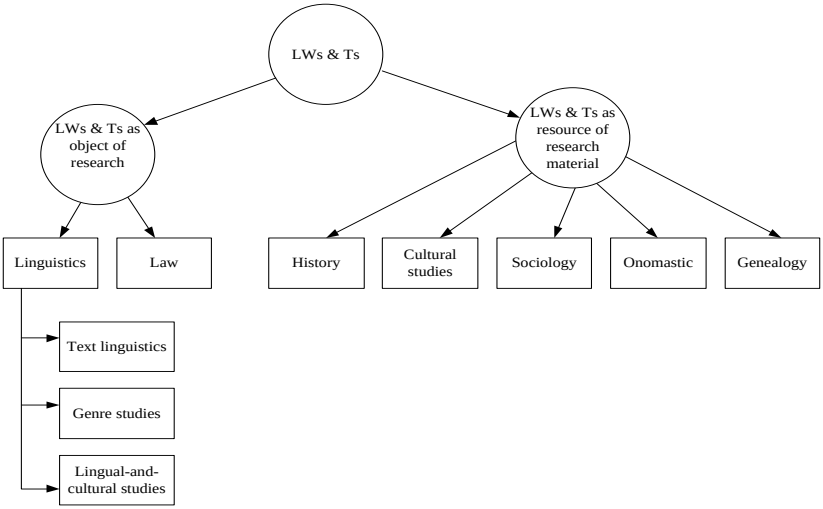


Fig. 1 – **English Wills & Testaments as an interdisciplinary object of the research**

The research on English Last Wills and Testaments should be conducted in interdisciplinary mode due to the limitations of disciplinary perspective. In various disciplines they are studied as object of the research and they are resource of the research material. The disciplines have anthropocentric approach to the research.

Literature

1. Андрейчук, Н.І. Семіотика лінгвокультурного простору Англії кінця XV – початку XVII століття: монографія / Н.І. Андрейчук. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. – 280 с.

2. Кривошея, О.В. Тестаменти як джерело до історії духовенства / О.В. Кривошея // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного

університету імені Михайла Коцюбинського]. Серія: Історія. – 2008. – Випуск 13. – С. 126-131.
3. Chettiparamb, A. Interdisciplinarity: a literature review / Angelique Chettiparamb // The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton, 2007. – 63 p.
4. Klein, J. A conceptual vocabulary of interdisciplinary science / J. Klein // Weingart P. and Stehr N. Practicing interdisciplinary. – London: University of Toronto Press, 2000. – P. 3-24.
5. Newell, W. A theory of interdisciplinary studies / William H. Newell // Issues in integrative studies: an interdisciplinary Journal. – An annual Publication of the Association for Integrative Studies, № 19. – 2001. – P. 1-25.

Левицкий А.Э.
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва

АНТРОПОНИМЫ КАК МАРКЕРЫ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

В современной лингвистической парадигме значительное внимание уделяется исследованию взаимосвязи языка и культуры. Именно поэтому в поле зрения языковеда попадают такие понятия, как «языковая личность» [2], «языковые и концептуальные картины мира» [3], различные аспекты межличностного (в том числе, вербального и невербального характера [5] с учетом гендерных, возрастных и социально-статусных параметров), а также межкультурного общения. Целесообразным представляется раскрыть особенности отражения культурных феноменов языковыми средствами в рамках определенной **лингвокультуры**. Предлагаемый подход позволяет, с одной стороны, сопоставить данные разных лингвокультур, а, с другой стороны, отметить возможные проблемы для реализации лингвокультурных маркеров в процессе общения представителей разных культур. В наше время уже не вызывает сомнения важность и точность передачи информации в процессе межкультурной коммуникации и перевода как одной из ее форм. Язык, таким образом, выступает инструментом проникновения в ментальность, а следовательно, ключом к пониманию этнически, культурно и социально маркированной информации. Язык при этом отражает не только духовный мир человека, но и определяет его как представителя определенного лингвокультурного сообщества.

В сопоставительном ракурсе изучение лингвокультур позволяет исследователю ограничиться сравнением отобранного материала для

выведения сходных и отличительных черт. Таким образом, речь идет о создании «портретов» языка и культуры определенного этноса на основе выявления их наиболее значимых свойств. В то же время, изучение особенностей «поведения» языков и культур в процессе их контактного взаимодействия, т. е. в ходе межкультурной и межъязыковой коммуникации таит в себе значительные перспективы. На передний план выходит *культура перекрестков* [7] как поиск оптимальных путей реализации собственной интенции в процессе межъязыкового, межнационального, межличностного и шире – межкультурного общения. Мало быть понятым, надо быть правильно понятым до мельчайших нюансов, чтобы информация, поданная как эксплицитно, так и имплицитно, была однозначно и адекватно декодирована. Это, в первую очередь, касается передачи фоновых знаний, что влечет за собой изменения в ассоциативном шлейфе слова. Следовательно, когнитивные параметры слова должны изучаться в тесной связи с параметрами коммуникативными. При этом, интерес к коммуникативности номинативных единиц может быть определен как совокупность целенаправленного воздействия «среды», в том числе и культурной, на систему языка [1; 6]. Данные, которые мы получаем в ходе анализа продуктов дискурсивной деятельности, все же значительно отличаются от той строгой иерархии, которой им следовало бы подчиняться по законам языка. Значительную роль в выборе того или иного языкового средства приобретают лингвокультурные стереотипы как традиции, зафиксированные в ментальности народа и находящие отражение в языковом выражении. Таким образом, вся структура языка и ее основные характеристики имеют национально-культурную основу, что особенно рельефно проявляется в ходе функциональной переориентации языковых единиц.

Наиболее ярко лингвокультурный аспект функциональной переориентации языковых единиц проявляется на примере отдельных функциональных классов, в частности, антропонимов. Несмотря на то, что в результате функциональной переориентации они, как правило, в дискурсивных образованиях не соответствуют своим истинным референтам, их возможность употребления в новой функции осуществляется благодаря существованию ассоциативных связей между конкретным референтом (*Плюшкин, Don Juan, Iago* и др.) и основной характеристикой, им присущей. Референциальная роль подобных дескрипций, когда они выступают в данной функции, основывается на том, что если она не соответствует тому, к чему относится, то утверждение, в котором она содержится, может быть передано заменой ее на дескрипцию, которая соответствует обозначаемому лицу. Причем,

сигнификат новой номинации имеет больший объем, а также большую вариативность в аспекте лексической и грамматической валентности: (*«Людям надоело верить предсказаниям доморощенных нострадамусов» («Комсомольская правда»)*), выражает целостное представление об объекте высказывания в переносно-образной форме. Оно характеризуется обобщенностью смысла, связанностью компонентов, экспрессивностью. Антропонимы, употребленные в подобных контекстах, перестают функционировать как индивидуальные обозначения конкретных людей безотносительно к их чертам. Их функциональная переориентация завершается связью подобных единиц в высказывании с новыми людьми по аналогии и приобретением нарицательного значения.

В высказывании они наполняются содержанием, которое включает все знания коммуникантов о называемом лице, различающиеся полнотой качественной и количественной информации, но обязательно включающие субъективное отношение к референту на основе определенной лингвокультурной традиции. В этом свойстве антропонима можно усмотреть реализацию его категориального признака, выступающего предельно информационно насыщенной единицей в речи каждого коммуниканта, поскольку означивая объект, продуцент высказывания включает весь запас своих знаний о нем [4, с. 102] и ассоциаций, которые он вызывает. Безусловно, в данном аспекте особую важность приобретают обще-культурологические и индивидуально-когнитивные особенности коммуникантов, что выражается не только в соответствии их концептуальных картин мира, но и особенностей как языковых личностей – их отношение к базовым моральным принципам, ассоциациям и языковым выражениям. Итак, в высказывании возможно преобразование непонятийного значения имени собственного в значении понятийное, что придает данной языковой единице статус имени-символа. Например, *«Кати, Маши и Тани превращаются в «Наташ» уже не только по роду занятий – им дают новые имена» («Комсомольская правда»).*

Рассматриваемые единицы входят также в состав определенных словосочетаний и предложений, переориентируясь в составе всего комплекса*: all my eye and* ***Betty Martin****_(n)* – ‘чепуха’, *to douse* ***the Edisons*** *(v)* – ‘выключить свет’, *down to* ***Larkin*** *(n)* ‘бесплатные напитки’, *every man* ***jack*** *(pron)* – ‘каждый’, *to hang a* ***Lilly/Louie/Ralph*** *(v)* ‘изменить направление’, *Not on your* ***Nellie****! (interj.) ‘Нет!’,* ***jack*** *in the box (v)* ‘ограбить’.

Отдельные же единицы объединены в биноме сочинительной связью: *Cain and Abel (n)* ‘стол’, *Lilley and Skinner (n)* ‘обед’, *Tom and*

Dick (v) ‘тошнить’. То же самое происходит и в русском рифмованном сленге, объединенном в диалогическом единстве: – *Кто? – Дед Пихто!* – рифмуются с «никто» и передает пренебрежение к собеседнику, означающее в зависимости от ситуации общения «*Отстань*», «*Не задавай глупых вопросов*». В данных сочетаниях наблюдается переход имени собственного от предметной номинации к сигнификации, обозначения некого качества, оценки денотата. Результатом имеющей место нейтрализации видовых различий существительных и сохранения их общего родового значения является тождество их семантики в контексте бинома.

Итак, функциональная переориентация, которая приводит к изменениям внутри системы номинативных единиц языка, имеет ярко выраженный культурологический компонент, отражающих особенности той или иной лингвокультуры, что необходимо для их сопоставления и эффективности процесса передачи информации в межкультурной коммуникации.

Литература

1. Арутюнова, Н.Д. Фактор адресата / Н.Д. Арутюнова // Изв. АН СССР. Серия лит-ры и языка. – 1981. – №4. – С. 356-367.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
3. Корнилов, О.А. Языковая картина мира как отражение национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.
4. Кухаренко, В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
5. Молчанова, Г.Г. Традиции гастики как отражение национальной и региональной идентичности / Г.Г. Молчанова // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – №2. – 2013. – С. 20-26.
6. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
7. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики / С.Г. Тер-Минасова. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. – 286 с.

Лектоваров К.С.
Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Одесса

АНГЛИЙСКАЯ ПАРЕМИОЛОГИЯ, ВЕРБАЛИЗУЮЩАЯ КОНЦЕПТ *SECURITY*: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Паремиологические единицы иностранного языка (пословицы, поговорки и крылатые выражения) предлагают педагогу богатый

материал для научения студентов не только навыкам эффективной коммуникации, но и глубинам этносознания и этнокультуры народа.

Выполненный нами анализ паремиологической зоны номинативного поля концепта SECURITY позволяет «реконструировать специфику видения мира народом, проникнуть в образно-ассоциативные механизмы этносознания, особенности стереотипизации, воссоздать истоки культуры, психологии этноса» [2, с. 182]. Именно это обстоятельство и делает паремиологию полезным языковым материалом при подготовке филологов-лингвистов.

Паремиологический фонд языка подчиняется общим законам лексических парадигм: в нем присутствуют синонимические и антонимические связи между единицами. В данной публикации на материале выборки из словарей [1; 3-5] рассмотрим несколько синонимических цепочек.

Первая из них включает три паремии: ***I fear the Greeks, even when bringing gifts***; ***Beware of Greeks bringing gifts***; ***Gifts from enemies are dangerous.***

Лексикографическое толкование всех этих паремий сводится к следующему: ‘некий подарок или благодеяние представляет потенциальную опасность для принимающего эту мнимую помощь’. Все они, как и эквивалентная им русская паремия *Бойтесь данайцев, дары приносящих*, восходят к латинской крылатой фразе, впервые встречающейся в поэме Вергилия «Энеида»: ***Timeo Danaos et dona ferentes***. Таковы были слова Лаокоона, увидевшего гигантского деревянного коня под стенами осажденной Трои. Конь, как известно, был «подарком» от греков, в древнегреческой мифологии они назывались данайцами. Троянский конь (внутри которого пряталось греческое войско) навсегда стал образом коварства и опасности, прячущейся за внешним дружелюбием.

Каждая из трех синонимичных паремий представляет свою, отличную от других, языковую структуру. *I fear the Greeks, even when bringing gifts* – это *констатив*, который имеет цитатный характер, отсылающий слушателя к глубинам его общекультурного тезауруса: он должен вспомнить, *кто* говорит подобные слова (Лаокоон) и *по какому поводу* (увидел деревянного коня под стенами осажденной Трои).

Gifts from enemies are dangerous – также *констатив,* но значительно более прозрачный в своей семантике. Все сказано напрямую и для корректной интерпретации пословицы нет необходимости привлекать общекультурный тезаурус слушателя, достаточно его общеязыкового запаса.

Beware of Greeks bringing gifts – *императив*, который как бы следует из первого констатива и так же предполагает знакомство с мифологическим источником данного выражения.

Еще один кластер паремий в анализируемом вербальном поле концепта SECURITY образуют пословицы, утверждающие, что опасность можно предотвратить, если заранее предпринять меры предосторожности. Такими паремиями являются следующие единицы: ***An ounce of prevention is worth a pound of cure***; ***A danger foreseen is half avoided***; ***Forewarned is forearmed***.

Первая из перечисленных паремий имеет четкую дихотомическую структуру: ***А лучше, чем В***. При этом компонент **А** акцентирует очень малое количество некой субстанции (которую можно взвесить), а компонент **В** – большое количество другой субстанции (которую также можно взвесить). Метафора утверждает, что субстанция **А** – это *prevention* ‘the practice of stopping something bad from happening’, а субстанция **В** – это *cure* ‘something that improves a bad situation’, количественная оппозиция вербализуется единицами веса *an ounce* <-> *a pound*, причем собственно цифровое значение как *унции*, так и *фунта* в данном случае нерелевантно. Паремия просто акцентируется их многократное различие: унция – это лишь 1/12 фунта. Итак, пословица утверждает, что лучше незначительными средствами предупредить / устранить опасность, чем потом во много раз бóльшими усилиями улучшать сложившуюся неблагоприятную ситуацию.

Вторая из приведенных выше паремий *A danger foreseen is half avoided* акцентирует предусмотрительность как залог безопасности. Глагол *to foresee* имеет значение ‘to become aware of something that has not yet happened’. Согласно пословице, умение разглядеть опасность, *которой еще нет*, наполовину облегчает возможность избежать ее: глагол *to avoid* дефинируется как ‘to prevent the occurrence of something bad, unpleasant, dangerous’.

Паремия *Forewarned is forearmed* актуализирует план настоящего, *предшествующего* плану будущего, в котором субъекта поджидает опасность. Об *опасности* свидетельствует семантика корневых глагольных морфем: *to warn* ‘to tell smb about possible danger or trouble’ и *to arm* ‘to provide smb with weapons especially in order to fight a war or battle’. О *предшествовании* свидетельствует, во-первых, семантика глаголов, использованных в пословице: *to forewarn* ‘to warn in advance’, *to forearm* ‘to arm in advance’ и, во-вторых, значение дважды повторенного темпорального префикса *fore-* со значением ‘before, earlier’, происходящего от локативного префикса *fore-* ‘in front of’, который, в свою очередь, восходит к древнеанглийскому < OE *fore* ‘in

front', появившемуся на базе индоевропейского корня *per* 'in front of', 'before', 'early', 'first'. Таким образом, семантика пословицы сводится к обозначению действий, которые, будучи совершены вовремя, предотвращают грядущую опасность.

Обращаясь к эквивалентной русской пословице *Предупрежден, значит, вооружен,* констатируем отсутствие формальных маркеров *предшествования.* Аналогично строятся и немецкие эквиваленты: *Gewarnter Mann ist halb gerettet* (дословно) '*Предупрежденный человек наполовину спасен*'; *Gefahr erkannt, Gefahr gebbant* (дословно) '*Беду узнал – беду предотвратил*'.

Кроме того, отмечаем интернациональный характер паремии *Forewarned is forearmed*, которая является переводом латинской пословицы *Praemonitus praemunitus.* О ее популярности свидетельствует не только наличие аналогичных пословиц в других языках, но и широкое использование высказывания в качестве слогана. Ее латинский вариант *Praemonitus praemunitus* является слоганом *the United States Army Security Agency*, англоязычный вариант *Forewarned is Forearmed* был избран официальным слоганом таких организаций как *the British Royal Observer Corps* и *the Australian Army Intelligence Corps.* Все эти организации, так или иначе, причастны к сбору информации о потенциальных угрозах государству и армии. Выбранная в качестве слогана пословица подсказывает, что собранная информация (*Forewarned*) – это оружие (*Forearmed*), которое защитит от опасности.

Паремиологические высказывания, реализующие иллокутивную цель императива, воплощают образно переосмысленный опыт правильного / безопасного поведения. Так, из опыта взаимоотношений человека и собаки, а также из опыта контактов с водной стихией кристаллизуются прямые рекомендации: ***Let sleeping dogs lie***; ***Beware of a silent dog and still water.***

Интересно, что вторая идиома-императив смыслово объединяет несколько идиом констатирующего характера: *Still waters have deep bottoms* / *Still waters run deep*; *Great barkers are no biters*. Она оказывается эквивалентом латинской поговорки *Cave tibi a cane muto et aqua silent*. Как известно, воздействующая сила императивного высказывания намного больше, чем констатирующего, следовательно, калька латинской поговорки (*Beware of a silent dog and still water*) также более действенна по сравнению с отпочковавшимися от нее трансформами (*Still waters have deep bottoms*/*Still waters run deep*; *Great barkers are no biters*).

Вышеприведенный анализ некоторых англоязычных паремий, метафорически вербализующих концепт SECURITY, демонстрирует

целесообразность использования подобного языкового материала в процессе языковой и лингво-культурологической подготовки филологов, так как показывает глубинные связи, пронизывающие целостную картину мира, которая складывается из отдельных этноспецифических картин различных этносов, взаимодействующих в сегодняшнем поликультурном мире.

Литература

1. Кунин, А.В. Англо-русский фразеологический словарь: 4-е изд., перераб. и доп. / А.В. Кунин. – М.: Рус.яз., 1984. – 984 с.
2. Селіванова, О.О. Світ свідомості в мові. Монографічне видання / О.О. Селіванова. – Черкаси: Ю. Чабаненко. 2012. – 488 с.
3. The American Heritage Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access: http://ahdictionary.com. – Date of access: 10.08.2016.
4. The Merriam-Webster Unabridged [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.merriam webster.com/ dictionary/endgame. – Date of access: 10.08.2016.
5. Spears, R.A. NTC's American Idioms Dictionary / R.A. Spears. – Second edition. – Chicago: NTC Publishing Group, 1994. – 528 p.

Митюкова Е.А.
Лидский колледж УО «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», Лида

ЛАТИНСКИЕ ДЕРИВАТЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ (на материале английского языка)

Формирование и функционирование терминологического поля определенной отрасли науки зависит от множества факторов, как непосредственно языковых, так и экстралингвистических: интенсивность развития научной области, необходимость в дефиниции новых фактов и явлений, развитость системы естественного языка, на базе которого формируются термины, универсальность или «эксклюзивность» используемых языковых единиц и т. п. Тем не менее, существует несколько основных требований, предъявляемых к терминам. В число наиболее важных из них входят *системность* и *однозначность*.

Говоря о системности терминов конкретной области научного знания, В.М. Лейчик определяет два понятия: «В зависимости от степени сознательности (стихийности) различаются два основных вида совокупностей терминов – терминологии и терминосистемы… В первом случае мы имеем дело со стихийно складывающейся (сложившейся) совокупностью терминов, которую можно назвать терминологией, во втором – с сознательно (не искусственно) формируемой (конструируемой) совокупностью терминов – термино-

системой» [1, с. 106-107]. По нашему мнению, совокупность терминов, применяемых в области компьютерных технологий, относится к терминосистемам со сложной структурой. Это связано с высокой интенсивностью развития данной сферы человеческой деятельности за короткий период и постоянной необходимостью новых номинаций.

Однозначность является основным отличительным признаком термина. Тем не менее, большинство терминов не являются искусственными образованиями, а заимствуются из естественных языков. Наиболее продуктивным в этом отношении является латинский язык.

Стоит отметить, что латынь оказала влияние не только на терминологию, но и сыграла важную роль в формировании и развитии европейских языков, в том числе и английского. Семантика латинских корней определяет значение многих слов современного языка, например: слово *expedition* содержит приставку *ex-* 'из' и латинский корень *ped-* со значением 'нога'; в слове *capital* семантику определяет латинский корень *capit-* 'голова'. В русском языке мы находим слова *экспедиция* и *капитан, капюшон, капуста.*

Использование латыни для формирования большинства единиц различных терминологических полей является обычным явлением, что обусловлено несколькими факторами. В частности, латинские лексемы «законсервированы», они не развиваются, не приобретают новых речевых и ситуационных коннотаций, поскольку латынь язык неразговорный. Кроме того, латинский язык вплоть до XIX в. был языком европейской науки, образования, межнационального общения. Традиция его использования для номинации универсальных и специальных научных понятий сохранилась по сей день, в том числе и в такой новой области, как компьютерные технологии. Знание латинских и латинизированных греческих первоисточников, сопоставление лексем и нахождение мотивировки термина позволит улучшить процесс понимания и перевода, повысить компетентность специалиста.

В процессе заимствования и адаптации латинского источника в английском профессиональном компьютерном языке наблюдаются следующие тенденции.

1. **Сохранение семантики и (реже) формы мотивирующего слова.** К примеру, при исследовании свойств материалов, которые используются в электротехнике и компьютерах, используется широко распространенная лексема *атом*. Это слово (англ. *atom*) пришло через латинский язык из древнегреческого и обозначает 'неделимый'. И хотя уже известно, что атом «делимый», традиция использования данного термина в науке сохраняется. Аналогичного происхождения термин

nucleus – по форме и семантике он полностью совпадает с лат. *nucleus* ‘ядро, твердая сердцевина, косточка’.

Термин *data* сохранил не только семантическую, но и морфологическую связь с производящим латинским словом: это средний род множественного числа пассивного перфектного причастия *data* от глагола *do (dare)* ‘давать’. В русском языке английскому термину соответствует лексема *данные*, которая сохранила семантику, но изменила морфологическую структуру.

Названия основных пользовательских операций *insert* и *delete* этимологически связаны с латинскими лексемами *inserto* ‘вкладывать, всовывать’ и *deleo* ‘уничтожать, стирать’.

2. **Сужение или расширение семантики мотивирующего слова.** Термин *circuit* обычно переводится на русский язык как ‘контур, цепь, схема’, однако именно в английском термине лучше сохранилась идея замкнутости, которая характерна для производящего латинского слова *circus* ‘круг’. На этом примере необходимо отметить, что латинская лексема зачастую становится источником не только термина, но и многочисленных единиц общеупотребительной лексики в различных языках, к примеру, *circular, circulate, цирк, циркуль* и др.

Латинское слово *calculus* обозначает камешек, который использовали для подсчета (лат. *calculos subducere* ‘складывать камешки’). В английском языке этот корень формально не изменился в слове *calculus*, но расширил свою семантику – ‘вычисление’, ‘расчет’. О широком употреблении данной лексемы свидетельствуют многочисленные дериваты: *to calculate, calculation, calculator* etc. В русском языке этот корень также стал основой для интернациональных лексем, которые используются при переводе английских языковых единиц. Дериват *account* используется в интернет-терминологии со значением ‘учетная запись, личный счет’, еще больше отдаляясь от первоисточника.

Термин *computer* также берет свое начало в латинском языке. Деривационной основой стал глагол *computo* ‘считать, вычислять’, который, в свою очередь, составлен из двух морфологических частей – приставки *com-* со значением ‘вместе, с’ и глагола *puto* ‘размышлять, взвешивать, подсчитывать’. Происхождение термина указывает на первоначальное предназначение этого прибора, которое в наши дни не ограничивается одними вычислениями.

3. **Терминологическая метафоризация.** Термин *electron* (рус. *электрон*) и все дериваты от этой лексемы, как то *электро-, электричество, электрический* и т. п., восходят к греческому названию янтаря, что связано с первыми опытами со статическим электричеством.

Для обозначения таких свойств материалов, как проводник и изолятор (диэлектрик), в английском языке используются лексемы *conductor* и *insulator*. Первый термин восходит к латинскому перфектному пассивному причастию *conductum* от глагола *conduco* с основным значением ‘сводить, переводить’. В отношении второго термина можно наблюдать яркий пример метафорического использования общеупотребительной лексемы *insula* ‘остров’, переосмысление которой стало основой для образования термина как в английском, так и русском языке (*изолятор, изоляция* и т. д.).

Термин *Интернет* составлен из двух частей латинского происхождения: часто используемой приставки *inter-* ‘между, среди’ и корня перфектного пассивного причастия *netus* от глагола *neo* ‘прясть, ткать’. В русских переводах можно встретить словосочетание ‘всемирная паутина’, что в основном отражает значение латинского источника и английского термина. Однако в подавляющем большинстве случаев в русских текстах используется уже широко распространившееся заимствование *интернет*.

В исследованном материале не отмечено утраты семантической связи между мотивирующим словом и терминологическим дериватом.

Таким образом, латинские дериваты составляют обширный пласт в компьютерной терминосистеме английского языка, благодаря своей семантической и формальной универсальности активно проникают в другие языковые системы, используются как в общенаучных, так и узкоспециальных исследованиях, а также находят широкое употребление в разговорной речи компьютерных пользователей.

Литература

1. Лейчик, В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик. – 4-е изд. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 256 с.

Моногарова А.Г.
Пятигорский государственный университет, Пятигорск

ПРОБЛЕМА СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ ПРИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ[2]

Работа над упорядочением терминологии как динамической системы проходит несколько основных стадий, среди которых стадия исследования, стадия систематизации и стадия использования. На

2 Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект «Систематизация и стандартизация терминологии медиации в России» (№ 15-04-00392).

стадии систематизации происходит разработка системы концептов [2, с. 76] и соответствующей системы терминов, репрезентирующих данные концепты, что предполагает работу по устранению негативных явлений в терминосистеме (избыточной синонимии, полисемии терминов), уточнение дефиниций и прочие шаги, призванные «уравновесить» две системы и привести терминологию к виду системы, в которой определенному специализированному концепту или концептуальной области соответствует конкретный термин. Одно из препятствий на пути к систематизации терминологии медиации (ТМ) – избыточная синонимия, осложняющая единообразное оформление медиационных документов и в некоторых случаях затрудняющая понимание между участниками процесса.

Очевидно, что вопросы систематизации терминологии не могут быть разрешены в одностороннем порядке только специалистами, занимающимися изучением лингвистической стороны медиации. Необходимо привлечение практикующих медиаторов, а также юристов, разрабатывающих правовые основы, обеспечивающие имплементацию медиативных процедур. Для реализации поставленной задачи по устранению «проблемных зон» ТМ мы определили круг вопросов, ответы на которые позволили бы сформулировать предложения по систематизации и гармонизации ТМ. В целях обеспечения работы по систематизации англоязычной терминологии медиации был составлен англоязычный «опросник» с вопросами, направленными на решение проблемы «спорных терминов». В рамках конференции «Innovation Challenges in Multidisciplinary Research and Practice» (Сингапур, 2015), а также с помощью профессионально-ориентированных медиационных онлайн-формумов было проведено анкетирование специалистов в области юриспруденции и практикующих медиаторов из США, Великобритании, Канады, Сингапура и Австралии, в ходе которого были уточнены некоторые спорные дефиниции, определены термины ADR (альтернативное разрешение споров) и медиации, не являющиеся полными синонимами, выявлены нежелательные синонимы (термины, от которых отказываются специалисты с целью обеспечения единообразия в оформлении процедурных документов). Кроме того, нами были обработаны данные отчета ADR Terminology Responses to NADRAC Discussion Paper, в котором даются ответы наиболее авторитетных австралийских и американских ADR ассоциаций на вопросы, связанные с использованием и упорядочиванием терминологии процессов альтернативного разрешения споров. Для обработки были выбраны ответы на вопросы, затрагивающие моменты, касающиеся непосредственно англоязычной терминологии медиации.

На основе анализа полученных данных были разработаны следующие предложения по устранению проблемы избыточной синонимии в ТМ, а также сформулированы требования к терминам медиации, обеспечивающие их информативную качественность и системный характер.

В рассматриваемом подъязыке в настоящее время функционируют синонимичные терминологические ряды различного характера (полные семантические эквиваленты и частичные синонимы). В качестве примера приведем один из наиболее длинных синонимических рядов, зафиксированных в ТМ: *mediator, go-between, intermediary, neutral party, third party.* Все термины данного ряда обозначают посредника, специалиста, обеспечивающего переговоры между сторонами [1, с. 252]. Анализ частотности использования данных терминов в составленном «Электронном мониторном текстовом корпусе языка медиации» [3] показал, что термин *mediator* в рамках данного процесса выступает в качестве синонимической доминанты (10 864 употреблений в корпусе представительностью 1 237 тестов, 751 725 словоупотреблений), вследствие чего встает вопрос о целесообразности и обоснованности использования его синонимов.

Дефиниционный анализ, контекстный анализ фрагментов обозначенного выше корпуса, в которых использовались термины данного ряда, а также результаты опроса (опросник 1, 2; вопрос №1А [4, с. 12]) позволили обнаружить следующие демаркирующие характеристики в семантике синонимов и определить особенности использования терминов в современном англоязычном дискурсе медиации.

1. ЛЕ *mediator, go-between, intermediary, neutral party* – идеографические синонимы, выражающие общее понятие «посредник», но отличающиеся элементами значений*: mediator* – медиатор (специалист, содействующий урегулированию конфликтов с помощью процедуры медиации) [*термин медиации*]; *intermediary* – посредник (наиболее общее обозначение, указывающее на нейтральное лицо, выступающее в качестве посредника в любого рода конфликтах – личностных, коммерческих и т. д.) [*не является термином медиации*]; *neutral party (neutral)* – нейтральное лицо, проводящее переговоры в рамках ADR (общий термин для обозначения специалистов ADR: медиатор, арбитр, третейский судья и т.д.) [*термин ADR, термин медиации*]; *go-between* – коммерческий посредник (посредник, налаживающий и контролирующий коммерческие отношения между сторонами (чаще в модели «продавец-покупатель») через раздельные переговоры). Цель такого специалиста, по словам М. Шапиро, – помочь сторонам достичь желаемых договоренностей без проведения

переговоров с личным участием [5, с. 3]) [*не является термином медиации*].

Данные опросника позволили нам прийти к выводу о том, что в современном англоязычном дискурсе медиации из приведенных выше идеографических синонимов официальный статус терминов имеют ЛЕ *mediator и neutral party (neutral)* – они используются как в устном дискурсе, так и в официальной документации как опорные термины. Частотность употребления ЛЕ *intermediary и go-between* в текстовом корпусе языка медиации невысока (449 и 302 употребления соответственно), более половины опрошенных медиаторов (83%) отметили, что в некоторых случаях обращаются к данным словам во время устного процесса и при оформлении документации, однако они не имеют статус профессионально терминологии, а, скорее, вспомогательной лексики: все случаи использования были обнаружены в текстах дефиниций, а в устном дискурсе – во вступительном слове медиатора в пояснениях роли специалиста в процессе.

2. Опрошенные специалисты пришли к мнению о том, что статус термина *third party* в медиации является предметом дискуссии, так как термин имеет несколько значений, и выбор одного или другого контекстно-обусловлен. *Third party* в медиации используется для обозначения различных третьих лиц, способствующих урегулированию конфликта. В зависимости от выбранного типа медиации, термин *third party* выступает либо как полный синоним термина *mediator* (см. *neutral party*), либо указывает на доверенных лиц (адвокаты, консультанты, представители сторон), принимающих участие в процессе, но не являющихся непосредственными участниками конфликта.

На основе полученных нами данных мы приходим к следующим выводам относительно возможностей регулирования синонимии в дискурсе медиации:

1. Если несколько синонимичных терминов репрезентуют один концепт, при этом в семантике терминов **нет** указаний на дополнительные, конкретизирующие значения, то использование в системе нескольких терминов необоснованно. Определение корректного термина необходимо основывать на решении профессионального сообщества (выделен термин, который необходимо включить в ТМ: *stalemate / **impasse**; **conflict resolution** / reconciliation; neutrality / **impartiality**; outcome / **settlement** / deal; initial mediation agreement / **agreement to mediate** / entry into mediation/initial mediation protocol; **duration** / time of the mediation*).

2. Если в семантике терминов есть различия – уточнения, конкретизация, детализация, то необходимо зафиксировать эти

различия в дефинициях (*caucus / caucusing / private meetings* (необходимо указание на то, что переговоры проводятся только с одной стороной), *dispute / disagreement / conflict* (необходимо разграничение «состояние-процесс»), *impasse / obstacle (*необходимо указание на возможность / невозможность продолжения процесса).

Таким образом, мы приходим к выводу, что основными критериями при систематизации ТМ являются семантическая точность и прагматическая целесообразность. Унификация терминов медиации – это не механический процесс, подразумевающий работу по конкретной схеме. В большинстве случаев выбор в пользу того или иного термина или решение о целесообразности использования целого ряда синонимов невозможно сделать, полагаясь только на данные лингвистического анализа, необходимо мнение специалистов в специализированной предметной области.

Литература

1. Кобышева, Е.И. Сравнительный анализ медиации и иных альтернативных способов урегулирования споров и защиты частных интересов субъектов экономической деятельности / Е.И. Кобышева, И.Ф. Головченко // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 2. – С. 249-252.
2. Купцова, А.К. Вопросы стандартизации терминологии новой науки (на примере логистики) / А.К. Купцова // Сборник трудов молодых ученых. Выпуск II. – М.: Факультет иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. – С. 75-79.
3. Чернышенко, А.Г. Электронный мониторный текстовый корпус языка медиации (английский и русский языки): CD-ROM 4-х / А.Г. Чернышенко, Е.И. Кобышева, М.Н. Лату, И.Ф. Головченко. – Пятигорск: E-lit, 2015.
4. ADR Terminology // Responses to NADRAC Discussion Paper. – National Alternative Dispute Resolution Advisory Council, 2003. – 63 p.
5. Shapiro, M. Courts: A Comparative and Political Analysis / M. Shapiro. – Chicago: University of Chicago Press, 1986. – 245 c.

Новикова Л.П.
Витебский государственный университет
им. П.М. Машерова, Витебск

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОЙ УСТНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ

Во многих работах современных белорусских исследователей указывается на низкий уровень речевой культуры и необходимость его повышения в управленческой публичной коммуникации, сфере образования, СМИ и других общественно значимых сферах [4; 5].

Языковая компетентность считается сегодня важной составляющей частью общей культуры специалиста, необходимым условием успешной профессиональной деятельности.

Однако очевидно, что для эффективной работы по совершенствованию культуры русской устной публичной речи (УПР) в условиях несбалансированного русско-белорусского двуязычия прежде всего необходим ее нормативный анализ в соответствующем регионе. Для этого в первую очередь требуется создание фонотеки фрагментов русской УПР определенного региона и формирование фактологической базы исследования. Так, материалом нашего исследования русской УПР г. Витебска послужили записи фрагментов интервью в региональных выпусках новостей, а также выступлений на собраниях, конференциях и заседаниях [2]. В качестве средства сбора материала была выбрана цифровая запись речи на диктофон, что позволило зафиксировать звучащие тексты без каких-либо смысловых или структурных искажений. Исходя из исследовательских задач, записанные фрагменты были репрезентированы с сохранением особенностей речи говорящих в двух графических формах: орфографической записи и фонетической транскрипции.

Следует отметить, что передача устной речи в графическом виде является сложной научной задачей. Так, членение текста на предложения при орфографической передаче звучащей речи по объективным причинам является условным. Как известно, в потоке устной речи четкие границы отдельных высказываний устанавливаются не всегда: в конце повествовательного предложения может не возникать интонация завершения с понижением тона, пауза может появляться в середине, а не в конце предложения, принадлежность компонентов предложения данному предложению, а не следующему или предыдущему далеко не всегда очевидна. Указанные явления обычно не затрудняют взаимопонимания и широко распространены в любой литературной речи. Таким образом, при членении звучащего текста на предложения использовались интонационный, структурный и семантический критерии в их совокупности.

При трансформации УПР в орфографическую запись были использованы отдельные специальные обозначения. Так, посредством знака «/» отражены самоперебивы, самопоправки, синтаксические повторы, а также незавершенные синтаксические конструкции. Пропуск текста, обусловленный низким качеством записи, обращением респондента к письменному источнику или техническим обрывом записи, обозначен как «(…)». Пример орфографической записи: *Девушка просто не учла погодные условия, наверно, скорее всего, хотя*

скорость / исключено превышение скорости, была пристегнута, но факт / факт дорожно-транспортного происшествия налицо.

Как подчеркивают А.А. Кибрик и В.И. Подлесская, редакторы монографии «Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса», представляющей подробный формат для транскрибирования устного русского дискурса, устройство устной речи настолько богато и многопланово, что графически отразить все ее аспекты одновременно невозможно, поэтому «любая транскрипция устного дискурса ориентирована на определенные исследовательские задачи» [3, с. 30]. Отмечается, что «не существует единственно верного способа транскрибирования устного дискурса», а выбор оптимальной степени детализации транскрипции зависит от цели исследования [3, с. 49].

Транскрибирование звучащих фрагментов УПР проводилось нами в соответствии с общими правилами. При этом, как известно, без специального оборудования сложно установить качество безударных гласных звуков в потоке речи. В фонетической транскрипции материала указанные звуки переданы следующим образом: в слабых позициях по общепринятым правилам используются [^], [ь], [ъ]; на месте редуцированных [а] и [э] в соответствующих позициях с целью упрощения записи употребляются [и] и [ы] без обозначения призвука [э]. На звуковом уровне нами рассматриваются лишь не вызывающие сомнений при анализе фонетические явления, связанные с употреблением согласных.

Просодическая сторона речи представлена в исследовании главным образом словесным ударением. Здесь следует отметить, что в условиях фразы клитики (предлоги, союзы, частицы и т. д.) в случае семантической маркированности, возникающей при эмфатическом, контрастивном или сопоставительном выделении, могут получать ударение, что часто используется именно в публичной речи как риторический прием. В нашей транскрипции служебные слова, характеризующиеся отчетливой ударностью, оформлены как отдельные фонетические слова. Как было отмечено выше, любая устная речь монологического характера членится на некоторые физически удобные для произнесения отрезки, или сегменты, различного строения, разделенные паузами, которые могут возникать практически в любом месте [1]. В транскрипционной записи нашего материала знак «/» обозначает паузу малой длительности, указывая на границы сегментов, а знак «//» – паузу большей длительности, разделяющую высказывания. Пример транскрипционной записи: *д’эвушкъ про́стъ н’ь_учла́ / п^у́дныйь усло́в’ийь н^э́рнъ ск^р’э́й фс’иво́ / хът’а́ ско́ръст’ /*

искл'уч'ино́ пр'ъвышэ́н'ийь ско́ръст'и / была́ пр'ист'о́унутъ / но́ / фа́кт / фа́кт д^рòжнътра́нспъртнъ пръишэ́ств'ийь нъл'ицо́ //

Проведенное исследование позволило выявить и классифицировать нарушения кодифицированной нормы русского литературного языка в соответствии с языковыми уровнями, разграничить нарушения кодифицированной нормы на языковые ошибки и явления узуальной (некодифицированной) устно-литературной нормы, установить особенности формирования и функционирования региональных особенностей узуса публичной сферы коммуникации г. Витебска, а также определить основные тенденции, характеризующие сферу официального публичного общения данного региона.

Литература

1. Лаптева, О.А. Живая русская речь с телеэкрана: Разговорный пласт телевизионной речи в нормативном аспекте / О.А. Лаптева. – М.: ЛКИ, 2007. – 520 с.
2. Новикова, Л.П. Русская устная публичная речь в близкородственной двуязычной среде г. Витебска: норма и узус: дис. … канд. филол. наук: 10.02.02 / Л.П. Новикова. – Витебск, 2014. – 238 с.
3. Рассказы о сновидениях: Корпусное исследование устного русского дискурса; под ред. А.А. Кибрика, В.И. Подлесской. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 736 с.
4. Стариченок, В.Д. Деловое общение и речевая культура современного преподавателя / В.Д. Стариченок. – Минск: БГПУ, 2010. – 260 с.
5. Чечет, Р.Г. О культуре речи педагога / Р.Г. Чечет // Язык и социум: материалы IX междунар. науч. конф., Минск, 3-4 дек. 2010 г.: в 3 ч.; редкол.: Л.Ф. Гербик [и др.]. – Минск, 2011. – Ч. 3. – С. 238-240.

Півавар К.С.
Віцебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П.М. Машэрава, Віцебск

МОЎНАЯ АСОБА АЎТАРА МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ Ў ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫМ АСПЕКЦЕ

Адным з перспектыўных накірункаў сучаснага мовазнаўства з'яўляецца даследаванне мовы як крыніцы ведаў пра культуру і свядомасць, бо ў мове чалавек захаваў сваё фізічнае аблічча, свой унутраны стан, эмоцыі і інтэлект, учынкі і характар. У апошнія дзесяцігоддзі колькасць прац мовазнаўцаў па даследаванні пытанняў лінгвакультуралогіі і кагнітыўнай лінгвістыкі расце. Гэта звязана з тым, што сёння актуальнымі сталі праблемы дыялога і ўзаемаразумення культур, г.зн. міжкультурная камунікацыя, зыходнымі паняццямі якой з'яўляюцца не толькі "культура" і "маўленчая камунікацыя", але і "моўная асоба", "нацыянальны характар" і інш.

Мэта артыкула: разледзець гісторыю вывучэння тэрміна “моўная асоба”, выдзеліць асноўныя яе кампаненты, вызначыць ролю моўнай асобы пісьменніка ў рэканструкцыі нацыянальнай карціны свету народа.

Першы зварот да моўнай асобы звязаны з іменем нямецкага вучонага Л. Вейсгербера. Акрамя лінгвістаў, вывучэннем моўнай асобы займаюцца псіхолагі, філосафы, культуролагі. У адрозненне ад псіхалогіі, дзе ў цэнтры ўвагі знаходзяцца эмацыйна-валюнтатыўныя праявы асобы, яе сацыяльныя характарыстыкі і структура, у адрозненне ад філасофіі, дзе сістэматызуюцца ўласцівасці асобы, якія дазваляюць ахарактарызаваць яе як моўную, прававую і інш., лінгвістаў перш за ўсё цікавяць інтэлектуальныя, кагнітыўныя, камунікатыўныя характарыстыкі індывіда, што маюць моўнае выражэнне. Таму, вызначаючы моўную асобу як аб’ект лінгвістычнага вывучэння, грунтуюцца на галоўных уласцівасцях мовы і базавых паняццях мовазнаўства. У залежнасці ад крытэрыяў апісання моўнай асобы, яе характарызуюць як этнасемантычную, літаратурную, слоўнікавую і г. д.

У рускай лінгвістыцы першыя крокі ў гэтай вобласці зрабіў В.У. Вінаградаў, які выпрацаваў два шляхі вывучэння моўнай асобы – асоба аўтара і асоба персанажа; пра гаворачую асобу пісаў А.А. Лявонцьеў. Само паняцце моўнай асобы пачаў распрацоўваць Г.І. Богін, ён стварыў мадэль моўнай асобы, у якой чалавек разглядаецца з пункту погляду яго “гатоўнасці ўтвараць маўленчыя ўчынкі, стварaць і прымаць творы маўлення” [1, с. 1]. Аднак увеў гэты тэрмін у шырокі навуковы ўжытак Ю.М. Каравулаў, які лічыць, што моўная асоба – гэта чалавек, які здольны стварaць і ўспрымаць тэксты, якія адрозніваюцца “а) ступенню структурна-моўнай складанасці; б) глыбінёй і дакладнасцю адлюстравання рэчаіснасці; в) пэўнай мэтавай накіраванасцю” [3]. Ю.М. Каравулаў распрацаваў ўзроўневую мадэль моўнай асобы з апорай на мастацкі тэкст. На яго думку, моўная асоба мае тры структурныя ўзроўні. Першы – структурна-моўны, або семантыка-страявы, інварыянтны ўзровень, які адлюстроўвае валоданне звычайнай, штодзённай мовай. Наступны ўзровень – кагнітыўны, дзе адбываецца актуалізацыя і ідэнтыфікацыя рэлевантных ведаў і ўяўленняў, уласцівых соцыуму/моўнай асобе і ствараючых калектыўную і/або індывідуальную кагнітыўную прастору. Гэты ўзровень адлюстроўвае моўную мадэль свету асобы, яе тэзаўруса, культуры. І найвышэйшы ўзровень – матывацыйны, прагматычны. Ён уключае ў сябе выяўленне і характарыстыку матываў і мэт, якія ўплываюць на развіццё моўнай асобы. Узроўневая мадэль моўнай асобы адлюстроўвае абагульнены тып асобы. Канкрэтных жа моўных асоб у дадзенай культуры можа быць мноства, яны адрозніваюцца

варыяцыямі значнасці кожнага ўзроўню ў складзе асобы. Такім чынам, моўная асоба – гэта шматузроўневая і шматкампанентная парадыгма моўных асоб, якія працуюць у парадыгме рэальных зносінаў.

У канцэпцыях моўнай асобы іншых аўтараў у мадыфікаваным выглядзе прадстаўлена канцэпцыя Ю.М. Каравулава. На сённяшні дзень вядомыя разнастайныя падыходы да вывучэння моўнай асобы, якія вызначаюць статус яе існавання ў лінгвістыцы: палілектная (шматчалавечая) і ідыялектная (прыватначалавечая) асобы (В.П. Нярознак), этнасемантычная асоба (С.Р. Варкачоў), элітарная моўная асоба (В.Б. Сіраціна), семіялагічная асоба (А.Г. Баранаў), руская моўная асоба (Ю.Е. Прохараў, Л.П. Клабукава), моўная асоба заходняй і ўсходняй культур (Т.Н. Снітко), слоўнікавая моўная асоба (У.І. Карасік) і г. д.

У сучасных лінгвістычных даследаваннях моўная асоба часта ўспрымаецца як слоўнікавая, г.зн. як культурны прататып носьбіта канкрэтнай мовы, своеасаблівы "семантычны фатаробат", створаны на аснове светапоглядных установак, каштоўнасных прыярытэтаў, асаблівасцей паводзінаў, адлюстраваных у слоўніку [2, с. 65-66].

Аўтары называюць сярод складнікаў моўнай асобы нацыянальны менталітэт, моўныя веды, гуманізм. Беларускі даследчык М.Г. Яленскі ўключае ў яе ментальнасць і эмацыйнасць і прапануе паняцце этыка-маўленчага камунікатыўнага ядра асобы як сінтэзу ўяўленняў і ведаў, рэакцый, эмоцый, здольнасцей, уменняў [4].

Для лінгвакультуралогіі і кагнітыўнай лінгвістыкі важным з'яўляецца тэрмін 'нацыянальная моўная асоба'. Гэта сацыяльная з'ява, але ў ёй ёсць і індывідуальны аспект. Індывідуальнае ў моўнай асобе фарміруецца праз унутраныя адносіны да мовы, праз станаўленне асобасных моўных сэнсаў; але пры гэтым не трэба забывацца, што моўная асоба аказвае ўплыў на станаўленне моўных традыцый. Кожная моўная асоба фарміруецца на аснове засваення канкрэтным чалавекам усяго моўнага багацця, створанага папярэднікамі. Мова канкрэтнай асобы складаецца ў большай ступені з агульнай мовы і ў меншай з індывідуальных моўных асаблівасцей.

Такім чынам, моўная асоба, перадусім як з'ява сацыяльная, непазбежна адлюстроўвае і нацыянальна-культурны кампанент сваёй свядомасці, што дазваляе праз яе пасрэдніцтва падысці да нацыянальнага характару. Неабходна адзначыць, што паняцці "моўная асоба" і "нацыянальны характар" не тоесныя. Ю.М. Каравулаў піша: "Для моўнай асобы нельга правесці прамой паралелі з нацыянальным характарам, але глыбінная аналогія паміж імі існуе" [3, с. 42].

На нашу думку, моўная асоба класіка нацыянальнай літаратуры з'яўляецца каштоўным матэрыялам для рэканструкцыі ключавых канцэптаў народа, а праз іх магчымае даследаванне нацыянальных аўтастэрэатыпаў. У літаратурных тэкстах прадстаўлена мастацкая карціна свету. Аўтар бачыць навакольную рэчаіснасць скрозь прызму сваіх ведаў, патрэб, цікавасцей, што робіць карціну свету індывідуальнай, але з пункту погляду успрыняцця чытачамі – яна сацыяльна і культурна абумоўленая. Выяўленая з мастацкага тэксту карціна свету задае нормы паводзінаў, фарміруе тып адносінаў чытача да навакольнага асяроддзя (прыроды, жывёл, самога сябе як часткі сусвету). Усё гэта знаходзіць адлюстраванне ў лексічных, марфалагічных, сінтаксічных, кампазіцыйных характарыстыках тэксту, яго тэматыцы, канцэптуальнай структуры.

Літаратура

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дис. … докт. филол. наук: 10.02.20 / Г.И. Богин. – Ленинград, 1984. – 31 с.
2. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – №1. – С. 64-72.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: «Наука», 1987. – 264 с.
4. Яленскі, М.Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка: вучэб. дапаможнік / М.Г. Яленскі. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2005. – 223 с.

Пригодич Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ТОПОКОМПОНЕНТОМ

Немецкий язык, как и другие европейские языки, содержит значительное количество онимов (антропонимов, гидронимов, топонимов, зоонимов, хоронимов, эргонимов, теонимов, фалеронимов, идеонимов, прагматонимов и т. д.). Топонимы являются важным элементом языкового, национально-культурного и исторического наследия народа, неотъемлемой специфической частью системы языка. Фразеологические единицы каждого языка отражают его национальную специфику, его самобытность и, вместе с тем, универсальность, в сущности, интернациональные, общеязыковые свойства этих единиц.

Круг имен собственных как компонентов немецких устойчивых выражений достаточно обширен и разнообразен.

Как известно, имя собственное служит одним из средств создания соответствующих образов в семантике фразеологизмов. При этом происходит переоценка имени собственного, приобретение им дополнительной коннотации. В составе такого явления выделяются как лингвистические, так и экстралингвистические факторы, определяющие ту или иную ассоциативную связь.

Топонимы – названия географических объектов – достаточно широко применяются в качестве компонентов немецких фразеологических единиц: *Eulen nach Athen tragen, Wasser ins Meer (in den Rhein, in die Elbe tragen)* ‘лить воду в колодец, ехать в Тулу со своим самоваром’; *Bier nach München tragen* ‘везти пиво в Мюнхен, т. е. заниматься бесполезным делом’; *in Rom ist nicht gut mit dem Paps zu streiten* ‘в чужой монастырь со своим уставом не ходят’; *Rom ist nicht an einem Tag erbaut worden* ‘Москва не сразу строилась’; *eine Babilonische Verwirrung* ‘вавилонское смятение’; *Pariser Hochzeit* ‘ужасы’; *die Fleischtöpfe Ägyptens* ‘египетские котлы с мясом, т. е. сытая жизнь’; *etwas ist faul im Staate Dänemark* ‘тут что-то неладно’; *nach Kanossa gehen* ‘идти в Каноссу, каяться, идти с повинной’; *der Gang nach Kanossa* ‘поход в Каноссу, т. е. поход с повинной’; *nach Bethlehem gehen* ‘идти в Вифлеем, т. е. ложиться спать’; *ab nach Kassel* ‘вон в Кассель, т. е. с глаз долой’; *wie der liebe Gott in Frankreich leben* ‘жить припеваючи’; *aussehen wie der Junge von Meißen* ‘выглядеть как мальчик из Мейсена, т. е. иметь глупый вид’*; noch ist Polen nicht verloren* ‘еще не все потеряно’; *der Geist von Potsdam* ‘дух Потсдама, т. е. дух милитаризма’; *er war in Rom und hat den Papst nicht gesehen* ‘слона-то он и не приметил’; *auf diesem Messer kann man bis nach Rom reiten* ‘очень тупой нож’; *Zustände wie im alten Rom* ‘порядки как в старом Риме, порядки – дальше ехать некуда’; *alle Wege führen nach Rom* ‘все дороги ведут в Рим’; *den Papst nach Rom führen* ‘везти Папу Римского в Рим, т. е. заниматься бесполезным делом’; *Rom hat gesprochen* ‘Рим высказался, т. е. все решено’.

Значительную группу образуют выражения, основным компонентом которых выступают библейские топонимы. Чаще других в группе этих фразеологизмов встречается топоним Rom (Рим), употребление которого характерно для фразеологии и других европейских языков. Этот город ассоциировался в сознании народа с великим городом, резиденцией Папы Римского.

Фразеологизмы, возникшие под влиянием античной культуры, представляют собой, как правило, кальки выражений, уже

сформировавшихся в греческом, латинском языках: *Eulen nach Athen tragen* (лат. *Ululam Athenas ferre).* В немецком языке произошла фонетическая адаптация фразеологизмов при сохранении тех значений, которые уже были закреплены за ними в языках источниках.

Гидронимы -- названия водных объектов – в качестве компонентов фразеологических единиц употребляются значительно реже: *über den Jordan gehen* ‘перейти Иордан, т.е. умереть’; *es flog ein Gänschen übern Rhein, und kam als Gickgack wieder heim* ‘ворона за море летала, да ума не достала’; *bis dahin läuft noch viel Wasser in die Elbe* ‘еще много воды утечет*’; das ist zur Oder zu schütten* ‘это можно вылить в Одер, т. е. этого слишком много’.

Компоненты-топонимы в структуре фразеологизмов немецкого языка отражают специфические особенности национальной истории, литературы и искусства, характерные черты национальной номинации, выявляют закономерности ассоциативного мышления народа.

Литература

1. Касландия, В.А. Синонимия в немецкой фразеологии: Справочник / В.А. Касландия. – М.: Высшая школа, 1990. – 190 с.
2. Ловянникова, В.В. Ономастическая фразеология в лингвокультурологическом аспекте (на материале немецкого языка): автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.19 / В.В. Ловянникова. – Владикавказ, 2008. – 52 с.
3. Розен, Е.В. Немецкая лексика: история и современность: Учеб. пособие / Е.В. Розен – М.: Высшая школа, 1991. – 96 с.
4. Frey, Chr. Deutsche Sprichwörter für Ausländer: Eine Auswal mit Beispielen / Christa Frey, Annelies Herzog, Arthur Michel, Ruth Schütze. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1988. – 123 S.
5. Friederich, W. Moderne deutsche Ideomatik: Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen / W. Friederich. – München, Max Hueber Verlag, 1995. – 568 S.

Прилукова Е.Г.
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

«ТЕНИ» ГЛОБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

На протяжении столетий лучшие умы человечества разрабатывали и предлагали различные модели безграничного общения, которые сегодня «пленили» мир своими объятиями в виде всевозможных коммуникационных сетей. Современный мир, прочно закрепившийся в терминологии концепции информационного общества, на первый взгляд и есть тот мир свободы коммуникации, к которому так долго все стремились. Однако, на самом деле свобода коммуникации оказалось призрачной и слишком ограниченной. На пути коммуникации оказалось

очень много барьеров – от технических (век тотального господства стремительно развивающихся высоких технологий) до социальных (развитие общества) и индивидуальных (специфика восприятия информации). Мир стал очевидным (*очами видным*) и конструируемым, что обусловлено развитием и «вторжением» во все сферы жизнедеятельности человека и общества информационно-коммуникационных технологий, с одной стороны, и формированием особого языка масс медиа – языка электронных образов, с другой.

По своей природе образы, созданные современными цифровыми средствами массовой коммуникации и информации, способны непрестанно создаваться и тиражироваться, наполняясь новыми смыслами и легко восприниматься общественным и индивидуальным сознанием. Яркие и зрелищные они обращены к эмоциональному, прежде всего, а не рациональному миру человека, который с удовольствием погружается в их мир, ибо лучше один раз увидеть своими собственными глазами. Доминирование зрения среди других органов восприятия сегодня убедительно доказано естествознанием [3]. Кроме того, образы предлагают «картину» события целиком, не призывая осмысливать ее, поскольку акценты расставлены, а смыслы предложены. Человек погружается в мир бесконечно множащихся образов, которые не только предлагают картину мира, но и задают ее.

Однако образы не являются отражением реальности, они ее симулируют [2; 5]. В результате, картина мира конструируется панорамой и сюжетами образов [1]. Следует обратить внимание, что образы создаются и тиражируются не самими средствами коммуникации и информации – за каждым из них стоят конкретные люди (собственники, редакторы, журналисты, операторы, инженеры и др.). Иными словами, реальность медиа-образов создана в результате деятельности человека и способна оказывать негативное воздействие на своего создателя. По этому поводу справедливо высказался У. Эко, когда «угроза сегодня исходит <...> от чрезмерного распыления мысли, вместо одного “старшего брата” появились миллионы “кузенов”, и самая большая трудность – выбрать между ними свой ориентир. Диктатура информации в будущем определяется уже не пирамидальным ее построением с вершиной, на которой кто-то восседает и диктует свои законы в ее основании, а над вами нависло множество источников информации, перед которыми вы теряетесь. Одному диктатору еще можно сопротивляться, искать методы борьбы с ним. Против же несметного числа маленьких диктаторов рецепта пока нет» [*цит по* 4, с. 34]. Давление и диктат «картинки» разрушают культурные традиции, снижают уровень рационально-критического осмысления реальности,

ведут к унификации мышления и т. п., что довольно отчетливо продемонстрировала сегодня система российского образования, пришедшая к тотальному ЕГЭ.

Богатая многовековая история России под давлением образцов и стандартов, прежде всего, западной массовой культуры, безраздельно господствующей на телеэкране и сети Интернет стала «размываться». Она превратилась в нескончаемый сериал. Яркий пример тому – небывалый всплеск сотворения исторических телесериалов, в которых место истории заняли нарративы и дискурсы об истории (*Петр Первый. Завещание, 2011, реж. В. Бортко, Екатерина, 2014, реж. Р. Сабитов; Дело гастронома № 1, 2011, реж. С. Ашкенази* и др.).

На смену богатому русскому языку пришел обедневший «новояз», заключающий в себе обрывки русского и «разномастного» английского, создаваемого и воспроизводимого «Вселенским самиздатом» Интернета. Постепенно *встречи сменились саммитами, народ – электоратом, слова – «картинками», события – сообщениями (месседжеми)* и т. п.

Молодежь (именно она большую часть времени проводит у экрана) – будущее страны – оказалась в тисках не просто реальности новояза или «мыльных опер» (в основном мелодрам или боевиков, где неизменный атрибут криминальные метафоры). Она стала мыслить по образу и подобию предлагаемых языком экрана «героев настоящего времени», когда символ успеха – «пилить бабки» затмил собой все и человек из цели превратился в средство. Понятия ответственности и совести остались в прошлом, на первый план вышли сила, обман, лесть. Поскольку язык и образ мышления тесно связаны между собой, то язык как способ проявления собственно человеческого в человеке способен превратиться в мощное оружие против человека (*феномен информационных войн*).

Следовательно, возникает потребность в защите общества и человека от угроз языка образов медиа-реальности и создании условий для безопасной информационно-коммуникационной среды эпохи глобальной коммуникации. Фактически речь следует вести о цензуре, которая как свидетельствует история, существовала в любом обществе, изменяя свои формы, чему есть свои объективные (государственная или коммерческая тайна, частная жизнь гражданина и т. п.) и субъективные (неоднородность общающихся сторон) причины. При этом под цензурой следует понимать не систему запретов и контроля со стороны государства или иных социальных структур и лиц средств массовой коммуникации и информации, а баланс пределов свобод и обязанностей социального субъекта, каковым

является личность, как носитель ответственности за свои мысли, поступки и их результаты.

Одним из условий создания безопасности и комфорта общества и личности является формирование коммуникационных компетентностей самой личности, важнейшими из которых являются: знание своей истории, культуры и языка, умение рационально-критически осмысливать их и нести ответственность за происходящее в реальном, а не виртуальном мире. В котором наряду с «Я» присутствует «Другой» – такой же, как и «Я» – человек. Пожалуй, самое сложное – это научиться понимать и принимать «Другого» как «Я» и понимать и принимать «Я» как «Другого», что возможно только в условиях диалога. Диалог требует равноправия и соблюдения не только правовых норм, но и нравственных. Если они – «Я» и «Другой» научатся слушать и слышать друг друга, то появляется возможность понимать друг друга в процессе глобальной коммуникации.

Литература

1. Бергер, П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 322 с.
2. Бодрийяр, Ж. Симулякры и симуляции / Ж. Бодрийяр // Философия эпохи постмодерна. – Минск: Красико-принт, 1996. – 108 с.
3. Грегори, Р. Разумный глаз / Р. Грегори. – М.: Мир, 1972. – 209 с.
4. Жирков, Г.В. История цензуры в России XIX–XX вв.: учеб. пособие / Г.В. Жирков. – М.: Апсект-Пресс, 2001. – 368 с.
5. Прилукова, Е.Г. Время симуляции ценностей / Е.Г. Прилукова // Интеллект. Инновации. Инвестиции. – 2015. – № 3. – С. 133-136.

Рябко О.П.
Южный федеральный Университет, Ростов-на-Дону

СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ

В современной лингвистике все большее значение приобретает изучение языка не только как средства коммуникации, средства когниции, но и как фактора, определяющего закономерности номинации действительности. Исследование коммуникативно-когнитивных и номинативных свойств языка открывает перспективы интегрального синтеза всех уровней языка. Это явление позволяет взглянуть на внешне гетерогенные части языка как на внешне гомогенные по своей сущности образования, которые создают предпосылки для взаимообусловливающей реализации процессов когниции, коммуникации и номинации.

Теория номинации в зависимости от предмета своего исследования – словарь или дискурс – подразделяется на парадигматическую и синтагматическую теории номинации. Парадигматическая теория номинации изучает процессы словообразования и образования связанных словосочетаний, и в этом своем качестве выступает как важнейшая предпосылка лексикологии и, в особенности, лексикографии. В связи с вопросами лексикографии на первое место выдвигается круг проблем по составлению специализированных словарей, в которых картируется терминология, терминосистемы, номенклатуры.

В этом направлении нами проведено комплексное исследование ботанического терминополя, обширный фактологический материал систематизирован в авторском трехъязычном «Англо-латинско-русском ботаническом словаре» [3]. Наличие данного лексиграфического источника позволило представить все многообразие внешних и внутренних свойств сложных флоронимических образований английского языка [4].

В настоящее время теория парадигматической номинации начинает интерпретироваться в терминах когнитивных подходов к языку [1, с. 38-39], [2, с. 11-18]. Эта теория в своих принципиальных положениях была тщательно разработана в нашей стране, причем научные достижения в области данной теории настолько значительны, что ее с полным правом можно назвать классической теорией парадигматической номинации. В сферу ее анализа входят вопросы семантики при реконструкции первообразных дериватов, вопрос о критериях разграничения композитов и именных словосочетаний. Однако центральное место занимают вопросы первичной и вторичной, прямой и косвенной, эндоцентрической и экзоцентрической номинации. Их изучение в рамках новой когнитивной парадигмы создало предпосылки для когнитивно-фреймовой теории номинации.

Второй постклассический этап развития теории номинации базируется на использовании понятийного аппарата, в состав которого входит концепция прототипической семантики, теория примитивных концептов, вопросы категоризации, концептуализации, блендинга и ряд других. Такой методологический арсенал используется при изучении терминополей и терминосистем, создавая предпосылки для совершенно нового понимания механизмов парадигматической номинации, в целом, и терминологической номинации, в частности. Действительно, при рассмотрении специфики образования именных словосочетаний и именных композитов в специализированных областях по-прежнему возникают вопросы установления критериев их разграничения (речь идет об английском языке), о логико-семантических критериях их

образования, о причинах преобладания словосочетаний по сравнению с композитами.

В связи со сказанным можно утверждать, что новая ситуация в терминологических исследованиях создала предпосылки для радикального переосмысления парадигматической теории номинации, для разграничения теории научно-когнитивной и обыденно-когнитивной номинации. Теория обыденно-когнитивной номинации производна от личностного знания номинатора, которое не является общезначимым, выражается не концептуально, а с опорой на непрямую / косвенную номинацию на основе метафорических и метонимических языковых средств. Научно-когнитивная номинация является, напротив, категориальной, объектно-ориентированной, использует средства прямой номинации; научные понятия дискурсивно-логически определяются в качестве элементов конкретной научной системы знаний. Когнитивные, а не фактофиксирующие подходы становятся моделирующими и при выяснении закономерностей фразо- и словообразования, и при осмыслении логики номинации в области гуманитарных и естественно-научных дисциплин.

Литература

1. Кубрякова, Е.С. О новых путях исследования значения (теория айсберга) / Е.С. Кубрякова // Проблемы семантического описания единиц языка и речи: Материалы Междунар. науч. конф. – Ч. 1. – Минск: МГЛУ, 1998. – С. 38-39.
2. Кубрякова, Е.С. Об актуальных задачах теории словообразования (на рубеже веков) / Е.С. Кубрякова // Материалы. Междунар. конф., посвященной научному наследию проф. М.Д. Степановой. – М.: МГЛУ ИЯ РАН, 2001. – С. 11-18.
3. Рябко, О.П. Англо-латинско-русский ботанический словарь / О.П. Рябко. – Ростов н/Д: Издательство Рост. Ун-та, 1996. – 643 с.
4. Рябко, О.П. Сложноструктурные флоронимы в английском языке: когнитивно-фреймовая и мотивационно-номинативная интерпретация: автореф. дисс. … докт. филол. наук. – Пятигорск, 2004. – 43 с.

Торжок А.Г.
Белорусский государственный университет, Минск

О КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ МЕСТОИМЕННОГО ДЕЙКСИСА

Общеизвестно, что глагол *do* занимает специфическое место в системе английского глагола, благодаря особенностям своей семантики и функционирования в тексте [1].

В данном случае представляет интерес реализация объектной направленности этого глагола в виде сопровождающих его

местоимений *it, this / that, so, the same, what / which, things, both, either / neither*, составляющих вместе с *do* прочные do-комплексы.

Целью написания статьи является попытка выявить возможные окказиональные преобразования (варианты) местоимений внутри do-комплексов при функционировании их в дискурсе.

Указанные местоимения в do-комплексе являются позиционными эквивалентами друг друга и объединены в одну группу на основании наличия у них общего значения указательности.

Категориальным значением местоимения является, как известно, указание на предмет (признак), исходя из данной ситуации, из обстановки данной речи [2], а назначение состоит в сигнализации конкретного предыдущего или последующего действия в контексте, с которым коррелирует предваряющий каждое местоимение глагол *do*. Собственные индивидуальные значения таких слов-сигналов накладываются на общее значение указательности, присущее всей группе, сообщая этому общему значению тот или иной оттенок. Так, у местоимений *it* и *what* значение указательности присутствует в самом общем смысле, *the same* указывает на отношения отождествления, *this/that* – близости / отдаленности, *thing* сообщает do-комплексу значение обобщения, *so* – оттенок описательности и т. д.

Все эти do-комплексы представляют собой более или менее устойчивые модели, которые характеризуются определенной системой линейных отношений и определенной семантикой внутренних и внешних корреляций и которые при некоторых ограничениях могут взаимозаменяться.

Как показывают примеры, из системы всех этих моделей выпадает лишь комплекс *do so*. Для выявления возможной вариантности местоименного дейксиса в пределах именно этого комплекса необходимо проанализировать объектную направленность глагола *do*.

Все местоимения, образующие с этим глаголом неразрывный комплекс, отвечают на вопрос «что», а местоимение *so* отвечает на вопрос «как», поскольку в значении комплекса *do so* подчеркивается скорее способ совершения действия, нежели акт его совершения. По замечанию В. Коллинсона, содержанием указательной функции *so* является указание на способ совершения действия [3, с. 26], поэтому в большинстве случаев *so* можно подвергнуть узуальному преобразованию, заменив его на *thus*, адвербиальный характер которого проявляется явственнее, чем у *so*. (*So* обычно называют местоименным наречием или адвербиальным местоимением.)

Значение местоимения *so* в комплексе *do so* в отличие от остальных местоимений, составляющих комплексы с глаголом *do*, не просто

статично указывает на **наличие** (выделено нами – *А.Т.*) другого действия, с которым коррелирует глагол *do*, а характеризует само действие глагола *do*, **предполагая** его динамичность и возможную **вариативность** (выделено нами – *А.Т.*)

Именно эта особенность собственного индивидуального описательно-выборочного значения *so* в комплексе *do so* позволяет в условиях контекста осуществлять замену этого местоимения другими словами или словосочетаниями типа *do as ... does, do like I tell you, do the last* и т. п.

Подобные сочетания не представляют собой регулярно воспроизводимой модели (как другие). Сочетания такого типа являются контекстуальными вариантами устойчивых моделей do-комплексов, так как, хотя они и не взаимозаменимы между собой, их можно заменить на комплексы *do it, do this/that* или *do so.* Вторым компонентом сочетаний типа *do like I tell you* и т.п. является любое слово, словосочетание или целое придаточное предложение, содержащее указание на предыдущее или последующее действие. Например:

1) *His quaint blending of Essex flatness with saintly simplicity continuously amused the Frenchman till the priest arrived (somehow) at Tottenhamwith all his parcels and came back for his umbrella. When he* ***did the last****, Valentin even had the good nature to warn him not to take care of the silver by telling everybody about it* (Chesterton G.K., 1971, 31).

2) *"Handsome, untie everone of those bales," she said. I want to see what else you've done and taken of mine.* ***Do like I tell you****, Handsome"* (Caldwell E., 1943, 31).

В этих единствах вариантом местоимения выступают сочетания *did the last, Do like I tell you.* Поскольку эти сочетания являются контекстуальными образованиями, то их связанность с контекстом значительно более прочная, чем у комплексов, вторые элементы которых (местоимения) обладают категориальным значением указательности. Соответственно, функция указания на связь с контекстом выражена наиболее ярко, поэтому действия, передаваемые глаголами *come back* и *untie*, коррелирующими с сочетаниями *did the last* и *do like I tell you*, также выделены, подчеркнуты особенно интенсивно.

Представляет также интерес возможная вариативность таких противоположных по семантике местоимений как *anything* и *nothing*. Неограниченно широкая семантика *anything* в комплексе *do anything* делает этот комплекс почти независимым от контекста, а значение *nothing* предельно замыкает действие в рамках комплекса, снимая синсемантичность самого глагола *do*. Однако при условии

контекстуального расширения этих комплексов указательными словами типа (*anything) so scandalous, (nothing) of the kind, (nothing) else* коррелятивная (связующая) функция глагола *do* в контексте восстанавливается. Например:

3) *For all his pain Dick Stroeve remained a ridiculous object. He might have excited sympathy if he had grown worn and thin. He* ***did nothing of the kind****. He remained fat, and his round red cheeks shone like ripe apples* (Maugham W.S., 1973, 125).

4) *We just stagger on.* ***Nothing else*** *we* ***could do*** (Johnson P.H., 1961, 30).

Дополнительные элементы *of the kind* и *else* сообщают значение указательности местоимению *nothing,* которое они непосредственно определяют, и, таким образом, способствуют связанности do-комплексов с окружающим контекстом.

Наличие *do*-комплексов рассматриваемого типа свидетельствует в пользу предположения о том, что значение указательности свойственно не только местоименному компоненту do-комплекса, но и самому глаголу *do*. Это значение может реализоваться не только с помощью местоимений, обладающих категориальным значением указательности, но и с помощью отдельных слов и предложений, не обладающих таким категориальным значением указательности, но приобретающих его в сочетании с глаголом *do* в контексте. Такие окказиональные варианты местоименного дейксиса позволяют точнее выявить замысел автора и сделать контекст более живым, ярким и выразительным.

Литература

1. Амелькина, Т.С. Слово в лексико-семантической системе языка (глагол «делать» в сопоставлении с английскими эквивалентами): дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.04 / Т.С. Амелькина. – Воронеж, 1973. – 208 с.
2. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Collinson, W.E. Indication: A study of demonstratives. Articles, and other ‘Indicaters’ // Language Monographs. – Baltimore: Waverly Press, INC, 1937. – № 17. – 128 p.

Шубарина Л.В.
Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ В КОНТЕКСТЕ ЛОГОЦЕНТРИЗМА И ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК

Документ – важнейшее средство коммуникации. Письменные документы прошлых эпох представляют собой исторические источники и входят в приоритетную сферу изучения исторической науки.

За время существования науки в целом и исторического знания, в частности, последовательно сложилось две методологии: классическая и постмодернистская. Традиционная складывалась постепенно, от эпохи к эпохе, по мере становления и углубления научной рациональности, постмодернистская явилась следствием глубинных сдвигов в мышлении европейской культуры. Постмодернизм декларирует полный и повсеместный отказ от традиций, в связи с чем историческая наука столкнулась с комплексом методологических проблем, связанных с пониманием историзма и необходимостью обоснования научного статуса истории.

Развитие европейской цивилизации на основе рационального мышления обусловило бурное развитие естественных наук и привело к созданию в середине XIX в. позитивистской парадигмы, перенесенной О. Контом в социально-гуманитарную сферу. Весь ход развития исторической науки способствовал органичному восприятию историческим сообществом позитивистской парадигмы. В историческом измерении позитивизм проявился в абсолютизации архивных документов и перепроверке исторических фактов, в стремлении к объективной истине, искоренении субъективности, установлении линейной хронологии событий. Именно позитивисткий подход стал базовым для классического периода развития исторической методологии.

Закономерно, что в историографической традиции документальным свидетельствам принадлежит ведущая роль, поскольку они содержат сведения о фактах, именах и событиях. Ценность документов в том, что они возникли в ходе исторического процесса, не подвергались исследовательской интерпретации, свойственной исторической литературе. С точки зрения академизма историческая литература вторична, поскольку представляет собой целостное повествование и несет оценочные суждения ученого.

Постмодерн запустил процесс качественных преобразований в теории и практике исторического познания, что привело к повышению субъективности, пересмотру критериальных оценок, таких как истинность и объективность. Одновременно произошло размежевание исследователей во взглядах на теоретико-методологические приоритеты фундаментального знания.

До сих пор в центре дискуссий традиционалистов и новаторов находится понятие «историческая реальность». Для академистов понятия «объективная историческая реальность» и «историческая действительность» неразделимы и взаимозаменяемы, поскольку прошлое онтологически объективно и независимо от сознания

исследователя, оно существует в виде исторических источников, важнейшим из которых являются документы. Основным условием объективности реконструкции прошлых событий считается подлинность источника. Следовательно, главным приложением сил историка должен быть поиск и введение в научный оборот архивных материалов.

Истоки критики академического историзма просматриваются у Ф. Ницше, в его отношении к действительности. Философ утверждал, что действительность представляет собой текст, подлежащий истолкованию. Отрицая объективность действительности, он также отвергал объективность исторических фактов. По его мнению «фактов не существует, только интерпретации» [4, с. 224]. Идеи Ф. Ницше оказали влияние на взгляды М. Фуко и других крупнейших теоретиков постмодернизма.

Согласно реформаторам историческая реальность есть результат определенной интерпретации событий прошлого. Она конструируется современностью, следовательно, прошлое актуализируется только в настоящем и усилиями настоящего. Каждая «современность» по-своему моделирует историю, исходя из своей аксиологической и гносеологической парадигмы. Модель интерпретации исторической реальности имеет знаковую форму. Следовательно, понимание проблем формирования и функционирования моделей интерпретации исторической реальности предполагает их семиотический анализ [1, с. 5].

В рамках новой методологии внимание исследователей привлекает не объект, а субъект познания. Историческая наука постмодерна дифференцирует *мир исторической действительности* и *мир исторической реальности*. Мир исторической действительности – это прошлое, вовлеченное в процесс исторического познания; а мир исторической реальности представляет собой образ прошлого, сконструированный в сознании субъекта исторического познания [3, с. 84]. Следовательно, мир исторической реальности формируется субъектом познания и с точки зрения отбора исторических фактов, и с точки зрения их трактовки. Исследователь становится сродни художнику, поскольку на основе источников не реконструирует прошлое, а воссоздает его «образы», которые могут сравниваться только между собой, но не с самой реальностью. Следовательно, в принципе ставится под сомнение достоверность и объективность исторического знания, существование исторической истины и возможность ее достижения.

В контексте «лингвистического поворота», формируется принципиально новый подход к историческому документу, согласно которому последний стал восприниматься как текст. В основе этого концепта лежит установка, что сознание проявляется в способности осуществлять поиски смысла, действовать в условиях языковых кодов. Объективация мысли и социально-культурная коммуникация осуществляется также при помощи языка [2].

Согласно М. Фуко, исторический документ представляет собой своеобразный «язык» конкретных эпох, культурный код каждой из них замкнут на самое себя [5, с. 9 – 10]. Следовательно, утверждает философ, смыслы понятия «документ» подвижны во времени, а сам исторический источник представляет собой не объективную реальность, а форму репрезентации действительности, памятник мысли, созданный носителем коллективного сознания, что сближает текст документа и литературный текст своей эпохи.

В настоящее время сторонники обеих парадигм не складывают копий, однако все чаще раздаются голоса в пользу «третьего пути», когда потенциал логоцентризма и дискурсивных практик будет служить исторической науке.

Литература

1. Бредихина, Н.В. Динамика моделей интерпретации в процессе формирования исторической реальности: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Н.В. Бредихина. – Барнаул, 2009. – 19 с.
2. Зарецкий, Ю.П. Документ для историка / Ю.П. Зарецкий // Исторический журнал: научные исследования. – 2012. – № 1. – С. 7-26.
3. Лубский, А.В. Историческая действительность Теория и методология исторической науки / А.В. Лубский // Теория и методология исторической науки: терминологический словарь. – М.: Аквилон, 2014. – 575 с.
4. Ницше, Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей / Ф. Ницше. – М.: REFL-book, 1994. – 352 с.
5. Фуко, М. Археология знания / М. Фуко. – К.: Ника-Центр, 1996. – 208 с.

Янковская С.А.
Гродненский государственный университет
им. Я. Купалы, Гродно

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ НОМИНАЦИЙ ЛИЦА ПО РОДУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ

Номинации лица представляют собой обширный, неоднородный во многих отношениях пласт лексики, поскольку могут называть человека по роду его занятий, внешнему облику, возрасту, половой

принадлежности, состоянию здоровья, характеру, привычкам, склонностям, социальному положению, имущественному статусу и т. п. Обширность данного лексического класса, как замечает Н.В. Рындина, «объясняется антропоцентризмом любого языка, обусловливающим ключевое положение концепта «человек» в любой культуре» [2, с. 3]. Для того чтобы о той или иной культуре было сформировано целостное представление, необходимо соединение в языковой картине мира трех составляющих: *«человека думающего»*, *«человека говорящего»* и *«человека делающего»*, т. е. человека как профессионального деятеля. В связи с этим актуальным является изучение номинаций лица по роду деятельности в говорах, поскольку исследование подобного рода дает нам целостное представление не только о языковой, но и мыслительной картине мира носителей территориальных диалектов.

Анализ корпуса диалектных номинаций лица по роду деятельности, обнаруженных в «Словаре русских народных говоров» [3], и соответствующих словарных определений позволяет выделить некоторые формулы толкования значений диалектных лексем данной группы. В частности, распространенными формулами словарных определений являются перифразы ‘тот, кто занимается …’ (*валя́ла* ‘тот, кто занимается валянием войлока, валенок и т. п.’), ‘тот, кто совершает действие’ (*лапото́чник* ‘тот, кто плетет или продает лапти’), ‘тот, кто изготовляет …’ (*кирпи́щик* ‘рабочий, изготовляющий кирпичи, кирпичник’), ‘тот, кто работает’ (*лопа́тник* ‘тот, кто работает лопатой’) и др.

Однако при определении семантики некоторых наименований лица по роду деятельности в «Словаре русских народных говоров» [3] не даются развернутые словарные перифразы, а фиксируется название той или иной профессии или вида деятельности, например: *железни́к* ‘кузнец’, *заключе́вник* ‘надзиратель, тюремщик’, *закре́пщик* ‘клеильщик’, *исхо́дчик* ‘сборщик денег на церковь’, *медо́вник* ‘пасечник’, *насе́вщик* ‘сеятель’ и др.

Как замечают В.А. Косова и С. Чжао, «род занятий служит важнейшим параметром идентификации личности» [1, с. 165]. В диалектах этот признак лег в основу формирования достаточно большой группы лексики, внутри которой можно выделить различные лексико-семантические группы, которые формируются в соответствии с той или иной сферой деятельности лица. Это могут быть номинации лица по роду деятельности, связанные с:

• сферой общественного питания: *варе́шница* ‘повариха, кухарка’, *ка́шница* ‘стряпуха’;

• мореплаванием: *па́лубщик* и *палубщи́к* ‘палубный матрос’, *намётчик* ‘матрос, измеряющий глубину реки шестом’;

• рыболовством: *плу́тчик* ‘рыбак, который при ловле рыбы следит за поплавками сети (плутами)’;

• земледелием: *плуговщи́к* ‘пахарь за плугом’, *ме́рщик* ‘землемер’;

• сельским хозяйством: *обжи́нщик* ‘человек, убирающий серпом оставшиеся в поле несжатыми колосья’, *нарыва́льщик* ‘работник, который накладывает («нарывает») навоз на телеги’;

• животноводством: *пасту́шник* ‘помощник пастуха, подпасок’, *ме́лочник, мело́чник* и *мелочни́к* ‘пастух мелкого скота (овец, свиней)’;

• охотой: *панта́ч* ‘охотник за пантами’, *медве́жник* ‘охотник на медведя’, *лову́шник* ‘охотник, ставящий ловушки на зверей’;

• пчеловодством: *медовщи́к* ‘пчеловод’;

• шитьем одежды и обуви: *плету́х* ‘плетельщик лаптей’, *плато́чница* ‘женщина, изготовляющая и продающая платки’;

• ткачеством: *напряду́ха* ‘женщина, которая напрядает более других’;

• сферой обслуживания: *писемщи́к* ‘почтальон’, *возни́к* ‘кучер, извозчик, погонщик’;

• торговлей и продажей товаров: *перебо́йница* ‘женщина, продающая деревянную посуду’, *местовщи́к* ‘торговец, занимающий место на рынке за плату’, *лапше́нник* ‘торговец лапшой’;

• промышленностью: *ле́нточница* ‘работница бумагопрядильной фабрики, накручивающая хлопок на валы’, *кату́шница* ‘работница прядильной фабрики, наматывающая бумажные нитки на катушки’;

• медициной и врачеванием: *перевя́зчица* ‘медицинская сестра или санитарка, перевязывавшая раненых’;

• богословием: *обе́тник* ‘богомолец, выполняющий в монастыре какую-либо работу безвозмездно’;

• правовой сферой: *зако́нщик* ‘судья, законник’, *заключе́вник* ‘надзиратель, тюремщик’;

• с ремеслами: *железни́к* ‘кузнец’, *ве́ртельщик* ‘мастер, изготовляющий вертела’, *веревщи́к* ‘ремесленник, изготовляющий веревки; веревочник’;

• музыкой: *жале́йщик* ‘человек, играющий на жалейке’, *гармоне́ц* ‘гармонист’;

• магией: *ведьмови́ще* ‘колдун’, *парильщик* ‘знахарь, лечащий пареньем в бане и нашептыванием’ и др.

Для диалектных номинаций лица в целом ряде случаев характерно явление семантической деривации. В ходе исследования выявлено, что диалектные номинации могут не только выражать семантику лица по роду деятельности, но могут называть также:

• животных: *возни́к* ‘упряжная лошадь’, *медовщи́к* ‘медведь’, *панта́ч* ‘изюбр-самец’;

• птиц: *кедро́вник* ‘птица из отряда воробьиных, питающаяся кедровыми орехами, кедровка’;

• насекомых: *медо́вник* ‘пчела’, *пи́сарь* ‘рыжий таракан’;

• растения: *возови́к* ‘небольшая копна сена’;

• одежду: *дома́шник* ‘домашнее будничное платье, сарафан’;

• орудие труда: *кату́шница* ‘веревочка, которой привязываются к ставной сети камни-грузила’;

• угощение, еду: *медо́вник* ‘медовый пряник’, *пло́шечник* ‘ячневая каша с бараньими кишками’;

• мифическое существо: *лесни́к* ‘по народным поверьям – лесной дух, леший’;

• вместилище, емкость: *ложка́рник* ‘плетеная корзина, в которую складывают ложки’, *плато́чница* ‘деревянная шкатулка для хранения платков’;

• место обитания животных, насекомых: *медо́вник* ‘осиное гнездо, соты’;

• место, территорию, где совершается действие: *нава́жник* ‘место в море, где ловят навагу’, *пасту́шник* ‘пастбище, выгон’;

• процесс, действие: *обло́в* ‘лов рыбы’;

• средство передвижения: *перево́зник* ‘тележка для перевозки тяжелых вещей’ и др.

Таким образом, семантика лица по роду деятельности представлена в русских народных говорах большим количеством дериватов. Рассматриваемые в данной статье производные наименования лица представляют все многообразие видов деятельности носителей территориальных диалектов в сфере сельского хозяйства, промышленности, животноводства, пчеловодства, охоты, медицины, богословия, музыки и др. Особенностью семантической организации диалектных производных единиц является то, что одной лексемой в говорах можно представить не только семантику лица, но и целый комплекс иных значений: такие дериваты называют лицо и одновременно животных, птиц, насекомых, мифическое существо, место обитания животных, насекомых, процесс и др.

Литература

1. Косова, В.А. Категория наименований лица по роду деятельности в русском жаргоне / В.А. Косова, С. Чжао // Ученые записки Казан. ун-та. – 2012. – Т. 154, кн. 5. – С. 164-170.

2. Рындина, Н.В. Типология номинаций лица в современном английском языке дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Н.В. Рындина. – Москва, 2002. – 250 с.

3. Словарь русских народных говоров: в 47 вып. – М.; СПб.: Изд-во АН СССР: Институт лингв. исследований РАН, 1965-2014. – Выпуски 1-47.

Р А З Д Е Л 3
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА

Божкова В.И.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. филол. наук, доцент Д.О. Половцев

ЧЕРТЫ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА В РОМАНЕ Д. АЛМОНДА «СКЕЛЛИГ»

Магический реализм как литературное течение возник и оформился лишь в середине прошлого века, но за это время приобрел популярность среди читателей и оказал существенное влияние на мировую литературу.

Магический реализм − это также отражение межкультурного взаимодействия и конфликта, что обусловливает актуальность данной темы в связи с набирающей обороты глобализацией в современном мире. Развитие магического реализма достигло своего апогея в произведениях авторов Латинской Америки, и само понятие, как правило, неразрывно связано именно с этим регионом; однако интерес к данному феномену постепенно возрастает и среди писателей других стран.

В 1968 г. Г.Г. Маркесом была написана повесть «Очень старый человек с огромными крыльями», а тридцать лет спустя, в 1998 г., вышел в свет роман «Скеллиг» британского писателя Д. Алмонда, прославившегося своими произведениями в области детской литературы. Примечательным является тот факт, что в основу романа «Скеллиг» легла повесть Г.Г. Маркеса. Д. Алмонд сохранил часть сюжета повести, но преобразовал произведение в целом, подогнав его под каноны детской литературы.

Часть сюжета, общая для обоих произведений, заключается в появлении необычного человека с крыльями, вероятно, обладающего и иными «чудесными» качествами, одно из которых – дар исцеления. Так, в заключительной части как повести, так и романа, этот «человек» (или «ангел») исцеляет больного ребенка. Появление ангела никак не выбивается из привычной нам реальности, оно до банального просто и обыденно как в повести, так и в романе: его находят среди грязи и мусора в постройках возле дома: у Г.Г. Маркеса – в патио (данная реалия подчеркивает своеобразие обстановки в латиноамериканском произведении), а у Д. Алмонда – в гараже. Д. Алмонд описывает его появление следующим образом: «Он лежал в темноте, за

нагромождением шкафов и буфетов, в мусоре и пыли <…>. Я говорю, что нашел его в гараже, потому что агент по недвижимости мистер Стоун назвал эту постройку гаражом. По мне, так это была хибара, или мусорная свалка, или что-то наподобие полуразрушенных складов, которые сейчас сносят у причала» [1, с. 16].

Подобное сочетание обыденного с фантастическим, где необычное воспринимается как обычное, и есть главный характерный признак магического реализма.

Несмотря на схожесть сюжетов, произведения кардинально различаются по своей сути. Различия между ними можно объяснить культурными особенностями, спецификой эпохи создания произведений и целевой аудитории: в свое время Г.Г. Маркес пробовал писать сказки для детей, но его произведения преимущественно ориентированы на взрослого реципиента.

Одной из отличительных черт между романом и повестью выступает понимание сущности необыкновенного: Г.Г. Маркес в самом начале произведения безапелляционно утверждает, что старый человек в его патио – это ангел, которого прислали за умирающим ребенком, и данное заявление оспаривается в произведении лишь однажды.

Д. Алмонд же, напротив, не дает четкого определения фантастическому существу Скеллигу. О наличии крыльев у Скеллига писатель утаивает до середины романа, лишь намекая об их существовании. Он предоставляет читателю возможность самому разобраться, *кто* или *что* перед ним, снабжая значительным количеством версий, включающих даже эволюцию. Имя «Скеллиг», полученное персонажем в честь ирландского острова Скеллиг-Майкл (именем «Майкл» Д. Алмонд назвал главного героя произведения), известного расположенным на нем древним христианским монастырем, также дает лишь смутную подсказку. По мнению автора, Скеллиг – или ничто («Никто. Мистер Никто. Мистер Кости и мистер Устал. И мистер Артр Ит») [1, с. 72], или все сразу («Некто. Похож на всех сразу: вас, людей, на зверя, на птицу, на ангела. Такое вот существо») [1, с. 202].

Не предоставив четкого и однозначного ответа, Д. Алмонд, вероятно, ориентировался на тот факт, что за фантастическое люди часто принимают необъяснимое.

Образ «ангела», очень схоже описанный в обоих произведениях, вызывает у остальных героев различный отклик и в повести, и в романе. Таким образом, мы можем наблюдать различную реакцию на магическое. У Г.Г. Маркеса оно становится причиной проявления у персонажей присущей людям корыстности, раздражительности и других качеств, подпитывающих правдоподобность повествования.

Персонажи Д. Алмонда, напротив, воплощают собой традиционную европейскую приверженность принципам гуманности в литературе, устремление положительных героев заботиться о ближнем, оказывать поддержку и помощь тем, кто в этом нуждается. Герои «Скеллига» выхаживают больного ангела, подкармливают его и находят ему жилье лучшее, нежели ветхий гараж. Такой подход, вероятно, может быть также связан с нацеленностью романа на детскую аудиторию, что побуждает автора к созданию таких персонажей, которые должны стать примером для подражания подрастающему поколению.

Способ придания обыденности «ангелам» схож в обоих произведениях. Оба писателя стремятся «очеловечить» нереальное, причем практически всегда привнося в него нелицеприятные черты. Так, например, Скеллиг − «ангел» Д. Алмонда − грубо выражается, болен артритом, пьет пиво и просит аспирин. А ангел в повести Г.Г. Маркеса был крайне привередлив (ел только баклажанную икру), бродил как обессилевший лунатик, путался под ногами и бредил.

В своем произведении Д. Алмонд разграничивает «мир взрослых» и «мир детей» и сопоставляет их с миром «реального» и «фантастического» соответственно. Взаимодействие этих миров наглядно отражает суть течения магического реализма: данные миры накладываются и не взаимоисключают друг друга. И хотя логика происходящих событий и причинно-следственные связи в них разнятся, эти миры существуют в гармонии, не противореча друг другу. Более того, один мир невозможен без другого: «Воображать ничего не хотелось. Девочка умерла. Скеллиг исчез. Оставшийся без них мир был уродлив. Веяло холодом и ужасом» [1, с. 187].

В отличие от Д. Алмонда, Г.Г. Маркес подает фантастические элементы как нечто подчас довольно обременительное. Так, героиня «очень старого человека с огромными крыльями», устала от пребывания ангела в ее доме и не сожалеет, когда ангел улетает.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что в зависимости от реципиента, на которого нацелено произведение, писатель выбирает ту или иную манеру подачи информации, что в значительной степени определяет способ повествования.

Таким образом, основные черты магического реализма в произведении Д. Алмонда «Скеллиг» сохраняются, но принимают несколько иную форму и рассмотрены с альтернативной точки зрения. Различия могут объясняться моральными принципами самого автора или предпочтением идеализации персонажей, что, в свою очередь, является данью традициям европейской литературы.

Литература

1. Алмонд, Д. Скеллиг: роман / Д. Алмонд; пер. с англ. О. Варшавер. – М.: Иностранка, 2004. – 221 с.
2. Маркес, Г.Г. Сто лет одиночества: Повести и рассказы / Г.Г. Маркес; пер. с исп. А. Ещенко. – М.: Прогресс, 1979. – 592 с.

Бруцкая Н.И.
Белорусский государственный университет, Минск

УСТНЫЙ ПЕРЕВОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СФЕРЕ: ПЕРЕВОД ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ

Знание языка не предполагает автоматически наличия умений переводить. Согласно А.Д. Швейцеру: «Перевод – это не только взаимодействие языков, но и взаимодействие культур. В переводе находят свое отражение ситуация порождения исходного текста и ситуация перевода. Едва ли удастся адекватно описать процесс перевода, не учитывая того, что он осуществляется не идеализированным конструктом, а человеком, ценностная и психологическая ориентация которого неизбежно сказывается на конечном результате» [1, с. 8]. Переводчик должен обладать широким спектром знаний для перцепции оригинального текста и продуцирования переводного, спектром, который варьируются в зависимости от формы перевода (письменный / устный). При устном переводе текст не может быть фиксированным, и это накладывает ряд ограничений. Спонтанность, однократность предъявления, временные рамки звучания текста – все это приводит к созданию варианта перевода зачастую с иной лингвистической эквивалентностью. При этом качественный, профессиональный устный перевод должен обладать определенным набором характеристик: точность, ясность, лаконичность, литературность.

Процесс перевода текста, предполагающий создание наиболее эквивалентного варианта на языке перевода, не ограничивается узколингвистическими составляющими. Интерпретация оригинала будет более точной при условии выхода за пределы языка и учета экстралингвистических факторов. При устном переводе переводчик находится в непосредственном контакте с эмитентом текста, погружен в определенную коммуникативную ситуацию, что оказывает как отрицательное, так и положительное влияние на перевод.

Сфера перевода также имеет большое значение, так как передача текста бытового или же узкопрофильного содержания требует различного уровня подготовки переводчика. По мнению К. Шуберта

«специальная коммуникация – та область человеческой деятельности, которая охватывает коммуникацию между людьми на специальные темы во всей ее совокупности» [2, с. 71]. Специальный перевод, соответственно, подразумевает интерпретацию текстов на специальные темы и предполагает соблюдение всех основных принципов устного перевода (лаконичность, ясность, точность и литературность). Задача переводчика – передать профессионально ориентированный текст, обеспечить продуктивный диалог с точки зрения лингвистических и экстралингвистических составляющих коммуникации. Сложность этого вида перевода в том, что переводчик, чаще всего, не принадлежит к данной профессиональной сфере, поэтому для создания качественного и максимально эквивалентного перевода ему требуются особые знания и подготовка.

Каждая профессиональная сфера подразумевает создание особого вида реальности со своими законами существования и специфическими средствами выражения. В мире театра таковыми являются: язык, особые средства выразительности, специфика вербализации режиссерского замысла, вербальное воплощение актерского образа. При переводе театральной постановки качественный перевод предполагает, помимо учета традиционных лингвистических и экстралингвистических составляющих, обеспечение органичной связи между режиссером и актерами, достижение эффекта непосредственности коммуникации; при этом фигура переводчика должна быть максимально незаметной. Данные условия важны для интеграции режиссерского замысла и актерского воплощения. Любое некорректное вмешательство третьего лица, в нашем случае переводчика, может привести к искажению конечного результата.

Особенности устного перевода театральной постановки включают, таким образом, как лингвистические, так и экстралингвистические составляющие, а также технические особенности устного перевода.

Технические особенности перевода подразумевают: выбор нужной переводческой стратегии и технических приемов для соблюдения скорости, точности, лаконичности. Репетиционный процесс всегда ограничен временными рамками, поэтому недостаточно динамичный перевод может, в конечном итоге, стать причиной недостатка времени для репетиций вследствие включения в процесс коммуникации дополнительного участника (переводчика). Кроме того, необходимо учитывать скорость подачи реплики режиссером, которая, как правило, эмоционально насыщена, поэтому изменение ритма перевода может привести к искажению восприятия актером информации и, в итоге, конечного результата.

К *лингвистическим* составляющим можно отнести обеспечение эквивалентности перевода на лексико-семантическом, грамматическом и стилистическом уровнях. Особую сложность представляет лексический, так как требует от переводчика не только базовых знаний, но и узкоспециальных. Интерпретация понятий, терминов, имен предполагает владение переводчиком необходимой терминологией. Важно соблюсти максимальную эквивалентность и литературно-стилистическую адекватность, так как искажение данных аспектов негативно сказывается на передаче смысловой составляющей оригинала. Включенность переводчика в контекст также влияет на уровень перевода, потому что при устной передаче текста значительную роль играет фактор лингвистического предвидения. Программирование следующего смыслового фрагмента увеличивает скорость и точность перевода, обеспечивает однократность высказывания и исключает вероятность повтора и пауз.

Экстралингвистический уровень включает: общие культурные и фоновые знания, взаимоотношения с режиссером и актерами. Владение фоновыми знаниями и корректный, доступный перевод значительно упростят перцепцию текста. Иностранный режиссер не в состоянии определить уровень владения культурной или фоновой информацией актеров и наоборот. Задача переводчика – наладить связь между двумя культурными мирами и создать максимально точный и доступный для восприятия контент. Психологический фактор имеет большое значение при подобного рода переводе. Переводчик, который становится неотъемлемой составляющей творческого процесса, должен, при этом, соблюдать правило «отстраненности», во избежание неосознанного влияния на конечный результат.

Переводчик, таким образом, выступает связующим звеном между двумя реальностями, и его интерпретация текста может в значительной степени определить качество создаваемого продукта. Только соблюдение профессиональной этики, переводческой деонтологии и собственно профессиональная компетентность специалиста способны обеспечить адекватность, эквивалентность и, следовательно, высокое качество творческого диалога.

Литература

1. Швейцер, А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.

2. Шуберт, К. Международная специальная коммуникация: практика и теория в процессе изменения / Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – №2. – С. 71-88.

Василина Е. Н.
Запорожский национальный университет, Запорожье

КРИМИНАЛЬНЫЕ ПАМФЛЕТЫ РОБЕРТА ГРИНА В КОНТЕКСТЕ РЕНЕССАНСНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ПОЛЕМИКИ

Тема роли женщины в патриархальном обществе приобрела особенное звучание в ренессансной Англии именно потому, что на престол взошла Елизавета I Тюдор. Как известно, ее право на корону воспринималось в обществе неоднозначно и давало повод для многочисленных спекуляций на тему правомерности правления женщин мужчинами, богоугодности царствования дочерей Евы и т. д. Как отмечают ученые, в Англии этот вопрос подкреплялся еще и особым (по сравнению с другими странами) статусом женщин. В частности, по мнению герцога Вюртенбергского, поведение жительниц Лондона разительно отличалось от манер прекрасного пола на континенте: они вели себя очень свободно, одевались броско и дорого (пусть при этом убранство и было куплено на последние гроши) [3, с. 36]. О раскованности в поведении обитательниц столицы Туманного Альбиона говорит и итальянский новеллист Банделло [цит. по 1, с. 341].

Неудивительно, что литература отреагировала на актуальную тему, и роль женщины стала активно обсуждаться на страницах разных произведений (от высокохудожественных до злободневно-актуальных). При этом трактовка женских образов варьировалась от гуманистически-апологетической (например, в сонетах Вайета, Сарри, Сидни) до схоластически-диаболической (в народной традиции, памфлетной литературе, народной комедии).

К гендерной полемике присоединился и скандально известный елизаветинский автор Р. Грин (1558-1592). Этот писатель, которого современники называли «женский Гомер» [4, с. 6], и который уже приобрел прочную репутацию романиста, драматурга и поэта, в последние годы своей короткой жизни обратился к созданию пяти криминальных (конни-кетчеровских) памфлетов (от англ. *Conny* ‘кролик’ (так злодеи называли жертв своих плутней) и *catcher* ‘ловец’ (сами воры)).

Гендерная проблематика наиболее отчетливо звучит в его предпоследнем памфлете, само название которого прямо декларирует интенции автора найти ответ на извечный вопрос: «*A Disputation Betweene a Hee Conny-catcher, and a Shee Conny-catcher, whether a theefe or a Whoore, is most hurtfull in Cousonage, to the Common-wealth*» [2, с. 206].

Структурно произведение распадается на два фрагмента: собственно диалог между представителями криминального мира (вором Лоуренсом и проституткой Нен) и исповедальный монолог девушки, которая описывает перипетии своего нелегкого бытия (родившись в приличной семье, она становится на путь порока, затем дивным образом превращается в добропорядочную матрону). Связующим звеном между этими автономными наративными блоками выступают авторские комментарии, которые эксплицируют отрицательное отношение к представительницам древнейшей профессии. По мнению повествователя, джентльмены должны избегать общения с сомнительными особами, которые лишают их не только денег, чести, но и здоровья.

Эта же идея является основной в первой части памфлета, собственно диалоге, однако, она не всегда представляется последовательно. Автор, выбирая форму платоновского диалога, приводит в качестве иллюстративных примеров веселые джесты, в которых закладывается пусть не апологетическое, но положительное отношение к успешным действиям женщин легкого поведения. Балансируя на грани дозволенного, Грин рисковал вызвать у читателя восхищение нечестным образом жизни. Во избежание этого он постоянно вводит слова с негативной коннотацией для выражения ожидаемого читателем и цензором осуждения злодейств. Женщин, подобных Нен, он называет *caterpillars, monsters, villains*, сравнивает с отвратительными существами: «*why you are Crocodiles when you weepe, Basilisks when you smile, Serpents when you deuise, and the diuels cheefest breakers to bring the world to distruction*» [2, с. 225-226].

При описании плутней Нен памфлетист акцентирует внимание на тех чертах ее характера, которые, с одной стороны, помогают ей выжить и преуспеть в злодейском мире, а с другой – должны вызвать презрение добропорядочных джентльменов и подчеркнуть дьявольскую природу соблазнительниц, а именно: жадность, стремление получить выгоду любым путем, готовность использовать свои телесные прелести для достижения целей и абсолютно безразличное отношение к страданиям своих жертв. Нен выступает в роли змея-искусителя, который ловко манипулирует простыми, недалекими, богатыми и похотливыми джентльменами и доводит их до полного разорения, причиняет немало моральных и физических мук. Однако, этот образ вызывает неоднозначное отношение: успех женщин зависит не только от их злодейского таланта и греховного естества, но и от предрасположенности мужчин к низменным наслаждениям.

Нен воплощает андрогинный тип личности: она демонстрирует такие традиционно маскулинные черты как рационалистичность, трезвомыслие и практичность, и такие подчеркнуто феминные характеристики как чувственность, телесность и греховность. Очевидно, что именно такое сочетание личностных параметров обеспечивает большую успешность женщин в криминальной среде. Эта мысль явно противоречит эксплицированному Грином осуждению женщин легкого поведения, однако вписывается в общую концепцию гуманистической апологетизации любых проявлений человеческой креативности.

Своеобразным морально-этическим «противовесом» этому образу является анонимная куртизанка, которая имела вольные отношения с разными мужчинами, но никогда не стремилась заработать на этом деньги. В данном текстовом фрагменте доминируют исповедальные мотивы, его героиня является аллюзией на представительниц прекрасного пола из «высоких» произведений автора и антиподом конни-кетчерке Нен. Анонимная куртизанка редко берет на себя принятие решений, пассивно принимает обстоятельства жизни, не протестует и не пытается что-либо изменить. Даже идея возвращения к добропорядочной жизни навевается ей одним из мужчин. Грин создает образ, который стоит ближе к традиционному феминному стереотипу, однако, в словах автора отсутствует воспевание этого типа женщин равно, как отсутствует и изобличительный пафос. На фоне предприимчивой, обладающей ораторскими способностями и острым умом Нен, эта героиня выглядит довольно бледно и традиционно. Здесь Грин вступает в своеобразную интеллектуальную игру с читателем, подбрасывая ему пищу для размышлений. Тот факт, что женщины в злодействах успешнее, чем мужчины свидетельствует о большей степени их греховности, но, в то же время, Нен иногда выступает и как «санитар общества», который помогает выявлять и искоренять пороки самих мужчин.

Таким образом, в данном произведении Р. Грин представляет оригинальное видение гендерного вопроса. Извечная дилемма – кто более греховен – представляется автором довольно неоднозначно: женщины успешнее в злодействе в том числе и потому, что мужчины являются слабыми, морально неустойчивыми и подпадают под влияние чар привлекательных куртизанок. История анонимной распутницы должна стать «поучительным примером» и вселить надежду на то, что раскаяние может излечить порок.

Выводя на литературную авансцену женщин легкого поведения, Грин не только закладывает основы для разделения криминальной литературы на «женскую» и «мужскую» линии, но и определяет новый

вектор развития полемики по поводу роли представительниц слабого пола в обществе. Его идеи созвучны идеологии пикарески, которая показывает жестокость женщины как результат влияния социума и жизненных обстоятельств, и в дальнейшем будут подхвачены такими известными последователями как Т. Деккер, Р. Хед, Ф. Киркмен, Д. Дефо.

Литература

1. Буркхард, Я. Культура Италии в эпоху Возрождения / Я. Буркхард. –М.: Интрада, 1996. – 527 с.
2. Greene, R. A Disputation Betweene a Hee Conny-catcher, and a Shee Conny-catcher / R. Greene // The Elizabethan Underworld / ed. by A. V. Judges. – London: George Routledge &Sons.Ltd., 1930. – P. 206 –247.
3. London in the Age of Shakespeare: An Anthology / ed. by L. Manley. – London: The Pennsylvania State Univ. Press, 1986. – 365 p.
4. Salzman, P. English Prose Fiction 1558-1700. A Critical History / P. Salzman. – Oxford: Clarendon Press, 1985. – 391 p.

Воеводина Е.А.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович

ГЕНЕЗИС И ПОЭТИКА ГОТИЧЕСКОГО РОМАНА В КЛАССИКЕ ТРАДИЦИИ

Англия. Вторая половина XVIII в. Зарождается новое литературное течение – предромантизм. Уникальность этого явления обусловлена тем, что английская литература – единственная, в которой эпоха Просвещения не сменилась непосредственно эпохой романтизма, но прошла еще одну ступень – предромантизм. Этот период был переходным, однако породил уникальный жанр, оказавший значительное влияние на развитие европейской литературы – готику.

Обращаясь к этимологии самого термина ‘*gothic*’, можно обнаружить заметную эволюцию его категориального пространства. Изначально готами называли северогерманские племена, чье варварское средневековое искусство пришло на смену эталонам античной культуры. Слово «готический», появляясь в сочинениях XVII–начала XVIII вв., имеет исключительно отрицательную коннотацию и означает ‘некультурный, невежественный, вандалистский’. Подтверждением этому может служить отрывок из работы английского философа-просветителя А.Э. Купера графа Шефтсбери, презрительно отзывавшегося о «готическом вкусе»: «Даже самое варварство и готический вкус уже нашли доступ в искусства еще прежде, чем дикие

народы стали наступать на империю» [8, с. 374]. В комментариях к сочинению А.Э. Купера Шефтсбери, «Эстетические опыты» редакторами дается следующее пояснение: «Готическое – для Шефтсбери и его современников – вершина варварского дурного вкуса» [8, с. 521]. Таким образом, можно судить о негативной оценке современниками Шефтсбери на стыке XVII–XVIII вв. понятия «готический», употребляемого исключительно в значении ‘варварский, дикарский’.

Постепенно термин стал использоваться для обозначения средневекового архитектурного стиля, и, в конечном итоге, трансформировался в современное многоаспектное искусствоведческое понятие. Такое переосмысление связано с возрождением интереса к эпохе Средневековья в конце XVIII в., что привело, в частности, к использованию средневековых мотивов – сюжетов сказок, фантастических историй, народных баллад, страшных сказаний – в художественной литературе.

Категория «возвышенного» крайне важна для формирования готической литературы, так как именно она связана с эстетизацией эпохи рыцарства. Возвышенность в рамках готического романа, однако, заключалась не в идеях гармонии, красоты и сбалансированности, а скорее апеллировала к неизведанному, грозному и загадочному. Это была попытка понять и осмыслить окружающую действительность, вызванная состоянием глубокого политического и социального кризиса – своеобразный отклик на Великую французскую революцию (1789-1799) и упадок католической церкви. Итак, готический роман можно назвать своеобразной квинтэссенцией жизни, ответом на вызовы времени.

Согласно определению, данному В.П. Петлицкой, «*готический роман (англ. the Gothic novel) или «черный роман»* – это категориальное название всего массива мистических произведений, героями которых являются призраки, вампиры, люди с темным прошлым и настоящим, подвластные року судьбы. Готическому жанру характерно использование образов мистического и загадочного, мрачного и ужасного» [4, с. 312]. Литература страха и ужаса погружает читателя в мистическую псевдореальность и с момента своего появления обладает особой притягательностью. Так, с 1762 по 1850-е гг. в Англии было издано более шестисот произведений жанра «готика», появились тематические библиотеки.

Популярность готического романа связывают с вызовом, брошенным рациональности и прагматичности эпохи Просвещения. «Писатели-готики считали, что романы просветительского характера не могли отразить новые концепции мира и человека, и это заставило их

искать новые формы художественного освоения действительности» [4, с. 5]. Сохраняя жесткую логику в построении повествования, присущую эпохе Просвещения, представители готической литературы придавали особую значимость внутреннему миру человека, тяготеющему над ним року судьбы, загадочности и необъяснимости многих явлений, что свидетельствовало о зарождении романтизма.

Первым произведением жанра считается «Замок Отранто» Х. Уолпола (1764 г.). На титульном листе автор оставляет пометку «готическая повесть» (*a gothic story*), причем следует отметить, что таким образом Х. Уолпол делает отсылку к Средневековью – времени действия повести. Однако именно этой ремарке суждено стать термином, обозначившим пласт произведений, сюжет которых основан на пронизывающем повествование мистическом страхе.

М.М. Бахтин отмечал: «Органика произведения памятлива: хранение и передача информации о тайнах жизни – неотъемлемое свойство и условие ее существования. Жанр – память литературы» [1, с. 68]. Именно по этой причине «Замок Отранто» – знаковое произведение: Х. Уолпол заложил основы жанра, подхваченные впоследствии другими авторами. Так, в повести присутствуют герои и злодей, девушка в беде (активные элементы нарратива), тайна и древнее пророчество, нависшее над родом Манфреда, князя Отрантского, а само действие разворачивается в старинном замке (пассивный элемент). В романе также не противопоставляются, а тесно соседствуют прошлое и настоящее. Все указанные черты стали характерными для готических произведений.

Еще одной заметной фигурой в литературной готике является А. Радклиф; из-под ее пера вышли такие романы, как «Итальянец» и «Сицилийский роман», но вершина ее творчества – «Удольфские тайны». Писательница добивается готического эффекта пространными описаниями природы и людей, отмеченными чувством тревоги перед неизведанным. По словам Ч.Р. Мэтьюрина, одного из писателей рубежа XVIII–XIX вв., «под ее пером жизнь души и материальное окружение персонажей окрашиваются в тени вечерних сумерек» [5].

Причем, если «Замок Отранто» принадлежит к числу тех произведений, в которых существование сверхъестественного подтверждается и оправдывается, то для произведений А. Радклиф характерно логическое объяснение кажущихся мистическими событий и явлений. Г. Лавкрафт охарактеризовал творчество А. Радклиф следующим образом: «У миссис Радклифф было могучее воображение, которое проявлялось в ее великолепных картинах природы <…>. А главными слабостями, помимо привычки все объяснять, были неточности в географии и истории и фатальное пристрастие

к вставлению в романы коротких бесцветных стишков, приписываемых тому или иному персонажу» [2].

Еще один выдающийся роман готического жанра вышел из-под пера М. Шелли. «Франкенштейн, или Современный Прометей», созданный в 1818 г., явил собой уникальный сплав реакции на промышленный переворот, критики идей эпохи Просвещения, аллюзии к древнегреческой мифологии и готического мистицизма. Несмотря на отсутствие в сюжете романа сверхъестественных явлений, столь характерных для жанра, «Франкенштейн», все же, является его ярким воплощением. Причины этому – чувство почти суеверного страха создателя перед своим творением, его демонизация, силы рока, преследующие ученого, создавшего чудовище, а также зловещие описания картин природы, пронизывающие произведение: «В течение всего времени, пока я был рабом своего создания, я действовал под влиянием момента, и теперь инстинкт настойчиво подсказывал мне, что демон последует за мною и не подвергнет опасности мою семью» [7]. Среди особенностей романа стоит отметить трагическую развязку, не характерную для ранних произведений жанра.

Готика – феномен разноплановый и многогранный, растянувшийся во времени и пространстве, перерождающийся, но сохраняющий свои черты. Доказательством этому служит большое разнообразие произведений, содержащих стилистические маркеры готики. Сюда относят «классику жанра» роман М.Г. Льюиса «Монах» (1796), ужасающий читателя сценами насилия и инцеста, а также «многослойный» роман «Мельмонт Скиталец» (1820) Ч.Р. Метьюрина, повесть Р. Стивенсона «Странная история доктора Джекила и мистера Хайда» (1886), в которой талантливый ученый выпускает на свободу «низшую сторону своей натуры» [6], вампирский роман Б. Стокера «Дракула». Готические элементы присутствуют в творчестве Э.А. По (рассказ «Падение дома Ашеров» (1839), стихотворение «Ворон» (1845)), О. Уайлда («ПортретДориана Грея (1890)). Нельзя оставить без внимания вклад в развитие жанра таких писательниц как Э. Бронте («Грозовой перевал» (1847)), Ш. Бронте («Джейн Эйр» (1847)), Д. Дюморье («Ребекка» (1938)) и многих других.

Такое разнообразие форм, безусловно, приводит к неоднозначности классификации произведений. Приведем некоторые из них. Как упоминалось ранее, готическая литература относится к предромантическому периоду, который, согласно Т. Уортону, подразделяется на три категории: *романтическая литература* (сюда, прежде всего, относится рыцарский роман), *живописная*, противопоставляющая себя рациональности эпохи Просвещения, и, наконец, *готическая,* черпающая

вдохновение в призраках средневековья [9]. Можно заметить, что все представленные категории находятся в оппозиции к классической литературе Просвещения: на смену логике приходит мистика, конформизму – независимость, традиционности – экспериментальность, разуму – воображение, общественному – личное, городскому пейзажу – сельская местность.

Что касается непосредственно готической литературы, то попытки ее классификации были предприняты такими исследователями, как М. Саммерс и Э. Биркхэд. М. Саммерс утверждал, что существуют три вида готического романа: исторический, сентиментальный и роман ужасов [11]. Однако это разделение весьма неоднозначно. Так, А.Р. Нацпок своей статье отмечает, что «английский 'готический' роман (рассказ и повесть) – синтетический жанр, включающий в себя несколько разновидностей романа» [3, с. 152]. Часто в рамках одного произведения невозможно отдалить ужасное от приключенческого, историческое от фэнтезийного – все эти черты переплетаются, образуя единство литературно-художественного вымысла.

Э. Биркхэд представила более подробную классификацию массива произведений жанра «готика» вплоть до первой половины XIX в. Она выделила следующие подкатегории: *готический роман* (Х. Уолпол «Замок Отранто»), *роман напряжения и необъяснимой тревоги* (А. Радклиф «Удольфские тайны»), *роман ужаса* (М.Г. Льюис «Монах», Ч.Р. Метьюрин «Мельмонт Скиталец»), *восточная повесть ужаса* (У. Бекфорд «Ватек»), *розенкрейцерский роман* (У. Годвин «Вещи как они есть, или Калеб Вильямс»), *сатира на роман ужаса* (Д. Остин «Нортенгерское аббатство»), *короткая повесть ужаса* (Р. Стивенсон, Р. Киплинг, М. Шелли), *американская повесть ужаса* (Н. Гортон «Алая буква») [10, с. 7-11].

Как мы видим, наиболее известные попытки классификации готического романа оказались либо не вполне успешными, либо ограничиваются творчеством XVII–первой половиной XIX столетия, что не дает представления о дальнейшем развитии жанра. Если говорить о перерождении жанра с приходом XX–XXI вв., то можно наблюдать три основных течения в постготической литературе:

• *ужасы* (Г. Лавкрафт, С. Кинг) – литература, позаимствовавшая у своего предтечи мрачную атмосферу повествования и гипертрофировавшая ее до состояния апокалипсического ужаса;

• *научная фантастика* (Г. Уэллс, А. Азимов), развившая идеи «объяснимости» сверхъестественных явлений, заложенные А. Радклиф;

• *литература фэнтези* (Дж. Р. Толкиен, Дж. К. Роулинг), позаимствовавшая сказочность и ирреальность готики и создавшая целые вселенные;

• собственно *новая готика, или неоготика* (Д. Дюморье, К. Прист, Д. Сеттерфилд), сохранившая верность традициям жанра в современном контексте.

Зародившаяся в XVIII в. в рамках предромантизма, готическая литература оказала значительное влияние не только на развитие английской, но и мировой литературы, стала основой для многих современных литературных течений. Ее особая атмосфера, глубокая психологичность, а также многогранность воплощений обусловили интерес к жанру не только читателей, но и множества отечественных и зарубежных исследователей. За время своего существования «черный роман» породил ряд отличительных черт или *стилистических маркеров* жанра, рассмотрение которых – тема самостоятельного исследования.

Литература

1. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров, В.В. Кожинов. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
2. Лавкрафт, Г.Ф. Ужас и сверхъестественное в литературе / Г.Ф. Лавкрафт // Хребты безумия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://literature.gothic.ru/hpl/hpl-esse.htm.– Дата доступа: 13.06.2016.
3. Нацпок, А.Р. Английский «готический» роман: к вопросу об истории и поэтике жанра / А.Р. Напцок. – Вестник Адыгейского государственного университета, 2008. – Вып. 10 (38). – С. 150–155.
4. Петлицкая, В.П. Формирование и развитие готического романа как литературной традиции / В.П. Петлицкая // Актуальные проблемы гуманитарного образования: Материалы интернет-конференции, 20-28 февраля 2014 г., БГУ. – Мн.: Общественные науки, 2014. – С. 311–316.
5. Скороденко, В.А. Готический роман / В.А. Скороденко // MEGABOOK: Мегаэнциклопедия Кирилла и Мефодия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://megabook.ru/article/. – Дата доступа: 12.06.2016.
6. Стивенсон, Р. Странная история доктора Джекила и мистера Хайда / Р. Стивенсон // E-reading.club [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.e-reading.club/book.php?book=80986. – Дата доступа: 15.06.2016.
7. Шелли, М. Франкенштейн, или Современный Прометей / М. Шелли // RoyalLib.com [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://royallib.com/read/shelli_meri/frankenshteyn.– Дата доступа: 15.06.2016.
8. Шефтсбери, А.Э. Купер. Эстетические опыты / А.Э. Купер граф Шефтсбери. – М.: Искусство, 1975. – 374 с.
9. Bernbaum, Er. Selections from the Pre-Romantic Movement / Bernbaum Er. – N.Y.: Nelson and Sons, 1931. – 470 p.
10. Birkhead, E. The Tale of Terror: A Study of the Gothic Romance / E. Birkhead. – L.: LoC, 1921. – 128 p.
11. Summers, M. The Gothic quest. A history of the Gothic novel / M. Summers. – Lnd.: 1938. – 443 p.

Габрусенок М.С., Значенок В.С.
Белорусский государственный университет, Минск

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СТИЛЯ

Мультипликационные фильмы пользуются популярностью у людей различных возрастов. Однако самыми большими ценителями мультфильмов являются дети. Мультипликатору необходимо иметь точное представление, для кого создается фильм, ведь анимационное кино играет важную роль в жизни подрастающего поколения. Дети совершенно иначе воспринимают фильм, нежели взрослые. Взрослый человек уделяет внимание тексту, образам и персонажам, качеству мультипликации и нарративу. Однако, даже отдавая должное мастерству художников и создателей анимационного кино, взрослый воспринимает его как выдумку и сказку. Психологическое развитие ребенка определяет иное виденье вещей. Дети воспринимают мультипликационный фильм как нечто реально происходящее, погружаются в мир сказочных событий и искренне сопереживают. В связи с этим мультипликаторам необходимо учитывать возрастные особенности детской психологии, круг интересов детской аудитории, а также особенности эстетического восприятия [3, с. 210].

При создании анимационного кино важным является психо-когнитивный аспект развития ребенка. Мультфильмы, безусловно, обладают высоким развивающим потенциалом и способствуют воспитанию детей. Со стороны ребенка необходима концентрация внимания, соотнесение текстового ряда с визуальной картинкой, а также понимание повествовательного нарратива. Данный аспект перцепции находит отражение в жанровых и стилистических особенностях мультипликационного кино.

Особенности анимационного фильма непосредственно связаны с национальной культурой. Мультипликаторы различных стран акцентируют свой особый стиль в создании персонажей. Ведь мультипликационный персонаж, по сути, является представителем культуры страны. Главный герой, как правило, сталкивается со сложными ситуациями, одолевает врагов и становится победителем, чем и призван завоевать симпатии зрителей, стать кумиром и примером для подражания. В соответствии с данным фактом, создатели мультфильма стараются выбирать хорошую литературную основу. Это, как правило, сказки, поверья, легенды, фольклорное творчество. Тем не менее, основой мультипликационного фильма должен являться хорошо разработанный, драматургически полноценный сценарий [3, с. 147].

Следует отметить, что в основе кинотекста мультипликационного фильма лежит разговорный язык, что является его характерной жанровой особенностью. По определению И. Арнольд, разговорная лексика представляет собой повседневную речь бытового и делового общения, наиболее близкую к нормам книжной речи [2, с. 276]. Чтобы привлечь зрителя и сделать мультфильм интересным, сценаристы стремятся максимально приблизить анимационное действо к реальности, сделать его правдоподобным. В репликах герои часто используют разговорную лексику, благодаря чему персонажи становятся похожими на реальных героев.

Также широко используется общеупотребительная лексика – лексика, не имеющая каких-либо экстралингвистических причин, ограничивающих ее функционирование.

Неотъемлемой частью любого мультипликационного сценария является юмор. С.В. Асенин лаконично объясняет взаимосвязь комичного и мультипликации: «Мир комедийно-сатирических образов – это сфера, кровно близкая мультипликации. Заострение, сгущение, преувеличение, уподобление, столь характерные для сатиры находят в мультипликации необычайно полное и многообразное выражение. Комическое в той или иной форме проникает во все жанры мультипликации» [4, с. 34]. Основным способом передачи комичного в мультипликационном фильме является каламбур, особая игра слов.

Песни также являются важной составляющей анимационного кинотекста [3, с. 152]. Они придают фильму должную динамику и образность. Необходимо отметить, что песни персонажей, как правило, несложные и легко запоминаются.

В мультипликационных фильмах также часто встречаются фразеологизмы и пословицы. Фразеологические единицы отличаются как образностью, так и эмоциональной и стилистической окраской, они выполняют не только номинативную, но и оценочную функцию, выражая отношение говорящего к предмету речи [2, с. 202].

Еще одной характерной чертой детской анимации является употребление повторов, которые выполняют ряд функций: способствуют запоминанию имен персонажей, песен, эпизодов, а также задают особый ритм – придают легкость и динамичность анимационному сценарию [5, с. 175].

Со стилистической точки зрения особое внимание в сценарии мультфильма уделяется средствам художественной выразительности. Следует отметить, что для мультипликационного диалога не характерно использование многообразия стилистических тропов и фигур. Данная особенность напрямую связана с психокогнитивными особенностями

развития ребенка и спецификой его познания мира. Для детей младшего возраста обилие средств эмоционально-образной выразительности лишь усложняет восприятие. Без особых трудностей детьми воспринимаются такие стилистические приемы, как эпитеты, сравнения и олицетворения [5, с. 177]. Эпитеты представляют собой лексико-семантические тропы, отличающиеся необязательно метафорическим характером семантики, но обязательным присутствием эмотивных, экспрессивных и других коннотаций, благодаря которым выражается отношение автора к объекту [1, с. 68]. В свою очередь, сравнение определяется как фигура речи, грамматически оформленное образное сопоставление на основе предполагаемого общего признака. Эпитеты и сравнения помогают создать более точный образ персонажа или объекта; олицетворения понимаются детьми буквально.

Таким образом, структурно-композиционные характеристики анимационного кино, равно как и специфика средств вербализации анимационного сценария, с одной стороны, детерминированы психокогнитивными особенностями целевой аудитории, с другой – призваны реализовывать воспитательную и развивающую функции наряду с рекреативной, развлекательной.

Литература

1. Арнольд, И.В. Стилистика. Современный английский язык: учеб. для вузов; 5-е изд., испр. и доп. / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384 с.
2. Арнольд, И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие; 2-е изд., перераб / И.В. Арнольд. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 376 с.
3. Асенин, С.В. Волшебники экрана: эстетические проблемы современной мультипликации / С.В. Асенин. – М.: Искусство, 1974. – 288 с.
4. Асенин, С.В. Мир мультфильма: идеи и образы мультипликационного кино социалистических стран / С.В. Асенин. – М.: Искусство, 1986. – 288 с.
5. Макарова, Я.П. Особенности детской литературы как воплощение детской языковой картины мира / Я.П. Макарова // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия: сб. материалов V Всерос. научн.-практ. конф.; под ред. Е.В. Тихонова, М.С. Степанов. – Вып. 5. – М.: ТрансАрт, 2013. – С. 173-178.

Гончарик А.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ПРИНЦИПЫ АБСОЛЮТНОЙ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ, АБСОЛЮТНОЙ И ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ПЕРЕВОДИМОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Анализ определений понятия перевода, предложенных разными известными лингвистами, позволяет сделать вывод о том, что перевод

представляет собой: а) вид речевой деятельности, б) процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, в) двухфазный процесс, состоящий из этапа восприятия и этапа выражения. Перевод как результат указанных процессов представляет собой речевое произведение в его соотношении с оригиналом. При рассмотрении понятия перевода Я.И. Рецкер отмечает, что «перевод должен передавать не только то, что выражено подлинником, но и то, как это выражено в нем» [1, с. 7]. В данной статье под переводом будет пониматься процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, результатом которого выступает речевое произведение, выражающее смысл исходного текста средствами переводного языка.

Несмотря на разнообразие подходов к определению понятия перевода, следует отметить, что рассматриваемое понятие обозначает целенаправленную деятельность, включающую ряд оценочных критериев. В основе этой деятельности лежит принципиальная возможность перевести текст, т. е. переводимость.

Проблема переводимости являлась и остается предметом интереса исследователей. Среди разнообразных толкований данного явления выделяют, главным образом, абсолютную непереводимость, абсолютную переводимость и относительную переводимость.

Сторонники абсолютной непереводимости рассматривают язык как форму выражения духа, характера народа, а, следовательно, каждый язык обладает индивидуальным своеобразием, обусловленным индивидуальным духовным своеобразием народа – носителя языка. Каждый язык создает уникальную картину мира, которая формирует особенности мировосприятия носителей языка. Недостаток данного подхода, как отмечают критики, обусловлен неразличением логического и семантического строя мысли. Логика характерна для всех людей вне зависимости от культуры, что объясняется универсальностью познавательных процессов человека, и никакие особенности строя языка не могут на нее повлиять. Познание осуществляется на базе речи, обладающей безграничными возможностями комбинирования языковых единиц.

В противовес принципу абсолютной непереводимости был предложен принцип абсолютной переводимости, суть которого отражена в аксиоме В. Коллера: «Если в каждом языке все то, что подразумевается, может быть выражено, то в принципе, по-видимому, все то, что выражено в одном языке, можно перевести на другой» [2, с. 152]. Абсолютизация принципа переводимости представляет собой другую крайность, поскольку в данном случае недооценивается роль языка в процессе познания. Кроме того, в процессе перевода неизбежны

потери и компромиссы, связанные с решением противоречивых задач, с которыми сталкивается переводчик. Имеющиеся трудности не противоречат принципиальной возможности перевода, поскольку в основе принципа переводимости лежат общечеловеческие механизмы познавательной деятельности, общность человеческих интересов, наличие языковых универсалий.

В этой связи наиболее обоснованным выступает принцип относительной переводимости. Абсолютная переводимость недостижима. Но принцип относительной переводимости действует, прежде всего, на уровне второстепенных элементов текста при сохранении его функциональных доминант. Процесс перевода включает, как минимум, два основных этапа: а) уяснение переводчиком содержания оригинала, б) выбор варианта перевода. В результате этих этапов осуществляется переход от текста оригинала к тексту перевода.

С точки зрения теории и практики перевода интерес представляет феномен «непереводимого в переводе», с которым зачастую сталкиваются переводчики. Это явление непосредственным образом связано с реалиями оригинала и лакунами языка перевода.

Под непереводимым в переводе понимаются отдельные компоненты значения самих слов или компоненты значения уровня высказывания, создаваемые при помощи их экспонента и исчезающие при переводе на какой-либо другой язык, а безэквивалентное – это сами единицы языка оригинала, которые не имеют в языке перевода эквивалентов. Таким образом, отношения между безэквивалентным и непереводимым – это отношения целого и части.

Художественный текст является значительной проблемой при переводе. Основной задачей переводчика выступает передача информационных свойств языковых единиц художественного текста.

При переводе художественного произведения возникает целый ряд проблем, обусловленных индивидуальным стилем автора произведения. Индивидуальность авторского стиля проявляется в том, как автор использует особенности жанра, как передает особенности описываемой исторической эпохи, национальной специфики страны в произведении, какие средства использует, какие особые черты свойственны его творчеству и т. д.

Кроме того, перевод художественного произведения предполагает необходимость передачи национальной окраски содержания и формы, исторический колорит произведения. Не менее важным аспектом перевода выступает правильная передача структурных особенностей произведения. Передача жанрового своеобразия также является неотъемлемым критерием качества адекватного перевода

художественного произведения. Элементы других жанров, ссылки на произведения, лейтмотивы и т.д. должны идентифицироваться переводчиком и поясняться при необходимости в ссылках, чтобы максимально полно донести идеи автора до представителей других культурных и литературных традиций.

По мнению русских поэтов и переводчиков (О.Э. Мандельштам, Н.С. Гумилев, Б.Л. Пастернак) перевод любого художественного произведения возможен, но при соблюдении ряда условий.

К основным особенностям художественного перевода относятся следующие: 1) при переводе оригинала необходимо прочувствовать и точно передать его смысловую доминанту, идейную направленность; 2) необходимо воспроизвести эстетическое воздействие исходного текста; 3) важно передать стилистическую манеру писателя, его авторский стиль; 4) необходимо соблюдать в переводе образные соответствия оригиналу, символику, аллегоричность и т. д.

Таким образом, переводчик должен как бы перевоплотиться в автора, принимая его манеру и язык, интонации и ритм, сохраняя при этом верность своему языку, и в чем-то своей творческой индивидуальности, с тем, чтобы перевод литературного произведения воспринимался получателями таким же образом, как и оригинал.

Литература

1. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Наука, 2005. – 232 с.
2. Koller, W. Einführungin die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – Heidelberg: Wuelle, 1983. – 343 p.

Гудухина М.Н.
Московский городской педагогический университет, Москва

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛУПРЕДИКАТИВНЫХ СТРУКТУР АНГЛИЙСКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Проблема переводимости научных текстов интересна многим специалистам в области теории и практики перевода, поскольку передача концепции авторского научного текста относится к числу особых переводческих задач. Для реализации функции передачи научного знания автор должен прибегнуть к использованию формализованного языка, специальных способов подачи материала, поэтому научный текст характеризуется логической последовательностью изложения, упорядоченной системой связи между частями высказывания, монологическим характером и нормированностью речи,

стремлением авторов к точности, сжатости, однозначности при сохранении насыщенности содержания [2, с. 428]. Так, перечисленные особенности научного текста определяют его структуру и объясняют сложность перевода: в тексте присутствует большое количество различных предикативных конструкций, через которые выстраивается авторская логика и обеспечивается аргументированность.

Как известно, предикативность составляет основу любого предложения, является его обязательным компонентом, поэтому при переводе научного текста следует уделять особое внимание именно его структурным аспектам [1, с. 184]. В настоящей статье представлены результаты одного этапа исследования, который состоял в выявлении частотности и характерных особенностей предикативных структур, представленных в англоязычных и русскоязычных научных текстах. Для этого был проведен анализ 50 статей в электронных версиях научных журналов по лингвистике и смежным дисциплинам, отобранных методом сплошной выборки.

Тенденция английского языка к более экономным способам передачи мысли выражается в высокой информационной насыщенности сообщения, поэтому, как показал анализ, в научном тексте наблюдается более частотное по сравнению с другими моделями использование полипредикативных конструкций. Важным является тот факт, что предикативные группы в составе полипредикативной структуры часто представлены полупредикативными моделями. Ввиду этого представляется естественным также высокая частотность использования данного типа структур в научных текстах переводящей пары языков.

Полупредикативность в лингвистике понимается как вид дополнительной предикативности, представляющий собой отношение между именем (именным оборотом) и любым выраженным членом предложения (подлежащим, дополнением, обстоятельством). Соответственно, полупредикативные конструкции выражают отношения между предикативными узлами сложной конструкции – сложносочиненного, сложноподчиненного, или простого осложненного предложения – несут дополнительную, уточняющую информацию по теме высказывания, сопутствующую основному сообщению, содержащемуся в распространяемой части предложения. В английском языке под полупредикативными структурами понимаются абсолютные конструкции, причастные, инфинитивные, герундиальные обороты, в русском языке данные модели представлены причастными и деепричастными оборотами, абсолютными конструкциями. Стоит отметить, что в английском языке такие модели обладают относительно самостоятельной коммуникативной значимостью и по своим семантико-

синтаксическим свойствам близки к предложениям (имеют свою предикативную пару), тогда как в русском языке полупредикативные модели редко имеют отдельную грамматическую основу – они представляют собой часть предложения со значением определения или обстоятельства и выражают присущую им «скрытую» предикативность.

Переводческая трудность при передаче английских предложений с полупредикативными моделями на русский язык заключается, главным образом, в выделении компонентов актуального членения предложения – темы и ремы. В предложениях, в которых присутствует несколько тем и / или рем, каждому из компонентов соответствует один субъект действия. Но один субъект (в теме или в реме высказывания) может быть выражен подлежащим в составе полной предикативной пары, а другой – «спрятан» в какой-либо полупредика-тивной структуре. Помимо тема-рематического членения высказывания, исходя из грамматического значения полупредикативных структур, основной переводческой задачей при работе с подобными моделями будет определение грамматической функции конструкции в предложении.

Рассматривая возможные способы передачи английских причастных оборотов на русский язык, нужно сказать, что возможны два пути – членение или сохранение сложного английского предложения. Если причастный оборот осложняет простое предложение с одним субъектом (одной грамматической основой) или входит в состав сложного, но нераспространенного предложения, то переводческой стратегией будет сохранение сложной модели с применением определенных структурных изменений в области передачи предикативности. В противоположной ситуации осуществляется членение на два русских предложения – одно обычно простое, второе же – осложненное полупредикативной конструкцией или также сложное с одним-двумя придаточными. Местоположение причастного оборота в русском предложении определяется в зависимости от тема-рематического членения.

*The affinity of discourse markers with the turn-initial position is long-established (see Schiffrin's seminal [1987] work), and the prolific literature **associated with discourse marking** – despite the tensions between different views (e.g. Fraser 1990, 1999; Schiffrin 2001; Blakemore 2002) – is most insightful in terms of how it foregrounds the important co-ordinating and relational functions of markers.*

Сходство между эмфатическими языковыми средствами и междометиями и звукоподражательными словами установлено давно (Schiffrin 1987). И многочисленные труды, посвященные эмфатическими средствам языка, несмотря на жесткое противостояние между различными точками зрения (Fraser 1990, 1999; Schiffrin 2001; Blakemore 2002), активно подчеркивают важность координирующих и реля-ционных функций маркеров эмфазы.

Наиболее приемлемой формой передачи английских инфинитивных конструкций считается разворачивание английской полупредикативной конструкции в русскую полную предикативную структуру. В зависимости от нагруженности предложения предикативными узлами возможно как сохранение его целостности, так и его членение на более простые модели. Решение принимается исходя из специфики русского языка, а именно объемности и простоты для восприятия переводящего предложения в результате применения необходимых структурных изменений. Рассмотрим в качестве примера предложения с объектным инфинитивным оборотом и инфинитивом последующего действия.

*The next section of this paper therefore moves on from the issues of multi-functionality / complexity highlighted by such research **to consider** the insights into the problem that CL investigation has thus far been able to provide.*

*Поэтому в следующем разделе данной статьи мы переходим к выдвинутому на первый план вопросу многофункциональности / сложности, т.к. исследование **рассматривает** понимание данной проблемы, что до сих пор не реализовал Корпус.*

*Recent corpus linguistic (CL) investigations of academic discourse (both written and spoken) have tended **to use easily excisable lexical items** and/or grammatical forms **to determine** what is 'special' about the language of academia, and **to compare** and **contrast** particular disciplines or subjects with each other.*

*Последние лингвистические исследования академического дискурса (письменного и устного), как правило, **используют** лексические единицы и / или грамматические формы, легко поддающиеся анализу, чтобы **определить**, что есть такого «особого» в научной лексике, и **сравнить** **и** **различить** конкретные дисциплины или предметы друг от друга.*

Таким образом, при передаче полупредикативных конструкций, содержащихся в английских предложениях научного текста, причастный оборот, как правило, сохраняется и в русском тексте, структурные изменения затрагивают целостность самого предложения – в зависимости от распространенности и\или сложности которого принимается решение о сохранении или членении высказывания. Наиболее частотной формой передачи инфинитивных конструкций является разворачивание английской полупредикативной конструкции в русскую полную предикативную структуру с сохранением или членением исходного предложения в зависимости от количества предикативных узлов.

Литература

1. Сулейманова, О.А. Грамматические аспекты перевода: учебное пособие [для студ. филол. и лингв. фак. вузов] / О. Сулейманова, Н. Беклемешева, К. Карданова и др. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

2. Olohan, M. Scientific and technical translation / M. Olohan // The Routledge Handbook of Translation Studies / Edited by C. Millán and F. Bartrina. London and New York: Routledge, 2013. – P. 425–438.

Давыдова С.А., Коваленко Н.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ПЕРЕВОД ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Язык каждого народа уникален, он вбирает в себя все национальные традиции, историю, культуру и т. д., отражая, таким образом, всю жизнь людей. По образному выражению Е.В. Клюева, «у слов прекрасная память. Любое слово обросло уже бессчетным множеством смыслов – и его невозможно употребить так, чтобы реализовался лишь один из них»[2, с. 114]. Поэтому слово, вобрав в себя все возможные значения в рамках определенной культуры, отражает национальную специфику и колорит каждого народа и, кроме того, язык закрепляет в себе исторически сложившиеся особенности народа в восприятии и отражении окружающего мира, в том числе и в его образном представлении. Отсюда художественная литература являет собой результат образного познания мира. В литературном произведении образ создается с помощью языка и, в частности, с помощью слов, которые, выполняя свою эстетическую роль, выступают средством создания художественного образа. Говоря об эмотивной составляющей слова, необходимо отдельно остановиться на проблеме перевода имени собственного в художественном произведении.

Имена собственные составляют значительную часть словарного состава любого языка. Они также по-своему отражают историю и культуру страны, к которой они принадлежат. Поэтому проблема адекватной передачи имен собственных является актуальной проблемой переводчиков и языковедов. Достигнуть тождества в переводе становится сложной задачей для переводчика, особенно, если он сталкивается со смысловыми именами, т.е. смысловая и эмоциональная информация иностранного языка должна сохраниться в языке перевода, будучи воплощенной в новой форме. В языкознании выделяется особый раздел – ономастика (греч. *onomastike* ‘искусство давать имена’), который занимается изучением имен собственных. Ономастикой называется и совокупность всех имен собственных. К ним относятся имена личные, отчества, фамилии, прозвища людей, клички животных, названия городов, рек, морей, стихийных бедствий, небесных тел и т. д. Имена собственные, относящиеся к людям, называются антропонимами.

Антропонимы – настолько важный элемент художественного текста, что зачастую они не только являются маркерами национальной принадлежности и придания особого колорита произведению, но зачастую сами нередко становятся эмблемой произведения, его заглавием. В имени собственном может быть заложено сразу несколько смыслов: это может быть, во-первых, показатель национальной принадлежности, когда читатель сразу понимает о какой стране идет речь (напр., *Ганс* – Германия, *Поль* – Франция и т. п.), во-вторых, имя собственное может указывать на отношение автора к своему герою (например, одобрение, симпатия автора к своему герою и т. д.), в-третьих, имя собственное может отражать значимую информацию о дистанции между говорящими и об их отношениях и социальном статусе в речевой ситуации (ср. *Аннушка* или *Анна Каренина*) и, наконец, это может быть «говорящим» именем (*Коробочка, Плюшкин* и т. д.). Иными словами, можно говорить о том, что особенно остро проблема перевода встает тогда, когда речь идет об имени собственном, наделенным функцией художественно-эстетического воздействия, превращающим имя собственное из просто имени в значимое имя. Таким образом, передача имен собственных на другой язык – сложная и многогранная проблема, связанная с многочисленными недоразумениями и ошибками. Проблема заключается в том, что стремление сохранить за каким-либо объектом уникальное имя подразумевает целый ряд задач. Имя собственное является индикатором жанра, поэтому сохранение его доминирующей функции в переводном тексте позволяет сохранить и общую стилистическую функцию произведения.

Существует несколько принципов перевода или передачи имен собственных на другой язык. Согласно теории Л.М. Щетинина, существуют следующие принципы перевода: принцип графического подобия (транслитерация); принцип фонетического подобия (транскрипция); калькирование; создание неологизма, а также описательный перевод.

Транскрипция заключается в передаче фонетической (звуковой) оболочки единицы исходного языка средствами переводящего языка. Желательность применения транскрипции при передаче реалий обусловлена тем, что при удачном транскрибировании переводчик может добиться передачи и смыслового содержания, и колорита. Принцип транскрибирования помогает сохранить определенное национальное своеобразие в своей словесной звуковой форме.

Транслитерация заключается в передаче классической, буквенной формы слова без учета фонетической транскрипции. Транслитерация

отличается от практической транскрипции своей простотой и возможностью введения дополнительных знаков. Этот принцип часто применяется при составлении библиографических указателей и при организации каталогов. Как способ включения иностранного слова в русский текст, транслитерация менее употребительна, так как при транслитерации сильно искажается звуковой облик иноязычного имени. Иногда необходимо также учитывать то, что в русском языке отсутствуют некоторые звуки английского языка и наоборот, поэтому переводчик вынужден прибегать к сочетанию транскрипции и транслитерации.

Наряду с принципами транскрипции и транслитерации нередко переводчики прибегают к **калькированию,** т.е.к заимствованию путем буквального перевода, что позволяет перенести в язык перевода реалию при максимально полном сохранении семантики. Калькирование как переводческий прием послужило основой для большого числа разного рода заимствований при межкультурной коммуникации в тех случаях, когда транслитерация была неприемлема из эстетических, смысловых или иных соображений. В отличие от транскрипции, калькирование не всегда бывает простой механической операцией перенесения исходной формы в переводящий язык, поскольку зачастую приходится прибегать к некоторым трансформациям. В первую очередь это касается изменения падежных форм, количества слов в словосочетании, порядка слов, и т. п.

Еще одним способом передачи имен собственных, которым пользуются переводчики, является принцип **создания неологизмов.** Созданием неологизмов является прием, использующийся при создании нового имени собственного по причине отсутствия словарного соответствия в языке перевода, либо при желании переводчика выделить того или иного персонажа.

Описательный перевод. Данный прием используется при невозможности использования какого-либо другого способа перевода.

Итак, как видно, перевод имен собственных можно считать одной из наиболее актуальных и острых проблем, существующих для профессионалов художественного перевода. Как и все другие знаки оригинального текста, в процессе перевода имена собственные подвергаются переосмыслению и интерпретации. Имена собственные являются неотъемлемой частью самого произведения, они могут быть одним из средств, помогающим читателю раскрыть или глубже понять художественное произведение и художественный образ текста. Таким образом, можно говорить о том, что имена собственные не только несут в себе национальную окраску и самобытность культуры, но также

они могут нести выраженную смысловую нагрузку, обладать скрытым ассоциативным фоном. Отсюда следует, что передача имен собственных должна быть стилистически точна, при этом сохраняя как национальные черты, так и нести особое значение, которое автор вложил в данные имена собственные.

Литература

1. Казакова, Т.А. Художественный перевод. Теория и практика: учебник / Т.А. Казакова. – СПб.: ООО «Инъязиздат», 2006. – 544 с.
2. Клюев, Е.В. Между двух стульев / Е.В. Клюев. – М.: Педагогика, 1989. – 320 с.
3. Сдобников, В.В. Теория перевода / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток-Запад; Владимир: ВКТ, 2008. – 448 с.
4. Щетинин, Л.М. Слова, имена, вещи. Очерки об именах / Л.М. Щетинин. – Ростов-на-Дону, 1966. – 219 с.

Жеребкова А.Н., Криворот В.В.
Белорусский государственный университет, Минск

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

История развития туристической отрасли и глобализационные процессы закрепили английский язык в качестве базового языка международного туризма. Английский язык является официально признанным инструментом фиксации, хранения, распространения терминов туризма как в синхронии, так и в диахронии [1].

Туристическая документация включает договоры, ваучеры, путевки, билеты, страховой полис и иные необходимые сопроводительные документы. Центральным документом в сфере гостеприимства и туризма является договор. В частности, договоры в сфере туристической деятельности можно условно разделить на три группы: договоры, заключаемые между туроператором (турагентом) и туристом; договоры, заключаемые между туроператором и турагентом; договоры, заключаемые между туроператором и непосредственными исполнителями конкретных видов услуг.

Перевод туристической документации является одним из видов специального перевода. Специальный перевод – это перевод текстов, которые относятся к определенной отрасли, имеющей свою терминологию, либо к нескольким отраслям (например, к экономике и праву – экономико-правовые тексты и т.п.). Согласно определению, предлагаемому в «Толковом переводоведческом словаре», специальный перевод «является информационно-коммуникативным (лингвисти-

ческим) переводом, который обслуживает определенные отрасли знаний со своей терминологической номенклатурой; функционирует в сферах общения на общественно-политические, научные, технические, военные, административно-хозяйственные, юридические, дипломатические, коммерческие, деловые, финансовые, публицистические и другие специальные темы и предметные отрасли, включая темы повседневного речеязыкового общения» [2, с. 208].

При переводе текстов туристической документации особое значение имеют средства, обеспечивающие объективность и логичность изложения, а также средства, передающие когнитивную и оперативную информацию.

Характерные стратегии перевода специальных (туристических) текстов:

1) даты передаются с помощью однозначных эквивалентных соответствий;

2) имена собственные переводятся с помощью однозначных традиционных соответствий, которые установились в данной культурной традиции, а в случае отсутствия однозначного традиционного соответствия – с помощью транскрибирования с элементами транслитерации;

3) общенаучные термины переводятся с помощью однозначных эквивалентных соответствий;

4) специальные термины в силу присущей им многозначности, передаются с помощью вариантных соответствий. На выбор соответствия влияет тематика текста и контекст конкретного отрезка. Задача переводчика – выбрать правильный вариант соответствия, учитывая тематику текста и контекст конкретной его части [3].

При переводе терминов туристической документации активно используются следующие виды перевода: транслитерация, транскрипция, экспликация, калькирование, вариантное соответствие и лексико-семантическая замена.

Например, основным способом передачи финансовых терминов сферы туризма, является калькирование (*inflation* ‘инфляция’, *foreign suppliers* ‘иностранные поставщики’, *tariff systems* ‘тарифные системы’, *export-import documentation* ‘экспортно-импортная документация’).

В текстах сферы туризма и гостеприимства довольно часто встречаются сокращения. Когда речь идет о сложносокращенных словах и аббревиатурах в туризме, то, как правило, в большинстве случаев имеются в виду «кодовые» обозначения условий проживания туристов. При переводе сокращений зачастую используются два варианта –

английский сокращенный и полное описание термина на русском для более полного понимания сути того или иного термина (экспликация).

Существует разработанная система аббревиатур для отелей и прочих аккомодационных ресурсов, где сокращение включает всебя режим проживания, питания отдыхающих. Например, термин *RO* обозначает ‘размещение без питания’, *BB* (*Bed and breakfast*) ‘проживание и завтрак’, *HB* ‘полупансион – завтрак и ужин (шведский стол), бесплатные: чай, кофе, вода на завтрак’; *HB+* ‘полупансион – завтрак и ужин (шведский стол), плюс алкогольные и безалкогольные напитки местного производства во время приема пищи’; *FB* ‘полный пансион – завтрак, обед и ужин (шведский стол)’; *FB+ (EFB)* ‘полный пансион – завтрак, обед и ужин (шведский стол), плюс напитки (в ряде отелей пиво и вино) во время приема пищи’.

Широко распространены также аббревиатуры, обозначающие тип номера из номерного фонда гостиницы (*DBL* ‘стандартный двухместный номер для размещения двух взрослых); *DBL+EXB* ‘стандартный двухместный номер для размещения 3 взрослых (один взрослый размещается на доп. кровати); *SGL*‘стандартный одноместный номер для размещения одного взрослого’, *SGL+2CHD* ‘стандартный двухместный номер для размещения одного взрослого и двух детей (один из детей размещается на доп. кровати) и т. д.

Отельеры, рестораторы, компании-поставщики и производители оборудования, продуктов питания и услуг для отелей / гостиниц, ресторанов, баров и кафе, а также иные участники международного гостиничного и ресторанного бизнеса часто используют сложносокращенное наименование *HoReCa*, которое происходит от первых двух букв в словах *Hotel, Restaurant, Cafe / Catering* ‘отель – ресторан – кафе / кейтеринг’.

Большое количество туристических терминов являются интернациональными, пришедшими в русский язык из английского. Даже при наличии аналогов в русском языке транскрибированные или транслитерированные англоязычные термины в абсолютном большинстве случаев используются в национальных туристских индустриях и культурах параллельно с национальными, ассимилируясь в языке и речи, например, *отель (hotel)* ‘гостиница’, *инсентив-туризм (incentive tourism)* ‘поощрительный туризм, *familiarization trip (tour), fam trip* ‘ознакомительный или рекламно-информационный тур’, *плейс-маркетинг (place-marketing)* ‘маркетинг территорий’, *ивент-менеджмент (event management)* ‘событийный менеджмент’ и др.

Необходимо отметить, что развитие сферы туристических услуг с активным использованием узкой специализированной лексики

обуславливает необходимость дальнейшего изучения и описания специфики текстов данного коммуникативного пространства.

Литература

1. Завтур, А.А. Способы заимствования англоязычной терминологии в сфере туризма и сервиса / А.А. Завтур, М.В. Крат // Студенческий научный форум: материалы V междунар. студ. электрон. науч. конф. – Режим доступа: http://www.scienceforum.ru/2013/18/4702. – Дата доступа: 05.04.2016.
2. Нелюбин, Л.Л. Толковый переводоведческий словарь: 3-е изд., переработ. / Л.Л. Нелюбин. – М.: Флинта: Наука. 2003. – 320 с.
3. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – М.: Международные отношения, 2004. – 216 с.

Жилевич О.Ф.
Полесский государственный университет, Пинск

СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ (на материале романа Ж.-М. Г. Леклезио «Пустыня» и его перевода на русский язык)

Реалии – неотъемлемая часть художественного произведения. Эти языковые единицы отражают национальный колорит, обозначают явления, присущие одной культуре и отсутствующие или несущие иной смысл в другой культуре.

Термин ‘реалия’ до сих пор не получил однозначного толкования ни в лингвистике, ни в переводоведении. Для обозначения слов-реалий исследователями были введены такие понятия, как: *безэквивалентная лексика* (Г.В. Чернов, А.В. Федоров); *экзотическая лексика* (А.Е. Супрун); *пробелы (лакуны)* – (И.И. Ревзин, В.Ю. Розенцвейг); *варваризмы* (А.А. Реформатский); *этнокультурная лексика (этнолексемы)* (Л.А. Шейман); *алиенизмы* (В.П. Берков). Сопоставив существующие определения термина ‘реалия’, на наш взгляд, наиболее точное предложил В.С. Виноградов, который называет реалиями «все специфические факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы быта прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия» [1, с. 174].

Проанализировав работы переводоведов можно выделить следующие ключевые приемы перевода реалий: транскрипция (транслитерация); калькирование (полукалькирование); перифрастический перевод; гипо-гиперонимический перевод; уподобление; транспозиция и контекстуальный перевод.

Цель настоящего исследования – выявить специфические особенности перевода африканских реалий в романе Ж.-М.Г. Леклезио «Пустыня» (*«Désert»*).

Ж.-М.Г. Леклезио – классик французской литературы XX в., лауреат множества престижных премий, в том числе Нобелевской премии (2008), автор более 30 книг: романов, сборников повестей, эссе, статей. Среди самых известных его произведений – «Пустыня», «Онича», «Золотоискатель», «Африканец», «Урания». Писатель часто путешествует и кладет в основу своих произведений этнографический материал различных народов.

Язык романов французского прозаика богат выразительными средствами, в том числе иноязычными реалиями. Как правило, в контексте произведения иностранное слово или выражение присутствует в форме, зафиксированной в словарях родного языка. Однако автор также прибегает и к иным приемам, в том числе к переводческим, чтобы максимально правильно донести до реципиента значение вводимой реалии.

В романе «Пустыня» Ж.-М.Г. Леклезио присутствуют две сюжетные линии: повествование о противостоянии кочевников Сахары европейским завоевателям и рассказ о судьбе девочки-сироты, практически последнего потомка смелых воинов пустыни. Произведение было переведено с французского на русский язык Ю.Я. Яхниной. Несмотря на то, что роман был переведен в 80-х гг. XX в., мастерство Ю.Я. Яхниной не утратило актуальности до сегодняшнего момента.

Африканские реалии в произведении могут быть классифицированы следующим образом:

А. Географические реалии:

а) города и селения: *Tamgrout* ‘Тамгрут’, *AïtAtta* ‘Айт-Атта’, *Gheris* ‘Герис’, *Tafilelt* ‘Тафилельт’, *Smara* ‘Смара’, *Hamada* ‘Хамада’, *Sirou* ‘Сируа’;

б) различные географические объекты (пустыни, долины, горы): *Draa* ‘Драа’, *ErgIguidi* ‘Эрг-Игиди’, *Atlas* ‘Атласские горы’, *Hank* ‘Ханк’, *Tombouctou* ‘Томбукту’, *Cheheïba*горы ‘Шехеиба’, *Quarkziz* ‘Варкзиз’, *Oum Chakourt* ‘хребты Ум-Шакурт’;

в) звезды: *le Cabri* ‘Кабри’, *Kochab* ‘Кохаб’, *Alkaïd* ‘Алькаид’, *Mizar* ‘Мицар’, *Alioth* ‘Алиот’, *Megrez* ‘Мегрец’, *Fecda* ‘Фекда’, *Alnilam* ‘Альнилам’ и др.

Б. Этнографические реалии:

1) быт: *les ksours* ‘ксурам’, *les aiun* ‘айнах’;

2) труд: *les acéquais* ‘асекьяс’;

3) искусство и культура: а) обычаи, ритуалы: *le fijar* ‘фаджр’, *le dzikr* ‘зикр’, *la Sunna* ‘Сунна’; б) родственные связи: *Amma* ‘Амма’; *Oummi* ‘Умми’; в) мифология: *Aïcha Kondicha* ‘Айша Кондиша’, *mejnoun* ‘меджнун’, *Balaabilou* ‘Балаабилу’, *Mlaaoune* ‘Млааун’, *Es Ser* ‘Ас-Сир’ и др.

В. Этнические объекты: *harratin* ‘харатин’, *chleuhs* ‘шлехи’, *les cheikhs* ‘шейхи’, *les Maqil* ‘маакиль’, *Arib* ‘ариб’, *Oulad Yahia* ‘улад-яхья’, *Oulad Delim* ‘улад-делим’, *Aroussiyine* ‘аросиин’, *Icherguiguine* ‘ишергигин’, *les Reguibat* ‘регибат’, *les Idaou Belal* ‘ида-у-беляль’, *Idaou Meribat* ‘ида-у-мерибат’, *la chérifa* ‘шериф’ и др.

Одна из самых ярких реалий художественного замысла писателя – имя собственное, которое указывает на место действия (колорит местности), время действия (колорит эпохи), на национальные традиции (колорит культуры), на отношение автора к персонажу (экспрессия имени). Например: имя главной героини романа *Lalla* (‘Лала’), во-первых, исторически обусловлено, так как автор использовал имя одного из рабов, который значительно повлиял на сына известного мароканского предводителя конца XIX в. Во-вторых, с арабского языка *‘laila’* переводится на русский язык как ‘ночь’, хотя, в то же самое время с французской народной песенной традции широко известен рефрен *‘la-la’*, который имеет жизнеутверждающий, светлый характер. Имя собственное *Lalla* (‘Лала’) передано на русский язык с помощью транслитерации, что позволило сохранить его иностранный облик и создать колорит местности.

На конкретных примерах рассмотрим, какие способы передачи реалий были использованы переводчиком.

Чаще всего переводчик использует транскрипцию с перифрастическим переводом. Например, *«Ils avaient suivi les routes ..., qui rejoignent les grands* ***ksours*** *des contreforts de l’Atlas»* [3, p. 4] – «Они следовали дорогой, … которая ведет к **большим укрепленным селениям, ксурам**, у отрогов Атласских гор» [2, с. 5]. При передаче этнознака *les aiun* в переводном тексте используется сочетание транслитерации с описательным переводом: *«L'eau, elle était dans les* ***aiun****, les yeux, couleur de ciel»* [3, p. 5] – «В **колодцах**, **айнах**, этих небесного цвета очах» [2, с. 6] Таким образом, в обоих случаях переводчик заменяет подстрочный комментарий и делает более естественной и соответствующей оригиналу переводную авторскую речь.

В следующем примере: *«... les esclaves* ***harratins*** *essayaient de faire vivre quelques fèves, du piment, du mil»* [3, p. 6] – «...**харатин**, выращивали чахлые ростки бобовых, перца, проса» [2, с. 7] при

переводе реалии *harratin* ‘харатин’ использована транслитерация и дано пояснение в примечании. В данном случае комментирование реалии раскрывает ее семантическую сторону.

При передаче реалии *chleuhs* ‘шлехи’: *«Des fils de grande tente, vêtue de blanc et de bleu sombre, **des chleuhs** à la peau presque noire...»* – «Были здесь также и вожди племен в белой и темно-синей одежде, почти чернокожие **шлехи**…» [2, с. 12] переводчик прибегает к приему транскрибирования с целью сохранить национальный колорит.

Таким образом, африканские реалии являются ключевым компонентом в отражении языковой картины мира арабов-кочевников в романе. Этнические объекты – самая частотная группа реалий на семантическом уровне в произведении Ж.-М.Г. Леклезио «Пустыня».

Переводческие способы передачи реалий либо подчеркивают, либо сводят к минимуму их иностранную специфичность. В одних случаях акцентируется их иноязычная форма, например, при использовании транскрипции и транслитерации. В других переводчик стремится сделать реалию более знакомой и понятной русскому читателю, и тогда он использует перифрастический или приблизительный перевод.

Литература

1. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Леклезио, Ж.-М.Г. Пустыня / Ж.-М.Г. Леклезио. – Москва: Радуга, 1984. – 413 с.
3. Le Clézio, J.-M.G. Désert / J.-M.G. Le Clézio. – Paris: Gallimard, 1980. – 445 p.

Занковец О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Английский общественно-политический словарь непрерывно пополняется неологизмами − новыми словами и новыми значениями уже существующих слов. Неологизмы обозначают новые понятия, возникающие как результат социально-политических изменений, развития науки и техники и других общественных явлений.

Часто неологизмы возникают в результате употребления слова в каком-либо новом контексте, когда уже существующие слова могут приобретать новые оттенки значения или новые значения. Например, слово *confrontation* первоначально означало ‘очная ставка, сличение,

сопоставление’ [2, с. 146]. Однако постепенно это слово приобрело значение ‘столкновение, противостояние, противоборство’.

Еще одним продуктивным способом образования неологизмов является аффиксальный: ***re****invasion* – ‘повторное проникновение’, ***re****introduce* – ‘повторно вносить на рассмотрение’*;* ***de****centralize* – ‘децентрализовать’.

Некоторые неологизмы образовались в результате расширения значения старого слова. Например, слово *trash* приобрело значение ‘разрушать’, ‘громить’, ‘портить’ в американском варианте английского языка: *to go out trashing = to go out for things to destroy* – ‘заниматься порчей имущества’.

Ряд политических терминов появился как неологизмы: *political drudge* – ‘работяга’ (о трудолюбивом человеке); *stooge* – ‘политическая марионетка’; *straw man* – ‘подставной кандидат’ и др.

В.Н. Крупнов отмечает, что «язык американской прессы ежедневно пополняется неологизмами» [4, с. 210], но лишь часть из них переходит в словарный состав языка. Приведем несколько примеров неологизмов, вошедших в словарный состав английского языка из текстов СМИ: *trouble shooter* – ‘уполномоченный по улаживанию конфликтов’*; favourite son* – ‘кандидат, выдвигаемый в президенты делегацией своего штата (на предвыборном съезде партий)’; *pork barrel (амер.)* – ‘казенная кормушка, т.е. государственные или общественные средства, за счет которых можно поживиться (общепризнанный политический термин)’; *lunatic fringe* – ‘безумствующие крайние, экстремисты, «бешеные» (о членах какой-либо партии, общества или движения)’.

При передаче неологизмов на русский язык переводчик должен, прежде всего, разобраться в значении неологизма, обратившись к контексту и проанализировав его структуру.

Для неологизмов, как и для всех лексических единиц, характерны следующие способы перевода с английского языка на русский язык: подбор эквивалента в русском языке; транскрипция и транслитерация; калькирование; описательный перевод. Реже используется метод контекстуальной замены (прием перевода слова или тождественной ему номинативной единицы, который возможен лишь в данных контекстуальных условиях, так как в качестве межъязыковых соответствий выступают единицы, семантика которых совпадает только в данном окружении), а также метод прямого включения [5].

Эквивалент – это слова или словосочетания, имеющие полное соответствие в другом языке. Эквиваленты бывают полными (покрывающими значение иноязычного слова полностью) и частичными (соответствие относится только к одному из значений); абсолютными –

принадлежащими к тому же функциональному стилю и имеющие такую же экспрессивную функцию в обоих переводимых языках, и относительными – соответствующими по значению, но имеющие другую стилистическую и / или экспрессивную окраску [5].

В переводческой практике в тех многочисленных случаях, когда отсутствует эквивалент перевода при передаче неологизмов с английского языка на русский язык, используется переводческая транслитерация и транскрипция. Способ транслитерации заключается в том, что при помощи русских букв передаются буквы, составляющие английское слово, например, *blog* – 'блог'. Применение транскрипции в переводе заключается в передаче русскими буквами не орфографической формы, а звучания английского слова, например, *interface* – 'интерфейс', *notebook* – 'ноутбук' и др. [1; 5].

Еще одним актуальным способом переводческих трансформаций при переводе неологизмов является калькирование, заключающееся в замене составных частей, морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) единицы оригинала их лексическими соответствиями в языке перевода. Калькирование используется для передачи безэквивалентной лексики и фразеологизмов, например, *cyber store* – 'интернет-магазин'; *coffee face* – 'кофейное лицо' ('страшное лицо человека, который с утра еще не успел выпить кофе'); *first world problems* – 'проблемы первого мира' ('трудности, связанные с существованием в высокоразвитом цивилизованном обществе, над которыми любой житель страны третьего мира, скорее всего, посмеялся бы. Например, плохо работает Wi-Fi'); *climate porn* – 'экопорна' ('взволнованная и экспрессивная риторика, используемая при описании климатических изменений на планете') [1].

Часто переводчики прибегают к комбинированным способам и наряду с калькированием применяют транскрибирование или транслитерацию, как, например, при переводе слова *web-page* – 'веб-страница' [5].

По словам В.Н. Комиссарова, экспликация или описательный перевод – это лексико-грамматическая трансформация, при которой лексическая единица исходного языка заменяется словосочетанием, эксплицирующим ее значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение или определение этого значения на переводимый язык. С помощью экспликации можно передать значение любого безэквивалентного слова в оригинале: *conservationist* – 'сторонник охраны окружающей среды', *whistle-stop speech* – 'выступления кандидата в ходе предвыборной агитационной поездки' [3]. Описательный перевод используется в случае, когда затруднительно

передать значение неологизма при помощи описанных ранее способов. Чаще всего это происходит в тех случаях, когда предмет, явление или понятие, которые называет неологизм, отсутствуют в заимствующей культуре, например, *carsharing (car-pooling AmE)* – ‘совместное пользование автомобилем (например, соседями) с целью сокращения количества транспортных средств на дорогах и уменьшения, таким образом, отрицательного воздействия на окружающую среду’ [6]; *bedgasm* – ‘чувство счастья, которое человек испытывает, когда ложится в кровать после трудного дня’*; earworm* – ‘песня, которая постоянно вертится в голове’ [1].

Следующие неологизмы могут быть переведы в зависимости от контекста либо методом калькирования, либо при помощи описательного перевода: *ghost post* – ‘пост-призрак’ (‘комментарий к статусу или фотографии, который был тут же удален автором из-за орфографической ошибки, неудачного подбора слов или глупости’)*; driving the bus* – ‘синдром водителя автобуса’ (‘человек, который решил в выходные поехать за покупками и обнаружил себя на полпути к работе’); *proletarian drift* – ‘пролетарский занос’ (‘процесс осваивания рабочим классом брендов, которые когда-то ассоциировались исключительно с высшими слоями общества’) [1].

Таким образом, при переводе неологизмов с английского на русский язык используются такие способы перевода, как подбор эквивалента в русском языке, являющийся наиболее оптимальным вариантом перевода, транскрипция и транслитерация, калькирование, описательный перевод.

Литература

1. Занимательный английский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.adme.ru/svoboda-kultura/zanimatelnyj-anglijskij-448855. – Дата доступа: 10.09.2016.
2. Зиборова, Г.М. Трудности перевода общественно-политического текста с английского на русский / Г.М. Зиборова. – М.: Росспэн, 2000. – 228 с.
3. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – С. 148-150.
4. Крупнов, В.Н. В творческой лаборатории переводчика / В.Н. Крупнов. – М.: Международные отношения, 2001. – 346 с.
5. Способы перевода неологизмов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rodichenkov.ru/Perevodovedenie/neologism_ translation. – Дата доступа: 12.09.2016.

Зелезинская Н.С.
Белорусский государственный университет, Минск

«ДОЛГИЙ ПУТЬ ВНИЗ»: ИССЛЕДОВАНИЕ НИКА ХОРНБИ

Книга Ника Хорнби – современное исследование самоубийства. Когда-то серьезные попытки препарировать самоубийство как социальное явление предпринимали Р. Бертон, Т.Де Квинси, Э. Дюргейм, А. Камю. Сегодня лишь несерьезным жанрам дозволено говорить о серьезном и быть услышанными, и «лишь одна по-настоящему серьезная философская проблема» обосновалась в границах беллетристики [2, с. 106]. При этом жанровая атрибуция романа неоднозначна. Она определенно тяготеет к черному юмору, как отмечают рецензенты [3]. Создатели фильма выделили комедийное начало [5]. Нам же видится трагикомедия: этот формально прозаический текст явно балансирует на грани драмы. На протяжении повествования четыре рассказчика постоянно сменяют друг друга, будто на театральной сцене. Проникновенные монологи чередуются с эпатажными полилогами. Все это щедро приправлено визуальными эффектами. Да и сцена есть: крыша Топпер Хауса неминуемо ассоциируется с подмостками.

На сцене немолодая домохозяйка Морин, воспитывающая сына-инвалида, несостоявшийся музыкант-разносчик пиццы Джей-Джей, некогда успешный телеведущий Мартин, отсидевший за изнасилование 15-летней девушки, и взбалмошная девица Джесс. В результате того, что автор считает необходимым предоставить право слова каждому из героев, мы повторно читаем об одних и тех же событиях. Это дает нам возможность еще раз убедиться в том, насколько относительна истина, и проанализировать с героями причины желания умереть.

Именно с этим намерением Мартин, Джей-Джей, Джесс и Морин поднимаются на крышу небоскреба в рождественскую ночь. Четверонеудачниковнастроенывполнесерьезно: «I can explain it because it wasn't inexplicable, it was a logical decision, the product of proper thought" [3, p. 1]. Некоторые даже неплохо подготовились, вооружившись кусачками и стремянкой: желающим свести счеты с жизнью придется преодолеть ограду по краю крыши, установленную специально для таких случаев, ведь именно здесь в праздничные дни происходит наибольшее количество самоубийств в Нью-Йорке. Выбор хронотопа романа (а не сухие цифры статистики) помогает читателю с первых страниц осознать масштаб явления. В изображении массовости самоубийства автор достигает степень гротеска: пустынная крыша небоскреба превращается в сцену площадной драки.

В дальнейшем Н. Хорнби не раз напоминает: потенциальных самоубийц не четверо, их миллионы, это ты и я, это каждый.

Ирония в том, что массовость не осознается собравшимися на крыше и точно их не устраивает. Наоборот, каждый погружен в свою неповторимость и лелеет собственные суицидальные мотивы как нечто уникальное. А так ли они уникальны, должен разобраться читатель. Для этого персонажи прямо на крыше печально знаменитого Топпер Хауса (непосредственно после драки и некоторых препирательств) повествуют о себе. Автор предоставляет нам как четыре устных отчета, так и мысли, поступки, скрытые от посторонних глаз. Становится очевидным, что рассказы не вполне корректно отражают действительность. Частично это ложь, частично герои и сами себя не понимают.

Дальнейший сюжет построен на некоем соглашении четырех самоубийц протянуть живыми до следующей «даты», Дня всех влюбленных, и помочь в этом друг другу. Джесс уговаривает компанию ехать искать ее парня. В ходе поисков в духе одновременно джойсовском и кафкианском герои выдают свои тайные переживания. Мы узнаем об их прошлом, настоящем, желаемом и (не)возможном будущем. К сожалению, практически в середине повествование теряет свою драматичность и довольно шатко движется на ходулях, заботливо подставленных Ником Хорнби: поездке Морин и Джесс к бывшей жене Мартина, попытке собрать друзей и родственников в кафе, общем отпуске на Тенерифе… Событий в романе откровенно мало. Если продолжать читать его как драматический жанр, то «Долгий путь вниз» постепенно начинает походить на пьесу «В ожидании Годо». Если рассматривать произведение как исследование суицида, то имеющихся событий вполне достаточно для раскрытия характеров. Анализ, в отличие от фабулы, удается Н. Хорнби великолепно. Через препарацию мотивов четырех самоубийств он убедительно обнажает актуальные проблемы XXI в.

Из четырех неудачливых самоубийц наиболее архетипичен Мартин. Мартин – это Отелло. Вся жизнь Отелло – это постепенное приближение к идеалу Возрождения и стремительный крах. Вся жизнь Мартина Шарпа – постепенное приближение к идеалу XXI в. и стремительный крах. Причина самоубийства Отелло – в запятнавшем его имя поступке. Лишенный чести, шекспировский герой может лишь умереть. Так рассуждает и Мартин. Имя его навсегда опорочено, а имя для известного телеведущего, как для ренессансного полководца, значит все. Теперь смысла в жизни нет: приличные каналы для него закрыты, друзья отвернулись, жена развелась, дочки настроены негативно, сбережения заканчиваются. А на простую обывательскую жизнь

современный Отелло не согласен. Правда, Мартин живет в XXI в., когда все Идеи обветшали, а колоссы измельчали. Поэтому самоубийство ему, конечно, не удается, избранный способ (падение с высоты) свидетельствует о слабости и заурядности, а время спланированного самоубийства – тривиально до скуки. А главное, проступок Мартина – случайный секс с четырнадцатилетней девушкой – не просто далек от шекспировских страстей, а противопоставлен им.

Мотив Джесс, на первый взгляд, стар, как мир – это несчастная любовь. Однако откровения девушки постепенно открывают перед нами другой смысл этого выражения: Джесс страдает не по любви конкретного парня, а по эмпатии всего человечества. Она страстно хочет быть любимой семьей, родителями, настоящими друзьями. История Джесс показывает удивительное одиночество сегодняшнего человека в эпоху глобализма, когда вокруг всегда кто-то есть, и когда никого у тебя на самом деле нет.

Морин приводят к самоубийству страдания. И хотя страдания у каждого свои, с точки зрения суицидологии, ничего не изменилось со времен Р. Бертона или Э. Дюргейма. В ситуации Морин, единственной, нет ничего ироничного, комедийного или гротескного. Но XXI в. накладывает свою печать: если в другие времена ей дала бы утешение церковь, сегодня героине приходится довольствоваться сублимацией в виде низкооплачиваемой работы.

Причины самоубийства Джей-Джея кажутся, на первый взгляд, абсолютно несерьезными. То ли он сюда случайно заглянул с коробкой пиццы, то ли ему нечем заняться, удивляется читатель на первых страницах. И лишь самоанализ героя постепенно открывает глубочайший кризис личности. Проблема Джей Джея в конфликте состояний «быть» и «казаться». Перед ним встает естественный вопрос: стремиться к оправданию возложенных на него надежд, уйти от всеобщего разочарования или заняться скромным, но любимым делом. Способность героя ответить на этот вопрос, с точки зрения автора, решает проблему самоубийства. Ник Хорнби пытается доказать, что потенциально на это способен каждый из нас, не зависимо от мотивов: в День всех влюбленных все четыре наших героя живы.

Финал романа все же остается открытым. Как именно Джей-Джей, Морин, Джесс и Мартин ответят на свои вопросы, мы не узнаем. Нет истин в последней инстанции. Нет решений, после которых нет выбора. Нет однозначности и уверенности. Герои расходятся, как актеры после отыгранного спектакля.

Литература

1. Камю, А. Миф о Сизифе: Эссе об абсурде // Миф о Сизифе. Бунтующий человек / А. Камю. – Мн.: Попурри, 2000. – С. 13-142.
2. A Long Way Down by Nick Hornby: Reviews. Metacritic [Электронный ресурс].– Режим доступа: http://www.metacritic.com/books/authors/hornbynick/longwaydown .– Дата доступа: 15.06.2016.
3. Hornby, N. A Long Way Down / N. Hornby. – London: Penguin Group, 2005. – 352 p.
4. Lodge, G. Review: Aaron Paul and Pierce Brosnan fall “A Long Way Down” in dismal comedy // HITFIX [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hitfix.com/in-contention/review-aaron-paul-and-pierce-brosnan-fall-a-long-way-down-in-dismal-comedy. – Дата доступа: 17.06.2016.

Зенькевич Я.Е.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. филол. наук, доцент Д.О. Половцев

ТВОРЧЕСТВО СТИВЕНА КИНГА КАК ПИСАТЕЛЯ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Последние несколько десятилетий отмечаются расцветом массовой литературы. Благодаря невзыскательным вкусам и интересам рядового читателя, а также совместной колоссальной работе средств массовой информации и издательств, современному писателю не составляет труда быть востребованным. Однако в данной ситуации, настраиваясь на количество, а не на качество, писатель отказывается от ориентации на художественную глубину своих произведений.

Когда речь идет о массовой литературе, то, как правило, считают, что это – «третьесортное чтиво», направленное лишь на коммерческий рынок. «Массовая литература (паралитература, сублитература) – крупнотиражная развлекательная и дидактическая беллетристика XIX – XX вв.; она является составной частью “индустрии культуры”» [3].

Исходя из значения определения «массовый», можно выявить, что речь идет о чем-то серийном, направленном на широкое потребление, поэтому если вести речь о литературе, то важную роль здесь будут играть средства массовой информации. По мнению советского ученого и литературоведа Ю.М. Лотмана, понятие массовой литературы касается «не столько структуры того или иного текста, сколько его социального функционирования в общей системе текстов, составляющих данную культуру» [4]. Исходя из этого, «массовая» культура, популярная и тривиальная, предполагает в первую очередь максимально широкий отклик аудитории.

Современного читателя в большей степени интересует книга, которая в равной мере содержит элементы серьезного и увлекательного, доступного для понимания, индивидуально-личностного и социально направленного. В этом отношении наилучшим примером послужит творчество одного из самых популярных американских писателей Стивена Кинга (Stephen King, 1947). Автор с мировым именем, чье творчество, несмотря на невероятную производительность, оценивается по достоинству. Несмотря на репутацию «Короля ужасов», его произведения в большинстве своем располагают социокультурной направленностью, которая проявляется через упоминание и описание реалий американской действительности, аллюзий, прямых цитат, а также через изображение американского общества и условий его функционирования.

Произведениям писателя присуща идейная концептуальность; иногда он демонстративно релятивен – и в плане идей, и в художественном отношении. Российский литературный критик, специалист по американской литературе XX в. А.М. Зверев отмечает, что «та же “Мертвая зона” может быть прочитана и как захватывающий детектив, и как повествование о тайнах парапсихологии, и как рассказ о стоическом мужестве человека, вернувшегося к полноценной жизни, хотя его положение выглядело безнадежным» [2]. Множественность смысловых кодов, заложенных автором в свой текст, создает иллюзию многозначности. В отличие от большинства произведений массовой литературы (например, произведения Стефани Майер (Stephenie Meyer, 1973), каждое произведение С. Кинга исходно заключает в себе различные варианты трактовки, рассчитанные на разные уровни восприятия и предпочтения читателей.

Также следует отметить, что С. Кинг очень часто придерживается одного жанра, однако, в его реализации он не использует стандартные ситуации и клишированные элементы. Большинство его произведений повествуют о событиях и явлениях, находящихся на грани возможного и вымышленного, фантастического, сочетая с собой жизнь современной американской реальности, так легко узнаваемой через социальный и политический быт. Социальная проблематика его творчества является важнейшим отличием от творчества других массовых писателей. Для этого используются различные аллюзии, и даже прямые цитаты из книг, газет или даже фильмов. Данное умение передачи ощущения реалистичности происходящего, которое не покидает читателя вплоть до последних страниц произведения, обусловлено его умению грамотно компоновать материал и как раз использовать различные источники информации.

В творчестве С. Кинга процесс осмысления социокультурных реалий распространяется на следующие области жизнедеятельности американского общества [1]:

1) популярная культура и средства массовой информации: примером может послужить роман «Мертвая зона», в котором негативно представлены репортеры и журнал «Инсайд вью»;

2) внутренняя политика: политика Джона Кеннеди и ситуация в стране 1950–60-х гг. в романе «11/22/63»;

3) внешняя политика (вьетнамская война, угроза ядерной войны): напряженная ситуация в стране и боязнь Советской власти 1960-х на страницах романа «11/22/63» и воспоминания о вьетнамской войне Уилли Ширмена из сборника повестей «Сердца в Атлантиде».

4) религия (фанатизм или сектантство): прочность истинной веры и своей внутренней убежденности в торжестве добра Джона Коффи из романа «Зеленая миля» или же пример из романа «Мертвая зона», где на религии зарабатывают деньги путем продажи спекулятивной литературы;

5) провинциально-городской уклад жизни: согласно писательским представлениям, именно в малых городах жизнь бьет ключом, движется людьми, их повседневными заботами и, самое главное, носит сугубо национальный характер.

Проанализировав вышеупомянутое, можно прийти к выводу, что массовая литература – социокультурное явление, а также налаженная индустрия производства, которая сосредоточена на серийном выпуске стандартизированной развлекательной литературы; она представляет собой литературное явление, связанное со специфической поэтикой: разнообразием популярных жанрово-тематических канонов, основывающихся на стилевых клише, стандартных сюжетных линиях, определенной (чаще одной) тематике и одинаковом количестве героев.

Несмотря на статус писателя массовой литературы и самого востребованного американского писателя, творчество С. Кинга находится на грани литературы массовой и серьезной, чему в большей степени способствуют социальная направленность и умение грамотно преподнести информацию, достоверно передать перипетии жизни обычного американца, а также критически, с учетом культурных реалий того или иного времени, осмыслить и изобразить действительность.

Литература

1. Артамонов, Г.А. Творчество Стивена Кинга и массовая литература США: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.01.03 / Г.А. Артамонов: Минск, 2010. – 24 с.
2. Зверев, А.М. Лики массовой литературы США / А.М. Зверев. – М.: Наука, 1991.– 316 с.

3. Краткая литературная энциклопедия: в 9 т.; под ред. А.А. Суркова. – Т. 9. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – 970 с.
4. Лотман, Ю.М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» / Ю.М. Лотман // Проблемы поэтики истории литературы: сб. ст. – Саранск, 1973. – С. 203-216.
5. Мельников, Н.Г. Массовая литература /Н.Г. Мельников // Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины, под ред. Л.В. Чернец. – М.: Высшая школа, 1999. – С. 177-190.

Зинина О.А.
Минский государственный лингвистический университет, Минск

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕДАЧИ ДИАЛЕКТИЗМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ

В художественном произведении элементы формы, используемые автором, оказывают специфическое эстетическое воздействие и придают тексту его неповторимость. Существуют тексты, в которых форма и заключенная в ней национально-культурная специфика, играют доминирующую роль. К таким текстам относятся произведения фольклора. Их основная ценность заключается в культурологических деталях, выраженных языком, таких как особенности быта, народный менталитет и юмор. Все это зафиксировано в пословицах, поговорках, диалектизмах, просторечных выражениях. Перевод таких текстов обусловлен, с одной стороны, заключенным в них содержанием, а с другой стороны – теми языковыми категориями, т. е. формой, которые являются его основой. Если при переводе значительная часть этих элементов формы нивелируется, то пропадает и необходимость в переводе, так как утрачивается главное – национально-культурное своеобразие подлинника.

Рассмотрим такие элементы формы художественного произведения, которые сложнее всего поддаются переводу, т. е. перевод отдельных диалектизмов.

Если при переводе слов литературной лексики возникают трудности, связанные с аккумулирующим характером слов естественного языка, то при переводе диалектизмов, обладающих территориальной ограниченностью и содержательной уникальностью, возникает еще больше переводческих потерь, поскольку теряется способность слова служить чертой социальной и культурной характеристики персонажа. На использовании диалектизмов зачастую строятся образы целых литературных произведений. Так, одной из характерных особенностей художественного стиля М. Шолохова является обилие диалектизмов, свойственных говору донских казаков. Этот элемент формы не может

остаться непереведенным, и при переводе романа М. Шолохова «Тихий Дон» на английский язык сделана такая попытка, которая в большинстве случаев не приводит к полноценному стилистическому соответствию оригиналу.

Наиболее сложную для перевода группу диалектизмов составляют названия реалий, например *курень*:

Поглядите, у меня богатый ***курень*** [1, с. 67] – 'Look, I've got a good **house**' [2, p. 74].

Они обошли ***курень*** *и остановились у* ***в****орот* [1, с.87] – 'They walked around the **house** and stopped at the gates' [2, p. 90].

Он осмотрел свой ***голый курень***[1, с. 87] – 'He had a look over his **bare house**' [2, p. 101]'.

Курень – это не просто крестьянский дом, а некое приусадебное хозяйство, объединяющее в себе возделанный участок земли и хозяйственные постройки. Поэтому в романе используется понятие *голый курень*, т. е. бедный, с малым количеством земли и построек. В английском переводе используется нейтральное слово *house,* которое значительно уже по своей семантике. Таким образом, в данном случае национально-культурная специфика элиминируется и перевод не может считаться адекватным.

Что касается таких диалектизмов как *гутарить, повечерять,* то эта группа языковых единиц известна только носителям диалекта, но имеет эквиваленты в общеупотребительном языке, которые выражают тождественные понятия. Наличие таких синонимов в значительной мере облегчает процесс перевода, например: *Собери повечерять* [1, с. 25] – 'Get the supper' [2, p. 10].

Однако, во многих случаях, несмотря на то, что переводчику удается найти смысловые элементы, в переводе не передано коннотативное значение диалектизмов, что в значительной мере нивелирует культурный колорит, например *гутарить* 'to speak'*, бирюк* 'wolf*', веретье* 'garments'.

Диалектные наречия и союзы *зараз, дюже, покеда, чуток* представляют значительную группу словарного состава диалектного языка и создают емкий пласт речевой характеристики героев романа. При их переводе делается попытка сохранить стилистическую окрашенность, например: *Погоди, перебью* ***трошки*** [1, с. 41] – 'Hold on a **mo**, I want to interrupt [2, p. 33]'.

Переводчик использует усеченную форму существительного *moment,* которая так же как и *трошки,* употребляется в просторечии. Однако в большинстве случаев английские аналоги диалектных наречий являются стилистически нейтральными и не воспринимаются

носителями английского языка как диалектные, например, *зараз* ‘atones / now’, *нехай* ‘let’, *чуток* ‘a little’.

Что касается передачи фонетических (*суседи, ишо, легше*) и морфологических (*идтить, жизня*) диалектизмов, их адекватный перевод на английский язык невозможен в силу различия лексических, грамматических, словообразовательных и фонетических систем двух языков. В данном случае переводчик вновь прибегает к использованию нейтральной общеупотребительной лексики.

Перевод просторечных фразеологических сочетаний представляет огромную практическую трудность, так как просторечная фразеология отличается сниженный стилем, некоторой грубоватостью, что придает ей особую экспрессию и живость, например, *чесать языком, драть глотку, ни кожи, ни рожи*и т. д. В ее состав входят бранные устойчивые сочетания, представляющие нарушение языковой нормы. При ее переводе используется фразеологический перевод, либо, за отсутствием эквивалента или аналога, описательный перевод или калькирование, например:

Начал дюжей ***хрип выгинать***[1, с. 35] – ‘I **put** my **back into it** and managed as much’ [2, p. 25]. В русском нормативном языке имеется фразеологизм *гнуть спину (горб, хребет),* что в целом соответствует английскому *put back into work.*

Составили акт, что погиб ***по пьяной лавочке*** [1, с. 47] – ‘It was officially stated that he had been killed **in a drunken brawl’** [2, с. 43].

В данном случае переводчик прибегает к описательному переводу, который несколько искажает смысл русской устойчивой единицы. *Drunken brawl* означает ‘пьяная ссора, драка’. В оригинальном тексте не упоминается драка, т. е. эта причина гибели была «додумана» переводчиком.

В целом анализ перевода диалектизмов свидетельствует о том, что огромному разнообразию языковых средств, встречающихся в подлиннике, соответствует не меньшее разнообразие грамматических и лексических средств, служащих для их передачи на другой язык. Их выбор зависит от мастерства и таланта самого переводчика.

Литература

1. Шолохов, М.А. Тихий Дон: Роман в 4-х кн. / М.А. Шолохов. – Т.1. – Ростов н/Д.: Ростовское кн. из-во,1988.– 352 с.
2. Sholokhov, M. And Quiet Flows the Don / M. Sholokhov. – New York: Carroll & Graf Publishers, Inc., 1996. – 637 p.

Змитракович С.В.
Белорусский государственный университет, Минск
Науч. рук. – канд. психол. наук, доцент О.И. Уланович

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИАЛОГЕ

Говоря о вербальной составляющей кинотекста, исследователь англоязычных фильмов С. Козлофф выделяет «диалог в кино» как один из его главных компонентов [3]. Специфика кинодиалога в его двойном эффекте: он направлен не только на собеседника на экране, но также и непосредственно на зрителя. Как утверждает В.Е. Горшкова, «кинодиалог представляет собой подготовленное сообщение, воспринимаемое виртуальным удаленным рецептором в устной форме в формате отсроченного контакта при отсутствии непосредственного обмена». Специфика виртуального рецептора – зрителя – в том, что он отличается «множественностью, значительной социокультурной неоднородностью, неопределенной национальной принадлежностью в силу массовости кино и широты его распространения в мире в эпоху глобализации» [1, с. 133].

Ключевой особенностью прагматики кинодиалога является высокий уровень экспрессивности и непосредственное апеллирование к эмоциям и чувствам виртуального собеседника, что и воплощается в широком диапазоне эффектов комического в кино. Ни в коей мере не нивелируя инструментальную функцию экстралингвистических и паралингвистических средств комического в кинодиалоге (позы, мимика, пантомима, тональность, тон, паузы, хезитации, просодика и т. д.), вербальные инструменты создания комического эффекта, бесспорно, доминируют. В роли таковых выступают речевые единицы, выражающие иронию, издевку, безобидный юмор, тонкий намек, остроту, а также сатиру и сарказм. Изучение и обобщение теории по проблеме вербальных средств реализации комического эффекта, а также анализ образцов комического в кинодиалогах, позволяет выделить следующие уровни вербальных средств выражения комического [2]:

Фоносемантические средства включают различные явления акустического символизма – способности фонографических символов языка (звуков и букв) ассоциироваться в сознании реципиента с определенными представлениями, эмоциями, отношениями, чувствами. К ним относятся: *аллитерация* и *ассонанс* как повторение согласных / гласных звукоизобразительных символов в последовательности слов в тексте; *ономатопея* – звукоподражание; намеренное искажение фонтической оболочки слов.

(I) Boyle: *Little Billy Devaney, a serial killer? Sure he's a* ***l****ov****e****l****y*** ***l****itt****l****e* ***l****ad*. -- 'Малыш Билли Девайн – серийный убийца? Да он, конечно, отличный парень…' (х/ф «Однажды в Ирландии»).

Вышеприведенный пример *(I)* демонстрирует использование приема **аллитерации** в создании комического эффекта, что воплощается в саркастическом характере ключевой реплики персонажа. Сарказм является одним из видов сатирического изобличения, язвительной насмешкой.

Лексико-семантические средства создания комического эффекта задействуют единицы лексемного уровня языка в разнообразии как семантических значений лексических средств первичной номинации, так и неисчерпаемой образности, выразительности и эмоциональности средств вторичной номинации. К данной группе можно отнести следующие виды стилистических средств выражения комизма в кинодиалогах: *метафора и сравнение* (характеристика объекта посредством референции к абсолютно иным явлениям действительности на основании некоторого подобия), *метонимия* – троп на основе ассоциации по смежности, *персонификация* – приписывание свойств и признаков лиц неодушевленным предметам, *синекдоха* – характеристика целого через часть и наоборот, *аллегория* – художественное представление абстрактного через конкретный образ, выражение абстрактного объекта посредством конкретного образа.

(II) Doctor: ***How's it going****, Mr. Ballinger?* – 'Как идут дела, господин Баллинджер?'

Fred Ballinger: ***It's going. I don't know where, but it's going***. – ' Они идут. Не знаю куда, но они идут' (х/ф «Молодость») .

В представленном выше примере *(II)*, относящемуся к категории юмора, имеет место семантическая игра и двуплановая проекция понятия «going», формирующие так называемую игру слов, построенную на основе полисемии: «going» как часть традиционной формулы приветствия, и – во втором случае – «going» как персонифицированный глагол, что и воплощает контраст – ключевой механизм создания комического.

Грамматико-синтаксическими средствами предлагаем называть синтаксические обороты, построения текстового уровня и фигуры речи, конструкции которых в сочетании с мотивированным выбором языковых единиц и семантикой лексем формирует эффект комизма: *риторические восклицания, синтаксический параллелизм* (сходные синтаксические паттерны последовательных отрезков речи), *инверсия* (изменение традиционного порядка слов в синтагме), *эллипсис* (мотивированное опущение легко воссоздаваемого элемента

в высказывании), *алогизм* (умышленное нарушение логических связей с целью подчеркивания внутренней противоречивости идеи).

(III) Manny: *Well I'll be off then, since it's all over between us.* ***I'll write.*** – 'Ну, я пошел, раз уж мы больше не друзья. Я напишу.'

Bernard: *I won't read it.* – 'Я не прочту.'

Manny: ***Well I'll call.*** – 'Тогда я позвоню.'

Bernard: ***I'll hang up.*** – 'Я брошу трубку.'

Manny: ***Well, I'll come and see you. –*** 'Хорошо, тогда я тебя навещу.'

Bernard: ***I'll be dead by then.*** – 'Я буду уже мертв' (сериал « Книжная лавка Блэка»).

Данный пример *(III)* можно отнести к такой категории комического, как сарказм. Сарказм основывается не только на усиленном контрасте подразумеваемого, но и на его немедленном обнажении. В предлагаемом здесь примере комизм достигается преимущественно при помощи синтаксического параллелизма: «…***Well I'll call****…,* ***I'll hang up****…,* ***I'll come and see you****…,* ***I'll be dead by then***».

Комический эффект в кинодиалоге достигается преимущественно посредством *интегративного* использования потенциала вербальных средств разных уровней.

(IV) Bernard: *He's bending down now, ah look he's getting up again I knew he'd do that.* – 'Теперь он нагибается. И разгибается. Так и знал, что разогнется!'

Fran: *Is this really helping?* – 'Тебе что, и правда, от этого легче?'

Bernard: *Look now he's going up on that little ladder, up he goes with that little* ***wiggle of his, the wiggle of Judas, the Judas boogie.*** – 'А, теперь он забирается на эту лесенку. И вот идет он наверх со своим этим покачиванием, покачанка Иуды. Буги-Йуды' (сериал «Книжная лавка Блэка»).

В представленном примере *(IV)* имеет место сатирическое обличение. Сатира представляет собой высшую и острую форму комического и базируется на подтексте, выставляя в несколько неприглядном свете нечто, рассматриваемое как анти-норма в контексте морали и нравственности [2, с. 249]. Данный пример демонстрирует интеграцию следующих вербальных средств для создания комического эффекта: *синтаксического параллелизма, анафорического повтора и авторского окказионализма.*

(V) Evan: *Ok, huddle time, huddle time, huddle time, gather round guys. Gre****a*** ***t d****ay* ***to****d****a****y,* ***t****eam. Ok, that was a* ***s****liver* ***s****tar day. Ok, tomorrow I want gold. Ok, you see* ***selling books is a game. It has rules. You need to learn those rules, yeah, and you need to get serious about them, because it's not a game.*** – 'О'кей, толпяное время, время толпы. Собираемся, собираемся!

Сегодня супер-день, команда! Хорошо, да… это был серебряный день. Завтра я хочу золотого, понятно? Продажа книг – это игра с правилами. Вы должны выучить эти правила и относиться к ним серьезно, потому что продажа книг – это не игра! ’ (сериал « Книжная лавка Блэка»).

Вышеприведенный пример *(V)* относится к категории юмора. Юмор представляет собой самую «безобидную» категорию комического, при которой объект шутки не утрачивает своей привлекательности и не превращается в предмет насмешки и обличения. В примере комическое выражается за счет использования таких средств, как **алогизм** и **синтаксический повтор**: «…*selling books* ***is a game. It has rules. You need to*** *learn those rules, yeah, and* ***you need to*** *get serious about them, because* ***it’s not a game***». Присутствующая в речи **аллитерация**, бесспорно, способствует эстетизации юмора.

Проанализировав образцы комического в текстах современных англоязычных кинодиалогов, нами было замечено, что имеет место тенденция интегративного использования различных языковых средств для достижения комического эффекта в кино.

Литература

1. Горшкова, В.Е. Перевод в кино / В.Е. Горшкова. – Иркутск: МИГЛУ, 2006. 230 с.
2. Уланович, О.И., Змитракович С.В. Эффекты комического в нарративе кино / О.И. Уланович, С.В. Змитракович // Гуманитарные технологии в образовании и социосфере: сб. науч. ст. / редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – С. 244-253.
3. Kozloff, S. Overhearing Film Dialogue / S. Kozloff. – Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 2000. – 232 p.

Иванова В.М.
Брестский государственный университет, Брест

РАССКАЗЫ Р. ДАЛА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА НЕОБЫЧНОЙ КОНЦОВКИ

Жанр рассказа занимает прочные позиции в творчестве английского писателя Роальда Дала (другой вариант транслитерации его фамилии звучит как Даль). Кроме романов, многочисленных произведений для детей и сценариев, в его творчестве насчитывается свыше шестидесяти рассказов, большая часть которых опубликована в единой антологии в 1991 г. [2]. В данное издание вошли четыре сборника, опубликованные в разные годы, и несколько рассказов, печатавшихся отдельно. Вышедший первым сборник «Перехожу на прием» (*Over to You*, 1946) включает рассказы, основанные на опыте писателя, приобретенном им

во время службы в королевских BBC в годы второй мировой войны. Затем последовали сборники «Кто-то вроде вас» (*Someone Like You*, 1953), «Поцелуй» (*Kiss Kiss*, 1960) и «Ночная гостья» (*Switch Bitch*, 1974).

Р. Дала называют мастером приема необычной концовки, сравнивая его с такими писателями, как Г.Х. Манро и О. Генри. Этот прием у англичан носит название *twist-in-the-tail*, что означает неожиданный поворот событий или парадоксальное завершение разворачивающегося сюжета. Лингвостилистические особенности концовки как композиционного элемента художественного текста рассматриваются в работах О.К. Денисовой, Н.И. Белоус, И.Ж. Винокуровой, и, в частности, О.К. Денисова предлагает классификацию шести видов концовок коротких рассказов, одним из которых является «конец-обманутое ожидание» [1, с. 22]. Автором приводятся результаты статистической обработки 300 англоязычных рассказов, исходя из которой, лишь в небольшом проценте произведений заключительный фрагмент текста можно отнести к упомянутому типу. Анализ рассказов Р. Дала, в свою очередь, позволяет утверждать, что прием неожиданного поворота событий является одним из наиболее распространенных средств создания текстовой напряженности их конца и изменения основной тональности произведения.

Во многих рассказах сборника «Поцелуй» конец представлен одной-двумя репликами одного из действующих лиц, содержание которых придает всему произведению довольно мрачную, а иногда и зловещую, окраску. Изменение тональности происходит за счет использования автором принципа фольклорного перевертыша, способствующего созданию парадоксального эффекта, который обусловлен тем, что действия персонажей рассказов подвергаются своеобразному выворачиванию. Их поведение характеризуется необычной функциональной обусловленностью в рамках отведенных им в сюжете ролей. В рассказе «Уильям и Мэри» (*William and Mary*) описывается жизнь семейной пары, в которой супруг деспотически контролирует и подвергает постоянной критике свою жену, в то время как она неуклонно играет роль добропорядочной супруги, никогда не проявляя ни малейшего недовольства. После смерти мужа Мэри узнает из его предсмертного письма, что он завещал свой мозг для медицинского эксперимента. Эксперимент, как оказалось, был проведен успешно, и в результате мозг Уильяма продолжает функционировать так же, как и при жизни. Более того, он соединен с одним сохраненным глазным яблоком, что означает, что ушедший из жизни человек может по-прежнему воспринимать то, что попадает в поле зрения этого глаза

и осмысливать получаемую информацию. Рассказ завершается словами жены, выражающими ее намерение забрать мозг мужа из лаборатории домой, поскольку он принадлежит ей по праву. Несмотря на притворно почтительный тон обращения к тому, кто не потерял способность наблюдать за ней, читателю ясно, что теперь женщина собирается руководствоваться желанием вести себя так, чтобы причинять постоянную боль тому, кто держал ее в постоянном подчинении всю жизнь.

Название рассказа «Бедолага Джорджи» (*Georgy Porgy*) перекликается с английским детским стишком о персонаже с таким же насмешливым прозвищем, который любит целовать девчонок (*Georgie Porgie, pudding and pie, Kissed the girls and made them cry*). Из-за перенесенной в детстве психологической травмы герой рассказа старается избегать женского общества и выбирает для себя роль сельского викария. Ему постоянно кажется, что похотливые прихожанки преследуют его, имея все намерения его соблазнить. Это становится навязчивой идеей, и в результате нервного срыва, который вызван не столько манией преследования, сколько подавляемыми сексуальными желаниями, герой оказывается в психиатрической клинике. Он не совсем адекватно воспринимает происходящее с ним, пытаясь увещевать своего лечащего врача, чтобы тот не впадал в депрессию. Наставление Джорджа является завершающей репликой рассказа: *There is always some balm in Gilead* [2, с. 129]. Упоминание бальзама из Галаада (или галаадского бальзама) относится к понятиям, встречающимся в Библии. В отличие от прямого значения его как терапевтического средства, Библия использует название ароматической мази как символ милости, духовного благословения и божественного обеспечения на земле. Однако в «Словаре библейской традиции в английской литературе» это понятие трактуется не как образ места обетования, которое приносит утешение разуму и духу, а как состояние, которое нельзя назвать здоровым или утешительным, то есть как образ отрицательный. Словарь подтверждает такую трактовку литературными примерами, одним из которых является роман М. Этвуд «Рассказ служанки», действие которого происходит в Галааде [3, с. 71-73]. Таким образом, концовка рассказа имеет целью донести идею, что напускное христианское самоотречение делает героя рассказа жертвой своих подавляемых желаний. Ироническое развитие его судьбы и парадоксальный диалог между интертекстуальными маркерами различного характера способствуют реализации скрытых смыслов на уровне целостного текста.

Концовка рассказа «Бытие и катастрофа» (*Genesis and Catastrophe*) содержит мольбу матери новорожденного младенца к Богу, чтобы жизнь ее ребенка не оборвалась, как это уже произошло с тремя ее умершими детьми: *He must live, Alois. He must, he must <…> Oh God, be merciful unto him now <…>* . Отчаявшаяся женщина все месяцы своей беременности молилась о здоровье ребенка, но, к своему горю, она видит, что младенец крохотный и слабый. Это вызывает ее опасения, что он тоже может умереть. Подзаголовок рассказа «Правдивая история» и упоминание имен родителей – фрау Гитлер и герр Гитлер – дает читателю понять, что слабый ребенок вырастет в будущего Адольфа Гитлера. Концовка, которая, на первый взгляд, может показаться открытой, приобретает парадоксально зловещий характер. Это происходит также благодаря ретроспективному взаимодействию концовки рассказа с его заглавием. Так же, как выражение «альфа и омега», слово Бытие в библейском контексте сочетается с названием последней книги Священного Писания – Откровение, обозначая начало и конец полностью осуществленного плана Бога для созданного им человека. Вводя в заглавие слово «катастрофа», автор побуждает читателя к интерпретационной активности. Слезы матери при этом вызывают не столько сочувствие, сколько заставляют размышлять над целым рядом вопросов философского и теологического характера. Жестокая ирония заключается в том, что вымоленный ребенок принесет катастрофические последствия для жизней миллионов людей.

Приведенные примеры, а также концовки рассказов «Хозяйка пансиона» (*The Landlady*), «Маточное желе» (*Royal Jelly*), «Дорога в небеса» (*The Way up to Heaven*) убедительно свидетельствуют, что для Р. Дала использование приема выворачивания сюжетных и ситуационных ролей является не просто композиционным средством создания кульминационного момента драматической ситуации. Для него это способ вовлечения читателя в своеобразную игру в сотрудничество. Эффективное использование приема неожиданной концовки способствует переоценке читателем полученной информации и постижению необычной смысловой глубины художественного текста.

Литература

1. Денисова, О.К. Роль конечного абзаца в структурно-смысловой организации текста / О.К. Денисова // Структурно-семантическая организация и интерпретация художественного текста: сб. ст. – Вологда: Пед. ин-т, 1986. – С. 19-27.
2. Dahl, R. The collected short stories / R. Dahl. – London: Penguin Books Ltd, 1991. – 762 p.
3. Jeffrey, D.L. A dictionary of biblical tradition in English literature / D.L. Jeffrey. – Grand Rapids, Michigan, 1992. – 960 p.

Кондратенко Т.Л.
Белорусский государственный университет, Минск

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Современные концептуальные возможности лингвостилистического анализа художественного текста предполагают комплексное многоаспектное изучение всего потенциала художественного произведения. На этом фоне художественное произведение интерпретируется как собственно с позиций сугубо литературоведческого анализа, раскрывающего особенности образного и идейного планов теста, экстралингвистического контекста культурно-исторического и концептуального полей, так и с позиций возможностей глубокого осмысления языковой организации текста, определения связи и отношения языковых единиц разных уровней, в своей совокупности реализующих специфическую стратегию эстетической концепции произведения.

Генезис теории лингвостилистического анализа художественного текста восходит к трудам Л.В. Щербы и В.В. Виноградова. Стремление Л.В. Щербы выявить тонкие оттенки смысла выразительных средств языка произведения в соответствии с его идейным замыслом позиционировало художественный текст как имманентное явление [4]. В.В. Виноградов высказывал идею о возможностях анализа языка художественного произведения с позиций проекционного метода, отождествляющего рассмотрение языка как элемента общего литературно-языкового контекста [2].

Активный период дальнейших теоретических разработок в области лингвостилистического анализа художественного текста приходится на 70-е гг. XX в. Многоплановые исследования постулируют идею комплексного подхода к исследованию художественного текста. Идеи поуровневого и поаспектного изучения текста художественного произведения постепенно опровергаются в исследованиях Л.Г. Барласа, В.П. Вомперского, А.И. Горшкова, С.Г. Ильенко, Е.В. Капацинской, В.И. Кодухова, Н.А. Купиной, А.Н. Кожина, Л.Ю. Максимова, Л.А. Новикова, В.В. Одинцова, Л.Ф. Тарасова, Н.М. Шанского.

Комплексное изучение художественного текста убедительно подтверждает целенаправленный характер взаимодействия языковых единиц в рамках авторского текста для полного воплощения в нем эстетической концепции. В этом отношении предметным полем лингвистического анализа выступают архаизмы, историзмы,

диалектизмы, профессионализмы, жаргонизмы, термины, индивидуально-авторские инновации, тропы, особенности синтаксиса. Особая роль принадлежит имплементации и комбинаторности нейтральных и стилистически значимых элементов и структур, языковой организации подтекста, речевой системности, взаимосвязи языкового и смыслового уровней текста с позиций эффективной реализации авторской концепции. Подобное обилие разновидностей материала исследования обосновывает практику взаимодополняющего применения лингвистического и стилистического анализов художественного текста.

Обоснованность комплексного изучения художественного текста не исключает разнообразия мнений ученых относительно содержательной составляющей существующих подходов.

В работах Л.Г. Бабенко выделяются следующие подходы: 1) лингвоцентрический подход, предполагающий изучение особенностей функционирования в условиях художественной речи лексических, фонетических, грамматических и стилистических единиц и категорий и позволяющий выявить особенности идиостиля автора; 2) текстоцентрический подход, в рамках которого текст рассматривается как самостоятельный объект исследования в его целостности и завершенности; 3) антропоцентрический подход, при котором трактовка художественного текста осуществляется на основе триады позиций: автора текста (аспект порождения), его адресата (аспект восприятия), а также с учетом воздействия текста на читателя; 4) когнитивный подход, позволяющий осмысливать художественный текст как воплощенный сложный знак, отражающий мировоззренческие взгляды автора об окружающей его действительности, реализованные в художественно-образной системе произведения с помощью особым образом организованных языковых средств. В данном случае художественный текст представляется преломлением индивидуальной авторской картины мира, а его семантическое пространство являет собой совокупность концептуализированных областей [1].

В современной лингвистической теории текст выступает как сложный многогранный феномен, порождая противоречивые суждения о многослойности, многоуровневости рассматриваемого явления. Вместе с тем наиболее универсальным представляется понимание текста в контексте стратификационного подхода, когда текст рассматривается как система взаимосвязанных и взаимодействующих уровней языка. Следуя данной логике, текст является воплощенным единством идейно-эстетического, жанрово-композиционного и собственно языкового уровней.

Современная лингвистическая теория и практика обобщая все существующие подходы к выделению аспектов изучения художественного текста, релевантных для его лингвистического анализа, выделяет четыре основных: 1) функционально-стилистический; 2) структурно-языковой (собственно лингвистический); 3) текстовой (структурно-семантический, или композиционно-смысловой); 4) коммуникативный [1].

Эффективность и полноценность в реализации комплекса современных подходов разноплановых аспектов изучения художественного текста сопряжена с применением адекватного инструментария, в качестве которого выступают фундаментальные текстообразующие категории: целостность (цельность) и связность. В свою очередь данные категории создают вокруг себя ряд соотнесенных категорий. По мнению И.Р. Гальперина целостность базируется на категориях информативности, интегративности, завершенности, хронотопа, образов автора и персонажа, модальности, эмотивности и экспрессивности. Связность как в большей мере лингвистическая категория реализуется посредством синтагматики лексических и синтаксических единиц, текстовых фрагментов [3, с. 84-85].

Достижения лингвистической науки позволяют оперировать иными многочисленными универсальными свойствами текста в целях осуществления лингвостилистического анализа. Осмысление комплекса факторов: антропоцентричности, социологичности, диалогичности, «вертикального контекста», «фоновых знаний», напряженности, эстетически обусловленной прагматичности, эстетически ориентированной концептуальности, образности позволяют достигнуть максимально развернутой интерпретации художественного текста и осознать истинную ценность авторского произведения.

Литература

1. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
2. Виноградов, В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 360 с.
3. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1957. – 188 с.

Лилик О.А.
Черниговский национальный педагогический университет
им. Т.Г. Шевченко, Чернигов

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ УКРАИНСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ

В литературе постсоветских стран конца XX – начала XXI вв. появились художественные тексты, которые засвидетельствовали формирование нового сознания и нового типа прозы. Они стали показателем кардинального изменения жизни и сознания людей, пересмотра традиционных представлений, переосмысления ценностей, трансформации мировоззрения человека. К таким художественным произведениям, по нашему мнению, следует отнести повесть белорусской писательницы С. Алексиевич «Чернобыльская молитва (хроника будущего)» [1] и роман украинского писателя В. Дрозда «Листья земли» [3]. Появление этих текстов непосредственно связано с аварией на Чернобыльской атомной электростанции. По мнению Т. Гундоровой, на сегодня Чернобыль ассоциируется не только с социотехноэкологичной катастрофой, а прежде всего становится символическим событием и апокалиптическим текстом об отложении конца цивилизации, культуры и человека в послеатомную эпоху [2].

Указанные произведения имеют большое теоретическое и практическое значение для развития общественной мысли, поскольку является источником для исследования социально-экономических, культурологических, психологических аспектов жизни постсоветских народов.

Произведения С. Алексиевич и В. Дрозда имеют много точек соприкосновения, что создает возможности для проведения литературных параллелей и осуществления сравнительного анализа.

Прежде всего совпадают авторские замыслы – донести до будущих поколений правду о событиях соответствующего исторического периода, зафиксировав воспоминания и впечатления простых людей, очевидцев и участников событий, передав народное видение ситуации, стремление воссоздать атмосферу эпохи, дух времени. Через призму человеческих переживаний писатели освещают объективную картину эпохи и на философском уровне осмысливают проблемы общества.

Во-вторых, длительный период работы над художественными произведениями, ведь оба автора в течение двух десятилетий собирали и фиксировали материал. Благодаря этому в произведениях наблюдается сочетание документального и эпико-художественного

жанра: присутствие эффекта документальности позволило авторам продемонстрировать чувство личной причастности к изображаемых событий.

В-третьих, много общего мы наблюдаем в композиции произведений, состоящих из отдельных частей, каждая из которых может восприниматься как самостоятельный, композиционно и сюжетно завершенный текст. В частности С. Алексиевич для художественного воплощения катастрофической ситуации в «Чернобыльской молитвы» выбрала оригинальную жанровую форму – «жанр голосов». Монологи в повести мы рассматриваем как жанр литературы, поскольку встречаем «монологи» нескольких человек, иногда целой группы, как отмечает автор – «народный хор», «солдатский хор». Таким авторским приемом завершается каждая из глав повести, он является оппозиционным к одноголосым размышлениям (монологов). Каждый монолог имеет собственное название, непосредственно связанное с содержанием. Роман «Листья земли» В. Дрозда также состоит из отдельных сюжетно-повествовательных частей, которые имеют форму стилизованных сказаний, что делает их похожими на древнерусские жития. Вышеупомянутые факты позволяют сделать вывод, что основным принципом организации текста в обоих произведениях является диалогизм. Кроме вышеупомянутых аспектов, много общего замечаем в проблематике произведений: оба автора стремятся разрешить целый спектр философских, социальных, этнических, морально-этических, религиозных проблем.

Материалы исследования создают возможности для проведения сравнительного анализа повести С. Алексиевич «Чернобыльская молитва (хроника будущего)» и романа В. Дрозда «Листья земли» студентами филологических факультетов высших учебных заведений. Поэтому возникает потребность в разработке практических рекомендаций по использованию сравнительного анализа в профессиональной подготовке будущих филологов.

Методист А. Градовский отмечает, что компаративное изучение литератур повышает эффективность обучения, помогает установить единство мирового литературного процесса, узнать самобытность отечественной литературы [4]. Литературные взаимосвязи между избранными произведениями обусловлены типологическими связями, аналогиями, которые были порождены действием общих закономерностей, факторов общественного и художественного развития. Мы предлагали магистрантам-филологам осуществить компаративный анализ выбранных произведений на практическом занятии в рамках курса «Актуальные проблемы украинской литературы

XX–XXI вв.». Этот сравнительный анализ был направлен на достижение двойной цели – выявление общего и выделение особого в каждом произведении. Отметим, что невозможно осуществить всесторонний анализ обоих художественных текстов, поэтому студенты должны сосредоточить свое внимание на идейно-эстетически значимых аспектах произведений. Отправной точкой может стать тот факт, что к личности В. Дрозда и его романа «Листья земли» они уже обращались в процессе освоения предыдущего курса истории украинской литературы, поэтому они фактически должны актуализировать свои знания, провести параллели с повестью С. Алексиевич. При подготовке к занятию рекомендуем магистрантам обратить внимание на следующие аспекты: особенности работы обоих писателей над литературными текстами; их творческий замысел; источники произведений; их композиция; жанровое своеобразие; общность и различие в проблематике.

Применение сравнительного анализа в профессиональной подготовке будущих филологов позволит углубить их знания о литературном процессе второй половины XX в., поможет осознанию ими закономерностей исторического развития, расскрытию отдельных аспектов предложенных произведений, а следовательно, будет способствовать повышению эффективности профессионального образования.

Литература

1. Алексиевич, С. Чернобыльская молитва (хроника будущего) / С. Алексиевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http:www.alexievich.org. – Дата доступа: 20.06.2016
2. Гундорова, Т.І. Післячорнобильська бібліотека: український літературний постмодерн / Т.І. Гундорова. – К. : Критика, 2005. – 263 с.
3. Дрозд, В. Г. Листя землі : роман / В. Дрозд. – К.: Укр. письменник, 1992. – 559 с.
4. Наукові основи методики літератури: посібник для студ. вузів / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, О.А. Гальонка та ін. ; під ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.

Никитина Н.Е.
Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Минск

РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО ПРИ АВТОРСКОМ ПЕРЕВОДЕ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Задача любого переводчика состоит в создании такого текста на переводном языке (ПЯ), который будет максимально передавать идею,

заложенную автором в оригинале. Следовательно, определяющим в переводческой деятельности является принцип эквивалентности, а его соблюдению способствуют различные виды трансформаций.

Существенный пласт изменений представляют собой грамматические замены, подразумевающие «не просто употребление в переводе форм ПЯ, а отказ от использования форм ПЯ, аналогичных исходным, замену таких форм на иные, отличающиеся от них по выражаемому содержанию (грамматическому значению)» [3].

Особый интерес представляет изучение трансформации грамматических категорий, поскольку в их структуре изначально заложена оппозиция. Объектом исследования в данной статье выступает грамматическая категория числа имени существительного, которая, по мнению В.В. Виноградова, «представляет сложный предметно-смысловой узел, в котором сплетаются разнообразные грамматические и лексико-семантические особенности существительных» [1].

Проблемам функционирования категории числа в различных языках, в том числе и при переводе, посвящены работы В.И. Дегтярева, В.В. Акуленко, Э.Х. Хабибуллиной, Д.В. Володиной, Е.В. Телегиной, Ю.В. Мишановой, А. Бранднера и др. лингвистов. Однако до настоящего времени не предпринимались попытки систематизации изменений грамматической категории числа при переводе с близкородственных языков. На наш взгляд, наиболее информативными в данном отношении могут стать авторские переводы (АП), поскольку автор, переводящий собственное произведение, обладает большей свободой для формальных трансформаций, чем профессиональный переводчик.

Анализ 184 случаев изменения грамматической категории числа имени существительного при АП на русский язык белорусскоязычных произведений В. Быкова «Сотников», В. Козько «Судный день» («Суд у Слабадзе») и И. Мележа «Минское направление» позволил выявить определенные закономерности.

Русский и белорусский языки в силу общности происхождения обладают сходными системами грамматических категорий. Так, категория числа в обоих языках представлена семами единичности и множественности. Противопоставление данных сем при переводе демонстрирует преобладание перехода имен существительных из единственного числа во множественное – 114 случаев, обратная трансформация наблюдается в 70 случаях. Видимо, это объясняется желанием авторов-переводчиков усилить смысловую конкретику своих произведений, так как в русском языке формам множественного числа

свойственно выражение количественных отношений, а формам единственного числа – номинативная функция [2, с. 10].

Абсолютное большинство (136) составляют примеры, в которых оба языковых эквивалента могут иметь соотносительную пару по числу: *скарб (скарбы)* – ‘сокровища (сокровище)’, *світанне (світанні)* – ‘рассветы (рассвет)’, *мікстура (мікстуры)* – ‘микстуры (микстура)’, *кусцікі (кусцік)* – ‘кустарник (кустарники)’, *спадзяванні (спадзяванне)* – ‘надежда (надежды)’.

В 48 парах эквивалентов присутствуют имена существительные анумеральной семантики [5, с. 64] (собирательные, вещественные, отвлеченные), а также слова категорий singularia tantum и pluralia tantum, не изменяемые по числам, но выступающие в определенном числе.

Наблюдения показали, что в данной группе трансформации чаще всего подвергаются собирательные существительные, употребляющиеся только в единственном числе (21 случай): *пер’е* – ‘перья’, *дзятва* – ‘дети’, *радня* – ‘родственники’, *каменне* – ‘камни’, *карэнне* – ‘корни’ и др. Налицо стремление авторов-переводчиков избежать «грамматического парадокса» [4], при котором семантика множественности выражается формой единственного числа.

Изменение отвлеченных имен существительных представлена в 10 случаях и, как правило, сопровождается не просто конкретизацией, а полным изменением лексического значения слова. Например, лексема «*павага*» (‘пачуццё пачцівасці да каго-, чаго-н., выкліканае прызнаннем высокіх якасцей, заслуг, важнасці і пад.’) заменена словом «симпатии» (‘влечение, внутреннее расположение к кому-, чему-н.’).

Трансформация категории числа конкретных существительных объясняется лексико-семантическими различиями белорусского и русского языков, при которых один из эквивалентов является носителем лишь семы множественности, а второй – обеих сем (9 пар): *тронкі* – ‘черенок’, *дзверы* – ‘дверь’, *грудзі* – ‘грудь’ и др.

Изменение вещественных имен существительных (5 случаев) обусловлено грамматическими особенностями эквивалентов, один из которых наделен лишь семой единичности, а второй – семой множественности: *каноплі* – ‘конопля’, *чарніла* – ‘чернила’ и др.

Таким образом, исследование закономерностей трансформации грамматической категории числа имени существительного при АП с белорусского языка на русский позволяет составить представление о взаимодействии близкородственных языков в процессе перевода. Преобладание форм множественного числа в переводных текстах

свидетельствует об их большей смысловой конкретизации. Трансформация слов анумеральной семантики часто обусловлена лексико-семантическими и грамматическими особенностями эквивалентов в обоих языках.

Литература

1. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие / В.В. Виноградов; отв. ред. Г.А. Золотова. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
2. Дегтярев, В.И. Категория числа в славянских языках: ист.-семант. исслед. / В.И. Дегтярев; отв. ред. Ф.П. Филин. – Ростов н/Д: Изд-во Рост.ун-та, 1982. – 320 с.
3. Комиссаров, В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
4. Реформатский, А.А. Лингвистика и поэтика / А.А. Реформатский. – М.: Наука, 1987. – 263 с.
5. Телегина, Е.В. Основные особенности грамматической категории числа в русском и английском языках / Е.В. Телегина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 62-65.

Пантелеева И.А.
Поволжский государственный технологический университет, Йошкар-Ола

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ: «ДЕКЛАМАЦИЯ»

Дискурс античного мира отличается своей полисемантичностью и базируется на смыслообразующей триаде «красноречие – риторика – декламация». Само по себе понятие «декламация» (от лат. *declamatio* ‘представлять, декламировать’) зародилось в Древнем Риме, где ораторское искусство, унаследованное у греков, считалось одним из самых почетных и уважаемых и обозначало упражнение в красноречии. В греческом языке существовало слово ὑποκρίνομαι для обозначения непосредственной декламации, в большей степени связанной с театральным перфомансом. Но для передачи смысла понятия «декламация» в ораторской практике встречаются два термина καταλογή и παραχαταλογή. Делая акцент на различии междуκαταλογή и παραχαταλογή, Варнеке пишет: «Крист приравнивает καταλογή к декламации, лишенной всякого музыкального аккомпанемента <…>, а под παραχαταλογή понимает декламацию, сопутствуемую струнным аккомпанементом <…>, т. е. по нашему мелодекламацию» [64, с. 7]. А.Ф. Лосев также связывает декламацию с музыкой: «Музыка только подчеркивает содержащиеся в самой поэзии мелодические

и ритмические отношения. Это – в значительной мере лишь *выразительная декламация* или же речитатив (παρακαταλογή)» [6, с. 81]. Таким образом, декламация в сопровождении музыки называлась «мелодекламацией», она разнилась в зависимости от литературного жанра, и «общая» декламация отличалась от «сценической».

По мнению Аристотеля, декламация (ὑπόχρισιν) является неотъемлемой составляющей «стиля» (λέξις), который характеризуется силой, гармонией и ритмом. Следует отметить, что Аристотель один из первых дает теоретическое обоснование декламации как формы представления публичной речи.

Западноевропейские языки заимствуют латинское слово «декламация», значение которого динамично меняется в сторону негативной семантики.

Колыбелью декламации была Греция, где, начиная с эпохи эпических певцов, мусических агонов, трагического театра Фесписа, Фриниха и особенно Эсхила, это искусство получает определенные формы, регулируясь известными правилами. Вся культура Греции, впоследствии и Рима, была в большей степени культурой устного, а не письменного слова. В период отсутствия письменности и позже, с отказом дорийцев использовать крито-микенское письмо, декламационные штампы передавались эпическими певцами, за которыми закрепилась слава «хранителей» традиции Космической гармонии. Впоследствии искусство оратора Платон называл волшебством и чародейством, а письменный текст, по мнению философа, – подходящее сравнение для плохого собеседника, который не умеет главного: отвечать, слушать и ждать ответа на свои вопросы. Исторические сочинения, философские трактаты, научные исследования писались, прежде всего, для громкого чтения.

Декламация опиралась на музыкальные древние традиции, где под музыкой понималось не только то искусство, которое оно сейчас означает в нашем языке, но и искусство жеста, танца, поэзии и декламации. В каждом полисе были свои декламационные стили, соответствующие языковым особенностям диалектов. Из античных памятников, в основном музыкального характера, мы узнаем, что признанной в античные времена была декламация на дорийском и аттическом диалектах. Когда «музыкальный язык» декламации древних греков приобретает твердые принципы и окончательный характер, он находит свое отражение в теории – в риторике.

С определением античной декламации тесно связано понятие публичного перфоманса, с которым в античные времена была связана вся социальная деятельность человека. Используя традиции

древнегреческого театра, политики и философы усилили значение ораторского искусства, отточив владение словом до совершенства. Демосфен обозначил важные элементы красноречия. Это греческое слово (χ)ὑποκρίσης обозначает «представление себя в перфомансе», «связано с миром актера на сцене [hupokritês] и указывает то, что оратор заимствовал от театра» [4, p. 68].

В Римской империи декламация была предметом как практической тренировки актерского мастерства, так и представляла собой теоретический материал для подготовки будущих ораторов, который брал за основу существующие литературные памятники: поэзию, прозу, образцы ораторских речей, песен и т. д. Иначе говоря, в те времена декламация выступала также одной из форм фиксации литературной нормы теперь уже латинского языка.

В период поздней античности риторическая декламация полностью сближается с театром и поэзией, она использует в своих эстетических целях их специфические средства выражения и все больше оказывает на них влияние. Смысл *eloquentia* расширяется и начинает применяться ко всей художественной прозе. Оно рассматривается как «обширное и разнообразное искусство», которое «снабжает оружием даже тех, кого не готовит для самого себя», – отмечает Сенека [5, p. 51].

Процесс сближения красноречия с театром вносит свои корректировки в определение «декламация». Таким образом, под декламацией начинают понимать не только сам процесс проговаривания речей, но и вид упражнений, предназначенных для подготовки будущих ораторов. Особенные семантические нюансы получает «декламация» после смерти Цицерона, когда происходят коренные изменения в терминологии риторских школ. Квинтилиан называет декламационные упражнения «недавними изобретениями», а Сенека констатирует, что Цицерон произносил совсем не такие речи, которые теперь называются контроверсиями, и не такие, какие произносились до него и назывались «положениями». Новый вид упражнений – «контроверсии» – назывался у Цицерона «делами» (causae). *Scholastica* еще «свежее, чем контроверсии; и о «декламациях» ничего не найдем ни у одного древнего автора до Цицерона и Кальва», – отмечает Сенека [6, p. 12]. Переход к «новому» стилю красноречия и школьной риторике предстал как переход от традиционализма к новаторским тенденциям, от практического красноречия к показному, от *orationes* к *declamationes*.

В заключение отметим, что античная «декламация» предстает как любая публичная деятельность античного человека в контексте перфоманса, позже характеризует также практическое упражнение

в красноречии, направленное на формирование репрезентативных мусических умений убедительно и красиво говорить.

Литература

1. Большой древнегреческий словарь (на основе древнегреческо-русского словаря Дворецкого) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http//www.slovarus.info/grk.php. – Дата доступа: 27.06.2016.
2. Большой латинский словарь (на основе латинско-русского словаря Дворецкого) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.linguaeterna.com/vocabula. – Дата доступа: 20.06.2016.
3. Варнеке, Б.В. Античная декламация (глава из истории декламации) / Б.В. Варнеке. – СПб.: Лештуков. паровая скоропеч. П.О. Яблонского, 1901. – 20 с.
4. Greece & Rome: New surveys in the classics: The Invention of Prose. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – №. 26. – 130 p.
5. Seneca, L.A. Les Controverses et suasoires de M. Annaeus Seneca, rheteur / Lucius Annaeus Seneca. – Paris: de l'imprimerie de Michel Blageart, 1647. – 366 p.
6. Seneca the Elder Declamations: In 2 vol.: Engl. transl. / Seneca. – M. Winterbottom, 1999. – Vol. 1: Controversiae (book 1-6)]. – 525 p.

Перова С.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ДОСЛОВНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК

Сегодня, как известно, в эру постоянного развития и глобальных открытий человечество завоевывает мир ошеломляющими темпами. Язык как знаковая деятельность, которая обеспечивает оформление мыслей и обмен информацией, вынужден совершенствоваться и развиваться исходя из новых тенденций. Однако, несмотря на масштабные преобразования, фразеологические единицы все еще остаются неотъемлемой частью любого языка. Ведь именно в паремиях аккумулируется богатая страноведческая информации о духе и национальной самобытности народа. Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи выразительность, эмоциональность, особый колорит и насыщенность. В определенной степени это свидетельствует о высокой культуре речи человека и о степени его образованности.

В связи с этим, все больше и больше исследований направлено на изучение фразеологии и паремиологического фонда, в частности. Рассматривая вопрос о передаче данных высказываний с одного языка на другой, многие сталкиваются с проблемой выбора соответствий. Как же передать всю эмоциональную окраску устойчивого выражения

и не исказить при этом смысл; как донести нужную информацию, используя дословный перевод? Всегда ли буквализм уместен?

Большинство ученых, таких как В.Л. Архангельский, А.В. Кунин, М.И. Исаев рассматривают широкий круг объектов фразеологии, включающий и коммуникативные единицы, в том числе и пословицы и поговорки. А.В. Кунин разделяет фразеологические единицы на две группы: 1) фразеологические единицы, имеющие эквиваленты в русском языке; 2) безэквивалентные фразеологические единицы.

С переводческой точки зрения нас интересуют устойчивые высказывания с зоокомпонентом, не имеющие аналогов в родном языке, и способы их передачи. Многими учеными-лингвистами, в частности В.А. Масловой, А.В. Куниным, С.В. Влаховым и др., предлагается калькированный тип перевода: «В тех случаях, когда в русском языке нет непосредственного соответствия языковых единиц английского языка, при переводе применяется прием, который называется калькирование, при котором полностью (без каких-либо изменений) воспроизводятся все составные части словосочетания» [1, с. 68]. Дословный перевод вполне оправданное решение при переводе пословиц и поговорок с компонентом зоонимом, однако не единственное: *a cat may look at a king* – ‘и кошке не возбраняется смотреть на короля’ ≈ ‘и мы не лыком шиты’.

В контексте: Tanner: *“...sit down again and be friendly. A cat may look at a king, and even a President of brigands may look at your sister. All this family pride is very old-fashioned*” (B. Shaw, *Man and Superman*) – ‘Таннер: «...сядьте снова на свое место и будьте полюбезнее. У каждого есть свои права, и даже главарь разбойничьей шайки может смотреть на вашу сестру. Фамильное чванство давно вышло из моды»’ [4].

Здесь мы описали ситуацию, как «иметь право», т.е. и нам позволено. А в последующих примерах мы использовали дословный перевод, не адоптировали его, так как этого требовал сам автор произведений. Он использует саму пословицу в своем тексте, и, перефразировав ее, мы утратим образность и колорит художественного стиля: *He was looking at Mrs. Anthony, as unabashed as the proverbial cat looking at a King* (J. Conrad, *Chance*) – ‘Он смотрел на миссис Антони без смущения, подобно той, вошедшей в пословицу, кошке, которая смотрела на короля’; *There is an old adage that “a cat may look at a king”. But this can only have been meant to apply to house-cats of the palace, accustomed to the etiquette of courts; it cannot have been meant for proletarian cats of the gutter...»* (U. Sinclair, *Jimmie Higgins*) – ‘Есть такая старая поговорка: “Даже кошка смеет глядеть на короля”. Только, очевидно, тут имеется в виду кошка, живущая во дворце и знакомая

с придворным этикетом, а отнюдь не какая-нибудь обитательница крыш пролетарской породы...' [4].

Говоря о буквализме следует отметить, что многие ученые признают этот вид перевода неудачным и порой даже неуместным. «Калькирование – дословный перевод, искажающий смысл переводимого выражения или рабски копирующий конструкции чужого языка и являющийся по существу насилием над тем языком, на который делается перевод» [2, с. 63]. А.Л. Семенов в одной из своих статей рассказывает историю о нескольких студентах, переплывающих пролив на лодке. Один из них *caught a crab*. Корреспондент понял это буквально и перевел '*краб зацепился за весло одного из гребцов*'.

Основная задача переводчика для достижения адекватности – умело произвести различные переводческие трансформации, для того, чтобы текст перевода как можно более точно передавал всю информацию, заключенную в тексте оригинала, при соблюдении соответствующих норм переводящего языка. Порой использование дословного перевода – единственное решение, но не стоит им злоупотреблять и жертвовать логикой и смыслом.

Половцев Д.О.
Белорусский государственный университет, Минск

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В ПОВЕСТИ Э.М. ФОРСТЕРА «МАШИНА ОСТАНАВЛИВАЕТСЯ»

Пожалуй, из всего художественного наследия классика английской литературы XX в. Эдварда Моргана Форстера (Edward Morgan Forster, 1879-1970) наименее исследованными являются следующие произведения прозаика: антиконформистский роман «Морис» (*Maurice*, 1971), сборник рассказов «В жизни грядущей» (*The Life to Come*, 1972) и повесть «Машина останавливается» (*The Machine Stops*, 1909). Отметим, что ни роман, ни повесть, а тем более и сборник рассказов не становились объектами специального научного исследования как в постсоветском литературоведении в целом, так и в белорусском литературоведении в частности. В этом и заключается новизна настоящей статьи.

Сюжет повести «Машина останавливается» довольно прост: прозаик изображает повседневную жизнь людей в эпоху Машины. Произведение Э.М. Форстера антиутопично; герои существуют в маленьких комнатках под землей, выход на поверхность возможен лишь с разрешения Центрального Совета и в специальных респираторах; считается также, что «наверху» жизнь давно исчезла.

Жизнь людей «внизу» регламентирована и целиком зависит от Машины, которая заменила им религию: «Машина, – восклицали они [люди. – *Д.П.*], кормит нас, одевает и дает нам приют. Через нее мы говорим друг с другом, через нее мы видим друг друга, в ней обретаем свое бытие. Машина – друг идей и враг предрассудков. Машина всемогуща и вечна. Будь благословенна, Машина!» [1, с. 340].

Отметим, что еще в начале XX в. английский прозаик предугадал проблему коммуникации в век (пост)информационных технологий. Вот как звучит ключевой, на наш взгляд, вопрос анализируемого произведения: «Разве ты [Вашти. – *Д.П.*] не понимаешь, разве не понимают все твои лекторы, что мы умираем, а по-настоящему живет под землей одна Машина? <…> Она отняла у нас ощущение пространства, отняла чувство касания, загрязнила все человеческие отношения, низвела любовь до полового акта, парализовала наши тела и нашу волю, а теперь принуждает нас обожествлять ее» [1, с. 335-336]. Таков вопрос сына к матери.

Дело в том, что Вашти вынуждена – про просьбе сына Куно – отправиться в путешествие и навестить его. Ей предстоит дорога «с острова в юном полушарии, в подземной глубине которого жила она, на остров в северном полушарии, где также под землей жил ее сын» [1, с. 322]. Ее первоначальным желанием было не осуществлять поездку на другой конец земли, так как ей была чужда непосредственная коммуникация. Желанием Куно было желание видеть мать непосредственно, не «через Машину», которая не передавала точного выражения лица. Однако для этого Вашти нужно было перебраться на другое полушарие. «Терпеть не могу мерзкую бурую землю, и море, и звезды во мраке» [1, с. 318], – таковы ее аргументы для отказа от поездки к сыну. Именно благодаря Машине близкие люди, кажется, навсегда утратили вербальные средства общения: «Почему ты [Куно. – *Д.П.*] не отправил письмо пневматической почтой?» [1, с. 318], – вопрошает Вашти. В этом пассаже главной героини заключена идея о том, что люди могу обходиться без непосредственного общения, могут воспользоваться посредниками для совершения акта коммуникации. В случае с Вашти таким является обожествляемая ею Машина. В конце концов, после многих размышлений Вашти принимает решение навестить сына, хотя ей было известно, что, согласно Книге Машины, «родительские обязанности кончаются с появлением ребенка на свет» [1, с. 323]. Тем не менее, героиня делает такой выбор, нарушая тем самым предписания обожествляемой ею Книги.

В процессе путешествия Вашти сторонилась взглядов других пассажиров, ее тревога возросла от факта наличия настоящей стюардессы на борту, к которой нужно было обращаться во время полета. В эпоху Машины люди не просто боялись вербального контакта, а избегали и тактильного как такового: «Когда Вашти с криком отшатнулась от солнечных лучей, стюардесса повела себя варварским образом: она протянула руку, чтобы поддержать Вашти.

– Как вы смеете? – воскликнула та. – Вы забываетесь!

Женщина смутилась и попросила извинения за то, что не дала Вашти упасть. Люди теперь никогда не дотрагивались друг до друга» [1, с. 327].

Достижение внутренней гармонии героями Форстера возможно посредством личных взаимоотношений, что, безусловно, связано с теорией «личных контактов», проповедуемой литературной группой Блумсбери, куда на некоторое время входил и сам прозаик. Вероятно, из-за подобного поведения путешествующих на борту он использует местоимение «оно» при упоминании о них: «в каждой комнате находилось человеческое существо; оно ело, спало или вырабатывало идеи» [1, с. 325].

По приезду матери Куно сообщает ей, что ему грозит Отчуждение, т. е. смерть. В эпоху Машины это происходило так: «жертву выводили на поверхность, и наружный воздух убивал ее» [1, с. 329]. Побывать «наверху» можно было вполне законно, если, как уже указывалось выше, получить респиратор и попросить разрешение на право выхода. Однако Куно нарушил эти правила; он искал и нашел свой собственный выход.

Куно – форстеровский герой, который постоянно (как и многие другие герои прозаика) находится в поисках себя. Для этого ему необходимо побывать в ином пространстве, т. е. «наверху». Его, однако, находит и возвращает в мир «цивилизации» Ремонтирующий Аппарат. Вербализировав свое желание жить «наверху» и сообщив матери о существовании жизни на поверхности, он тем самым вынуждает Вашти уехать, ибо, по ее убеждению, сын сошел с ума.

Спустя несколько лет после неудачной вылазки Куно на поверхность отменили респираторы. «Передовые мыслители» эпохи посчитали экскурсии на поверхность глупым мероприятием. Второе важное событие – это восстановление религии, но не религии как таковой, а религии Машины.

Однажды, находясь у себя в комнате, Вашти увидела вызов сына. Она к тому времени уже считала его человеком, который «**был** моим [ее. – *Д.П.*] сыном [выделено нами. – *Д.П.*]» [1, с. 342]. Он так и не был

Отчужден; его за недостойное поведение переселили из северного полушария в южное, однако, мать не поддерживала никаких отношений с ним. Куно сумел объявить ей торжественно, что «Машина останавливается» [1, с. 342].

Действительно, в последнее время начали происходить какие-то неполадки с вещаемой из механизмов музыкой, но Вашти отправила жалобу в Комитет Ремонтирующего Аппарата, который обещал в кратчайшие сроки все исправить. Позже отказал и Спальный Аппарат.

Через некоторое время повреждения были частично исправлены, но наступил все-таки день, «когда совершенно неожиданно, без всяких предварительных сигналов, система коммуникаций во всем мире разом распалась и мир, в понимании людей той эпохи, перестал существовать» [1, с. 345]. Только после этого Вашти наконец-то поняла, что эре Машины пришел конец.

Очень трогательно Э.М. Форстер описывает ее последнюю встречу с Куно:

«– Есть еще надежда, Куно?

– Для нас – нет.

<…>

Она пробралась к нему через мертвые тела. Кровь его обрызгала ей руки.

– Скорее, – выдохнул он, – я умираю. Но мы **касаемся друг друга, мы говорим не через Машину** [выделено нами. – *Д.П.*].

Он поцеловал ее» [2, с. 348].

Итак, повесть английского писателя-модерниста – произведение-предупреждение, повествующее о возможности утраты коммуникации между людьми, что может иметь место в условиях технократического мышления. Э.М. Форстер с присущей ему ироничной манерой и собственным видением указывает на барьеры и препятствия коммуникации (и ищет пути их преодоления) между миром, Машиной и Человеком, между Природой и Цивилизацией, и, наконец, между Человеком и Человеком.

Литература

1. Форстер, Э.М. Машина останавливается / Э.М. Форстер // Избранное. – М.: ОАО Издательство «Радуга», 2000. – С. 315-348.

Рабцевич В.Ю., Галай О.М.
Белорусский государственный университет, Минск

VERGLEICHENDE ÜBERSETZUNG: BEZEICHNUNGEN DER MENSCHEN MIT KOERPERBESCHRÄNKUNGEN IN DEN RUSSISCHEN UND DEUTSCHEN SPRACHEN

Eine sehr bekannte Bezeichnung für einen Menschen mit einer körperlichen Schädigung ist *"калека".* Es lassen sich viele Belege in der Literatur finden, jedoch entspricht das Wort hier sehr oft dem deutschen *„Krüppel",* das heute als negativ konnotiert gilt und als Schimpfwort verwendet werden kann.

So beschreibt B. Polevoj in dem Roman „Povest o nastojascem celoveke" die Gedanken eines Jagdfliegers, der nach einer schweren Verwundung damit konfrontiert wird, dass die Ärzte ihm beide Füße amputieren müssen, mit den Worten: "Неужели остаться без ног, калекой на деревяшках…" [2, с. 211]. In der deutschen Übersetzung heißt es: "Sollte er wirklich ohne Füße leben müssen, ein Krüppel auf Stelzfüßen…". In dem Artikel "Na Kolesach" (in: Ogonek 9/1988) schildert der Autor, G. Rozov, die Überlegungen eines jungen Mannes, der infolge eines Unfalls an den Rollstuhl gefesselt ist: "Он припомнил, что настоящий мужчина ради счастья любимой жертвует своим счастьем, что *калека* не имеет права на любовь здоровой и красивой девушки" [3, с. 13].

Ähnlich ist das Lexem auch im folgenden Beispiel verwendet: "Так Матвей остался без роду без племен, отказавшись от своего пошлого. Он надеялся, что, погоревав, Алёна успокоится и сумеет устроить себе счастливую, довольную жизнь без него, *урода – 'калеки'* " [1, с. 189]. Die russischen Informanten wurden gefragt, ob *"калека"* auch wertungsneutral wie das deutsche *"Körperbehindert"* verwendet werden könnte. Eine deutliche Mehrheit verneinte dies. Einige Informanten, die die deutsche Sprache sehr gut beherrschen, sagen, das Wort entspreche dem deutschen *"Krüppel"*. Andere wiesen darauf hin, dass es früher häufig benutzt worden sei, heute jedoch nicht mehr. Eine Verwendung in offiziellen Dokumenten oder amtlichen Bezeichnungen z. B. für Schulen der Heime für Betroffenen, hielt niemand für möglich. Das Lexem wird heute nicht stilistisch neutral, sondern expressiv verwendet. Mehrere Befragte erwähnten, dass Behinderte sich selbst als *"калека"* bezeichnen können, z.B. aus Verzweiflung über ihre Situation (wie in dem Roman von B. Polevoj) oder aber um Mitleid zu erregen. Mehrfach wurde besonders darauf hingewiesen, dass man die Bezeichnung einem Betroffenen gegenüber nicht benutzen dürfte, da man ihn damit beleidigen könne. Es kann festgehalten werden, dass dieses Lexem nicht als Entsprechung des wertungsneutralen, nicht

expressiven Lexems *"Körperbehinderter"* gelten kann. Im "Nemecko-russkij juridiceskij slovar" ist als Übersetzung für *"Schwerbeschädigte"* neben den bereits analysierten Bezeichnungen "*лицо, имеющее тяжкое телесное повреждение*" und *"инвалид"* auch *"калека"* angegeben. Dies ist nicht akzeptabel, da das Lexem stilistisch markiert ist und außerdem nicht als Oberbegriff für Menschen mit verschiedenen Behinderungsarten verwendet werden kann.

In dem Fachbuch "Osnovy obucenija i vospitaija anomalnych detej" (1965) ist innerhalb eines Vorschlags zur Klassifizierung behinderter Kinder neben *"физически неприспособленные"* die Bezeichnung *"калечные"* aufgeführt (s. 188). Sie wurde von allen Informanten abgelehnt. Viele meinten, es handle sich um eine veraltet Bezeichnung. Das Adjektiv *"калечный"* ist in den einsprachigen Wörterbüchern von 1950ff., 1981-1984 und 1992 nicht enthalten. Man findet es lediglich im "Tolkovyj slovar zivogo velkoruskogo jazyka" von V. Dal' (1999), versehen mit dem Hinweis "зап.юж.". Offensichtlich ist dieses Lexem einem Dialekt zuzuordnen. Das Adjektiv ist durch das Verb *"калечить"* motiviert und von dessen Stamm *калеч-* mit Hilfe des Suffixes *- н -* gebildet. Unter den Qualitätsadjektiven, die durch Verben motiviert sind, gibt es eine Gruppe, die einen Zustand bezeichnen, der als Resultat der Handlung oder des Prozesses eingetreten ist, der durch das motivierte Verb benannt wird. Man kann *"калечный"* als Resultat der Handlung *"калечить"* – *"zum Krüppel machen"* ansehen. Die Wortbildung erfolgt durch das Verfahren der Motivation.

Im "Nemecko-russkij slovar" von 1992 ist unter dem Schlagwort *"schwerbeschädigt"* neben anderen Übersetzungen *"искалеченный"* zu finden. Sie ist ebenfalls als übergreifende Bezeichnung unpassend, könnte aber für Körperbehinderte verwendet werden. Es handelt sich hierbei um ein Partizip Präteritum Passiv, das von dem Verb *"искалечить"* gebildet ist, dem perfektiven Aspektpartner zu *"калечить"*. Durch das Verfahren des Wortwechsels wurde aus dem Partizip ein Adjektiv, es kann aber auch als Substantiv auftreten. Die Adjektivbedeutung wird durch eine entsprechende Eintragung im "Slovar' russkogo jazyka" (1981-1984) gestützt. Im "Kleinen Wörterbuch zur Defektologie Russisch-Deutsch" findet man für *"искалеченный"* die Übersetzung "*missgebildet"*.

Neben Auskünften zu dem zusammengestellten sprachlichen Material wurden die Informanten gebebeten, Beispiele anzugeben, welche Bezeichnungen sie für Körperbehinderte benutzen würden. Zur Vermittlung des Sachverhaltes, dass in einer Stadt Sportwettkämpfe für Körperbehinderte stattfinden, schlugen die Respondenten die Wortfügung *"спортивные соревнования для инвалидов"* bzw. *"спортивные соревнования инвалидов"* vor. Hiermit bestätigt sich, dass *"инвалид"* in der

Alltagskommunikation eher zur Bezeichnung eines Körperbehinderten benutzt wird den als Oberbegriff. Andere Informanten wiesen jedoch darauf hin, dass *“инвалид”* den S T A T U S eines Behinderten bezeichnet.

Da den Sprachträgern bekannt ist, dass *“инвалид”* als Statusbezeichnung für alle Behinderten Verwendung findet, wurde teilweise die Notwendigkeit bestätigt, zur Bezeichnung von Körperbehinderten alternative Benennung zu finden. Die unterschiedlichen Einstellungen zu den aus Texten zusammengestellten Wendungen, bei denen es sich zumeist um Wortfügungen bzw. Mehrwortbenennungen handelt, und die Vielzahl der Beispiele , die als Entsprechungen für *“Körperbehinderter”* und *“körperbehindertes Kind”* genannt wurden, zeigen, dass keine Bezeichnungen so fest etabliert ist wie der Begriff im Deutschen. Eine verhältnismäßige hohe Akzeptanz und Verwendbarkeit kann man für die Wortfügungen *“люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата”* und *“люди с физическими недостатками”* konstatieren. Es soll noch einmal hervorgehoben werden, dass es sich hier nur um Entsprechungen für “*Körperbehinderte*” im “klassischen” Sinne handelt. Hiermit sind Menschen gemeint, die der Laie aufgrund sichtbarer Schädigungen als solche erkennt. Mit den genannten russischen Bezeichnungen können z.B. Menschen mit Stoffwechselerkrankungen als Ursache von Behinderungen nicht erfasst werden. Es bleibt abzuwarten, ob sich im Zuge einer verstärkten gesamtgesellschaftlichen Beschäftigung mit den Belangen Betroffener in Belarus eine bestimmte Bezeichnung für Körperbehinderte durchsetzen wird. Denkbar ist auch, dass *“инвалид”* als Hyponym erhalten bleibt und dafür eine andere Wendung als Obernbegriff etabliert.

Литература

1. Евдокимов, Н.С. Житейские истории / Н.С. Евдокимов. – М.: Современник, 1974. – 238 с.
2. Полевой, Б. Повесть о настоящем человеке / Б. Полевой. – М.: Детская литература, 2010. – 384 с.
3. Розов, Г. На колесах / Г. Розов // Огонек. – 1988. – № 9. – С. 11-13.

Ракевич Е.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ НОМИНАЦИИ АСТРОНИМОВ В ДИАЛЕКТАХ

(на примере русского, белорусского, английского и немецкого языков)

Принципы номинации формируются в результате обобщения мотивирующих признаков и служат основой для появления новых

названий. Основными общими принципами номинации астронимов являются: ассоциативный и антропоморфный принципы.

В основе *ассоциативного* принципа номинации лежит ассоциативный характер человеческого мышления. Ассоциации устанавливаются по сходству или по смежности между некоторыми свойствами элементов внеязыкового ряда, отображенными в уже существующем значении имени, и свойствами нового обозначаемого, называемого путем переосмысления этого значения. Ассоциативные признаки, актуализируемые в процессе вторичной номинации, могут соответствовать компонентам переосмысляемого значения, а также таким смысловым признакам, которые, не входя в состав дистинктивных признаков значения, соотносятся с фоновым знанием носителей языка о данной реалии или о внутренней форме значения [2, с. 336].

Сравнение отражает тот круг предметов, который находиться в поле зрения, в сфере слуха, ощущения, восприятия того, кто их использует, тот круг, который несет отпечаток общечеловеческих и национальных представлений о мире.

По внешнему сходству с устройствами быта Большую Медведицу называли: *Чарпак* ‘черпак’, *Коўшык* ‘ковшик’, *Чаша* ‘чаша’ (в белорусском), *Большой Ковшик, Ковшик, Поварёшка с Хвостиком* (в русском), *Big Dipper* ‘большой ковшик’, *Plough* ‘плуг’ (в английском).

По ассоциации с транспортными средствами и со способностью перемещаться, двигаться – Большая Медведица: *Вазок* ‘возок’, *Карэта* ‘карета’, *Каляскіца* ‘колесница’, *Брычка* ‘бричка’ (в белорусском языке); *Повозка, Телега, Колымага, Колясочка, Колесница* (в русском языке); *Wain* ‘телега’, *Big* Carriage ‘большая карета’, *Arthur’s Chariot* ‘колесница Артура’ (в английском языке); *Großer Himmelswagen* ‘большой небесный ковш’, *Großer Wagen* ‘большая колесница’, *Karlswagen* ‘колесница Карла’, *Wagen am Himmel* ‘колесница на небе’, *Wagen des Dietrich v. Bern* ‘воз Дитриха из Берна’ (в немецком) [4].

У большинства народов мира с Млечным путем связывается образ пути, дороги. Этот образ является универсальным для многих языков: *Гусіна дарога* ‘гусиная дорога’, *Дзікім гусакам дарога* ‘доррога диких гусей’, *Птушыны шлях* ‘птичий путь’, *Птушыная дарога* ‘птичья дорога’, *Дарога ў Ерусалім* ‘дорога в Иерусалим’, *Чумацкі шлях* ‘чумацкий путь’, *Малочны Шлях* ‘молочный путь’, *Святая Дарога* ‘святая дорога’ (в белорусском); *Светлый Путь, Моисеева Дорожка, Молочный Путь, Мышиные тропки, Небесная Дорога* (в русском) [3, с. 135-137], *Der Weg des Vogels* ‘птичий путь’, *Helweg* ‘путь Геллы’, *Kuhpfad* ‘коровий путь’ (в немецком), *Milcky Way* ‘молочный путь’,

Birds' Path ‘путь птиц’, *Road to Santiago* ‘дорога к Сантьяго’, *Straw Way* ‘соломенный путь’ (в английском языке).

Согласно *антропоморфному* принципу неодушевленные предметы, живые существа и вымышленные сущности, не обладающие человеческой природой, могут наделяться человеческими качествами: физическими и эмоциональными.

Придание названий небесным телам при помощи антропоморфного принципа основывается на мифологии. Многие объекты звездного неба воспринимались в образе людей или богов.

Например, Орион, его Пояс и другие части созвездия: *Тры Каралі* ‘три караля’, *Тры Сястры* ‘три сестры’, *Тры Браты* ‘три брата’, *Тры Касцы* ‘три косаря’ (в белорусском); *Три Брата, Три Царя, Трое, Троица* (в русском); *Drei Mäher* ‘три жнеца’, *Drei Könige* ‘три короля’, *Drei Mar*ien ‘три марийца’, *Drei Stäbe* ‘три войска’, *Drei Holzhacker* ‘три лесоруба’ (в немецком); *Three Kings* ‘три короля’, *Three Sisters* ‘три сестры’, *Three Marys* ‘три Мэри’ (в английском языке).

Данные названия являются номинантами, образованными синтаксическим способом при помощи модели «числительное + существительное во множественном числе».

Также встречаются анималистические «животные» названия.

Плеяды: *Курица с Цыплятами, Курочка-Перунья, Уточка* (в русском); *Курачка* ‘курочка’, *Куркі* ‘курицы’ (в белорусском) [1, с. 67]; *Gluckhenne* ‘курица-наседка’ (в немецком); *Freyja's Hens* ‘курицы Фрейи’ (в английском языке).

То, что наши предки не могли понять, рационально объяснить, они объясняли при помощи мифологии и мифических образов.

Таким образом, в диалектах русского, белорусского, английского и немецкого языков существуют общие принципы номинации астронимов, основанные, в основном, на особенностях мировоззрения и восприятия нашими предками окружающего мира и действительности.

Литература

1. Жывоенашаслова: дыялекталагічнызборнік: да 90-годдзя Ю.Ф. Мацкевіч / рэд.: Л.П. Кунцевіч, І.Я. Яшкін. – Мн. :Беларуская навука, 2001. – 352 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь; гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 687 с.
3. Рут, М.Э. Словарь астронимов: Звездное небо по-русски / М.Э. Рут. – М.: АСТ-Пресс книга, 2010. – 288 с.
4. Grimm J. Deutsche Mythologie/ J. Grimm. – Berlin: Dümmler, 1875-1878. – Bd. 1-3.

Романова Н.В.
Херсонский государственный университет, Херсон

ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ (на материале немецких переводов украинских героико-фантастических сказок)

Эмотивная лексика – результат объективации эмоций этносом, один из основных механизмов интерпретации культурно-духовного опыта нации. Напомним, что в словесной ткани устного фольклора эмотивная лексика живет, приспосабливаясь к переживаниям певца, сказателя или рассказчика, в записанном фольклоре – существует, ориентируясь на эмоциональное состояние носителя языка.

Исследуя эмотивную лексику в оригинале и переводе, важно обратить внимание на ее основные функции: номинативную, экспрессивную и дескриптивную.

Номинативная функция эмотивной лексики способствует моделированию образов эмоций, не пробуждая самих эмоций [3, с. 88-96]: *От вона* (дочка) *до його* (змія) ***прилестилась*** *та й питається раз у нього: – Чи є, – каже, – на світі такий чоловік, щоб тебе подужав*? [2, с. 174] (здесь и дальше выделено нами. – *Н. Р.*) – ‘Eines Tages fragte ihn die Fürstentochter: “Gibt es irgendwo in der Welt einen Mann, der dir an Kraft überlegen ist?” ’ [5, с. 204]. В составе иллюстрации лексема *прилестилась* ‘обольстила’ эксплицирует образ негативного эмоционального поведения княжны. Переводчик опускает не только анализируемый элемент, но и его лингвистический контекст. Подобная тактика является, к сожалению, стандартной для Й. Грубера: ***А тут у дзвони дзвонять, молебні правлять****, а по горах народ стоїть* ***як неживий, зціпивши руки, жде, що то буде! Коли ж змію́ка бубух!*** *Аж земля затряслась. Народ, стоячи на горах, так і сплеснув руками: –* ***От так Кирило! От так Кожум’яка!*** [2, с. 176] – ‘Auf den Hügeln ringsum aber stand das Volk und schaute gebannt zu, und jeder fragte sich im stillen: Wie wird dieser Kampf enden? Da sah man plötzlich, wie Kyrylo den Drachen mit solcher Gewand zu Boden schleuderte, daß die Erde unter den Füßen aller erbebte. Vor Verwunderung und freudiger Überraschung klatschte das Volk in die Hände’ [5, с. 208-209]. В указанном примере тревога, предшествующая интенсивности эмоции страха жителей Киева, трансформируется в эмоцию интереса, а интенсивность эмоции удивления – в эмоциональный паттерн: удивление + радость + восхищение. Опущение языковых единиц с теологическим значением, эмоциональным и эмоционально-оценочным, с одной стороны, и обобщение смысла физического состояния и эмоционального,

с другой, – разрушают предметно-логические связи и выстраивают новую линию эмоционального поведения украинского народа. Речь идет о бездуховности, нечувствительности к эмоциям, пассивности в межличностных отношениях, интравертности.

Кроме опущения эмотивной лексики, прослеживается и ее добавление: – *Весь день орали, а ви нам не принесли обідати. – Як то не принесла? Адже Оленка понесла. Чи не заблукала?* [2, с. 182] – ‘ “Den ganzen Tag haben wir gepflügt, Ihr aber habt uns nicht einmal das Mittagessen geschickt.” **Erstaunt** erwiderte diese: “Wie soll ich das verstehen? Olenka trug es euch doch aufs Feld! Ich glaubte, sie würde mit euch nach Hause zurückkehren. Gewiß hat sie sich verirrt” ’ [5, с. 6]. Включение лексемы Erstaunt ‘удивленно’ в иллюстрированный контекст направленно на передачу манеры говорения матери, а не ее эмоционального состояния.

Эмотивная лексика может активировать целостное преобразование предметной ситуации: *Жив колись в старину цар з царицею. У них замолоду не було дітей, а при старості родився один син. Вони дуже* ***зраділи*** [2, с. 189] – ‘Vor langer, langer Zeit lebten ein Zar und eine Zarin. Sie waren kinderlos. Erst nach vielen Jahren, als sie schon alt waren, brachte die Zarin einen Sohn zur Welt. Da **herrschte große Freude im ganzen Zarenpalast**’ [5, с. 113]. Как показывает перевод, эмоция радости претерпевает качественные и количественные изменения: обрадовались не родители, а счастлив весь обслуживающий персонал царского дворца. Исходная формула «царь и царица – эмоция радости» преобразуется в формулу «челядь – эмоция радости». В этом случае взаимоотношения между монархом / женою монарха и подчиненными эквивалентны равенству и дружбе. Такие отношения, как известно, были характерны для периода родоплеменного строя.

Эмотивная лексика используется в переводе для замены действия: – *Ходім же на залізний тік! –* ***Ходім!*** [2, с. 283-284]. ‘ “Dann laß uns auf die eiserne Tenne gehen!” “**Mit Vergnügen!**” ’ [5, с. 10] или одного эмоционального состояния другим (сожаление – душевная боль): – *Десь повинні бути в мене брати й сестра? –* ***Е-е****, – кажуть, – синку, були в тебе і сестра, і шестеро братів, та таке й таке їм трапилось* [2, с. 182]. ‘“Sagt, habe ich denn keine Brüder und Schwestern?” “**Ach**, lieber Sohn!” erwiderten diese’ [5, с. 7].

Экспрессивная функция эмотивной лексики состоит в непосредственном выражении эмоций [3, с. 96-98]: *От уранці прилітає змій, побачив хлопця та: –* ***О****, це добре, – каже, – був один, а тепер двоє* [2, с. 205] – ‘Am anderen Morgen kam der Drache geflogen und sah den Burschen. “**Oh**, das ist gut”, sagte er, “erst war’s einer, jetzt

sind's zwei" ' [4, с. 177]. Здесь эмоция радости выражена междометием *О* 'Oh' на фоне оценки. При произнесении немецкого долгого закрытого [о:] мышцы артикулирующих органов напряжены больше, чем при украинском [О]. Отсюда следует, что немецкий социум выражает эмоцию радости более интенсивно, нежели украинский.

Дескриптивная функция эмотивной лексики состоит в описании «своей» или «чужой» эмоции [3, с. 98-100]. При этом называется выразитель эмоции – глаза, брови, губы, лицо, мимика, жесты и т. д.: *Приходять люди, як* ***глянули*** – ***аж потопоніли*** [2, с. 182] – 'Als nun der Vater mit mehreren Leuten zurückkam, und diese **sahen, was Rollerbse vollbracht hatte, rissen sie vor Erstaunen Mund und Augen auf**' [5, с. 7]; 'Die Leute kamen, und als sie **das sahen**, **gerieten sie aus der Fassung** und erschraken über seine Kraft' [4, с. 180].

Сравнительно-сопоставительный анализ оригинала и переводов позволяет установить, что интенсивность эмоции удивления *потопоніли* переводится с помощью лексического развертывания vor Erstaunen Mund und Augen aufreißen i aus der Fassung geraten. Использование фразеологизмов указывает на переосмысление понятия «эмоция удивления», а также на выделение главенствующей роли отдельных частей тела – рта Mund и глаз Augen или низкие волевые черты характера индивида Fassung [1, с. 20].

Эмотивная лексика подвергается стилистической нейтрализации: *Коли влазить дідок маленький, а борода на сажень волочиться. Як ухопив Вернигору за чуба та й почепив на гвіздок на стіну* [2, с. 185] – 'Da kam auf einmal ein kleines Männchen herein, das zerrte einen klafterlangen Bart hinter sich her. Es ergriff Bergdrücker am Schopf, hängte ihn an einem Nagel an der Wand auf, aß alles Gekochte, trank alles aus, riß Bergdrücker einen Riemen Haut aus dem Rücken und machte sich davon' [4, с. 185].

Замена эмотивных глаголов *влазить* 'kam herein', *волочиться* 'zerrte hinter sich her' и деминутивных существительных *дідок* 'Männchen', 'das', *гвіздок* 'Nagel' нейтральними словами в переводе способствует формированию нового образа сказочного персонажа – карлика-андрогонима с походкой здорового человека и огромной физической силой.

Подводя итоги, заметим, что эмотивная лексика вытекает из знаний этноса об эмоциях и окружающем мире, функционирует как трехмерное лексико-семантическое явление, погружённое во все естественные связи мира: причинно-следственные, временные, пространственные, социокультурные и требует от переводчика осмысления как минимум на двух уровнях: уровне языка и уровне (культуры выражения) эмоций.

Литература

1. Гамзюк, М. В. Лексико-семантичні шляхи первинного фразо творчого процесу / М. В. Гамзюк // Німецька фразеологія в Україні (до 80-річчя з дня народження Володимира Івановича Гаврися): колективна монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – С. 29-42.
2. Українські народні казки, легенди, анекдоти / упоряд., передм. та приміт. В. А. Юзвенко. – К.: Молодь, 1989. – 432 с.
3. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка: монография / В. И. Шаховский. – М.: ЛКИ, 2008. – 208 с.
4. Ukrainische Volksmärchen / hrsg. von P. V. Lintur. – Berlin: Akademie Verl., 1981. – 688 S.
5. Wie Iwan die Sonne besuchte / Verl. Dnipro. – K.: Dnipro Verl., 1989. – 312 S.

Руденко Е.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

О ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТАХ ВЕЛИКОГО КНЯЖЕСТВА ЛИТОВСКОГО

Современная парадигма лингвистических исследований подразумевает интерес не только к текстам нового времени, но и к текстам древним. Теоретические и методологические аспекты лингводидактики применимы к переводу и интерпретации произведений древних книжников так же, как и современных.

В истории белорусской книжности особое место занимают переводные памятники письменности. Об этом писал белорусский исследователь А. Бразгунов в статье «Переводная литература в Великом княжестве Литовском в XV–XVIII вв.» [1].

И уж совсем особняком стоят переводы текстов, которые квалифицируются и как научные, и как развлекательные. А. Бразгунов пишет: «Асобную групу перакладнога пісьменства складаюць разнастайныя філасофскія, астралагічныя, прыродазнаўчыя і гадальныя зборнікі, па сваіх змястоўных, сюжэтных і ідэйных характарыстыках часта вельмі блізкія як да апакрыфічнай, так і да свецкай белетрыстычнай літаратуры («Тайна Тайнаў», «Шасцікрыл», «Логіка», «Лапатачнік», «Луцыдарый»). У ліку найбольш папулярных твораў была «Тайна Тайнаў» («Secreta Secretorum»), аўтарства якой прыпісвалася Арыстоцелю, настаўніку Аляксандра Македонскага. Першапачаткова гэта быў арабскі філасофскі твор, прысвечаны апісанню характэрных асаблівасцяў чалавека, у XIII ст. ён быў перакладзены на лацінскую мову. У XV ст. у Кёльне з’явіўся і друкаваны варыянт «Тайны Тайных», з якога неўзабаве былі зроблены пераклады на многія еўрапейскія мовы. Аднак беларускі спіс

перакладзены непасрэдна з яўрэйскага арыгіналу, з далучэннем звестак з твораў філосафа Майманіда, арабскага лекара Алразі (X ст.) і грэчаскага лекара Галена (II ст.). Акрамя таго, беларускі тэкст дапоўнены цікавымі медычнымі і дыетычнымі парадамі» [1, с. 191-192].

В Национальной библиотеке Республики Беларусь хранится оригинал упомянутого рукописного сборника (и его pdf-копия), в котором собраны переводные тексты астрологической тематики. Сборник (89х2 = 178 листов, некоторые листы отсутствуют) датируется 60-ми гг. XVI в., он долгое время хранился в библиотеке Супрасльского Благовещенского монастыря, а потом – в Виленской публичной библиотеке, откуда и получил название Виленский список. Среди исследователей, писавших об этом сборнике, следует назвать Л.Л. Щавинскую [5] и Л.И. Станкевич [4]. Л.И. Станкевич дала полное кодикологическое и палеографическое описание сборника, в частности определила составляющие его части. В Виленский сборник вошли тексты разного объема, но главная его часть – «Аристотелевы врата, или Тайная Тайных». Это самый большой текст сборника (60х2 листов), он впоследствии был издан М.Н. Сперанским, который дал его подробное описание. «Тайная тайных» изначально написана на арабском языке в VIII-IX вв. и представляет собой собрание житейских наставлений, включая политику, медицину, физиогномику и алхимию, но оригинальный текст не сохранился.

Этот трактат перешел в Европу, был переведен сперва на латинский язык – самый ранний перевод датируется XII в. – и приобрел большую популярность. Распространился он и на наших землях, причем, как отмечают исследователи, вариант, бытующий на славянских землях, отличается от латинского, что говорит о различных вариантах оригинала, которым располагали переводчики. Кроме того, славянский перевод, выполненный в XVI в., отстоит дальше по времени от оригинала, чем кастильский перевод на латинский язык, потому изобилует дополнениями и поправками, отсутсвующими как в оригинале, так и в латинской версии.

«Аристотелевы врата» запрещались церковью, так как были причислены к гадательной и еретической литературе, свидетельство о чем можно найти в «Стоглаве»: «Да в нашем же православии тяжутца нецыи ж неправо и поклепав крест целуют или образ святых, на поле бьются и кровь проливают и в те поры волхвы и чародейники от бесовских научении пособие им творят: кудес бьют и во Аристотелевы врата и в Рафли смотрят и по звездам и по планидам гадают и смотрят дней и часов и теми дьяволскими действы мир прельщают и от Бога отлучают...» [3, с. 4].

М.Н. Сперанский сравнил западноевропейские переводы «Тайная тайных», в частности латинский «Secretum Secretorum» со славянским и определил язык славянского перевода как «западнорусский». Славянская версия «Аристотелевых врат» делится на восемь книг, которые в свою очередь разделяются на главы, называемые вратами.

Помимо достаточно известных и изданных «Аристотелевых врат» (**1**), в сборник вошел еще ряд переводных произведений, гораздо меньших по объему и неизученных: **2.** "Предословие о поесех небесных. Что ся глаголют по еврейскому языку небеса. И о седми звездах великих. Иже ся наричаются планеты" – лл. 60 об. – 61 об.; **3.** "О седми звездах великих яже ся наричаются планеты, о силе их и о ходу и о домех их" – лл. 61 об. – 66.; **4.** "Мудрость великая буди без труда тобе ведомо" – л. 67; **5.** "Сказание о седми звездах великих, и которыи ся зодеи которым звездам служат. Суббота" – лл. 67–71; **6.** "Сказание о седмих планетах сиречь великих моцьных звездах" – лл. 71–73; **7.** "Осени 12 звезды, што владеют к 12 частьям человеческим; ес межи ими штос слюбят а ес межи ими что ся гневают" – л. 73–73 об.; **8.** "Початок часом в неделю от утра" – лл. 73 об. – 74; **9.** "А коли хочешь ведат каждого человека звезду его прочти имя его и имя матери его мечи (так!) 9-ти и прочии"– л. 74–74 об.; **10.** "Седмьсят планеты" – л. 74 об.; **11.** "Помышляющю о какои любо вещи обрести" ["Лунник"] – лл. 74 об. – 77; текст с гадательно-астрологической таблицей – л. 78; **12.** "Пут солнечный" – лл. 78 об. – 79 об.; **13.** "Поучение луннику приведено от жидов[с]ких книг" ["Лунник"] – лл. 79 об. – 80 об.; текст с 4-мя гадательно-астрологическими таблицами – л. 81; **14.** "Книга от Петра Египтенина, иже научают ся ведати неисходимаго плеча овец, занже проявляет знамение, что им надобет в разум вложити" ["Лопаточник"] – лл. 81 об. – 83 об.; **15.** "Луна же прояви бог изральтяном во пустыни пророком Моисеом, соблюдая их от всякого зла" ["Лунник"] – лл. 83 об. – 89 об.; **16.** "О знамени бывающих на челавецах" – л. 89 об. (без конца) (список предоставлен Л.И. Станкевич [4]).

Очевидно, что тексты такого рода требуют не только собственно лингвистического, но и культурологического, исторического, общефилологического изучения, равно как и знания разных языков.

Литература

1. Бразгуноў, А. Перакладная літаратура ў Вялікім княстве Літоўскім у XV – XVIII стагоддзях / А. Бразгуноў // Senoji Lietuvos literatūra. № 21. – Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutes, 2006. – С. 171-226.

2. Морозова, Н., Темчин, С.Ю. Древнейшие рукописи Супрасльского Благовещенского монастыря (1500-1532 гг.) / Н. Морозова, С. Темчин //

Z dziejów monasteru supraskiego: materiały międzynarodowej konferencji naukowej «Supraski monaster Zwiastowania Przenajświętszej Bogarodzicy i jego historyczna rola w rozwoju społeczności lokalnej i dziejach państwa», Supraśl - Białystok 10-11 czerwca 2005 r. / red. Jarosław Charkiewicz. – 2005. – P. 117-140.
3. Сперанский, М. Н. Аристотелевы врата, или Тайная тайных / М. Н. Сперанский // Из истории отреченных книг. – Т. IV. – СПб.: Типография М. А. Александрова, 1908. – 333 с.
4. Станкевич, Л.И. Рукописный сборник гадательно-астрологического содержания XVI в. («Аристотелевы врата, или Тайная тайных») из фонда Национальной библиотеки Беларуси / Л. И. Станкевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:www.knizhkult.narod.ru/Stankevich.html. – Дата доступа: 10.08.2016.
5. Щавинская, Л.Л. Литературная культура белорусов Подляшья XV–XIX вв.: книжные собрания Супрасльского Благовещенского монастыря / Л.Л. Щавинская. – Минск: НБ РБ, 1998. – 176 с.

Усовская Э.А.
Белорусский государственный университет, Минск

«ДЕКОНСТРУКЦИЯ» И «ПИСЬМО» В ПРОЧТЕНИИ ТЕКСТА

В самом общем плане деконструкция представляет собой стиль мышления, которому свойственен критицизм. Появление термина связано с именем М. Хайдеггера. Однако более полную атрибуцию деконструктивизм получил в работах Ж. Деррида, целью которого было преодоление логоцентризма и метафизики, лежащих в основе западной культуры. По мнению французского постструктуралиста, европейское мышление со времен Античности до экзистенциализма и феноменологии представляло «метафизику присутствия» [3, с. 89].

В рамках метафизики присутствия истина отождествляется с и логосом (разумом). Основой логоцентрической системы становится устное слово как воплощение первой мысли. Отсюда следует, что идея (мысль) должна «воплотиться» (в данном случае в звуковую речь). Явленная таким образом сущность становится привилегированным объектом осмысления и изображения – в этом состоит ограниченность, метафизичность логоцентризма. Преодоление метафизичности, согласно Деррида, возможно, если следовать по пути поиска ее истоков. Для этой цели необходима «разборка философии», обращение к архетипическим культурным, ментальным пластам. В качестве первоосновы деконструкции Деррида предложил лингвистику, с помощью которой возможно подвергнуть аналитическому разложению слова-понятия, составляющие базу онтологии и, главным образом, понятия бытия; выявить слой метафор, запечатлевших следы

предшествующих культурных эпох. При этом теоретической основой культуры у ученого оказывается утверждение примата письменной субстанции выражения перед звуковой.

Деконструкция должна выявить конструктивную роль письма. Письмо в постмодернизме выступает в качестве самостоятельной категории, а не служебной и вторичной. По Р. Барту письмо – та область неопределенности, неоднородности и уклончивости, где «теряются следы нашей субъективности», черно-белый вариант, где исчезает самоотождествленность и, в первую очередь, телесная тождественность пишущего [1, с. 465]. Письмо – не просто графический корпус текста, стихия различающего мышления, «расчленяющая», ищущая знакового выражения сознание. Таким образом, понимание письма выходит за рамки простого графического акта и в более полной мере раскрывается в категории археписьма. Оно является своеобразным предусловием всякой речи и письма. Археписьмо лишено присутствия, центра; не может быть объектом мысли, не несет в себе метафизической сущности. В то же время оно создает предпосылки для любой коммуникации, для возникновения смысла. Археписьмо является идеальной моделью, управляющей всеми знаковыми системами, в том числе, и устной речью. Это общий корень и речи, и графического письма, категория, снимающая их историческое противостояние. Функцией археписьма является указание на нераскрытые нюансы, на «темные» места в тексте. Сходную роль, на наш взгляд, играет понятие текста-письма (Р. Барт), которое в отличие от текста-чтения (классического чтения), представляет собой ценность, поскольку текст-письмо – это мы сами в процессе письма, т.е. до того момента, когда какая-нибудь конкретная система (идеология, жанр, критика) рассечет, раскроит, прервет, застопорит движение беспредельного игрового пространства мира (мира как игры), предаст ему пластическую форму, сократит число входов в него, ограничит степень его внутренних лабиринтов, сократит бесконечное множество языков [2, с. 14]. Письмо – это вечное настоящее, ускользающее из-под власти будущего.

Важное место в концепции письма занимает теория нелинейного письма. Современное мышление становится все более нелинейным, и это находит свое отражение в формах письма. Поэтому необходимо превратить текст в череду не имеющих внешней связи отрывков, в текст без границ.

В нелинейном тексте внимание перемещается с самих смыслонесущих элементов на их связи, на переходы между ними, на движение мысли в сети этих переходов. Движение мысли в нелинейном письме не бессмысленно хаотично. Оно может создавать

новые смысловые эффекты, относительно целостные образования. Поэтому постмодернистское произведение, производящее вначале эффект хаоса, не может быть абсолютно лишенным смысла.

Деконструкция призвана с помощью письма обнажить поверхность текста, вскрыть то, что было завуалировано, подавлено линейной организацией текста: это и маскируемое отсутствие смысловых звеньев, и, наоборот, присутствие в тексте того содержания, которое подавлялось ради подчинения главной мысли. Смысл деконструкции заключается в обнаружении ограниченности линейного письма, текст которого стремится «втиснуть» мысль в рамки структуры. Чтобы мысль двигалась по разным направлениям, совершала переходы в другие измерения, необходимо изменить текст – в этом и состоит цель декострукции.

Литература

1. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика; пер. с фр. Г.К. Косикова. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Барт, Р. S/Z / Р. Барт. – М.: РИК «Культура»: AdMarginem, 1994. – 303 с.
3. Деррида, Ж. Грамматология / Ж. Деррида // Французская философия сегодня: Анализ немарксистских концепций. – М.: Наука, 1989. – С. 89-179.

Фан Сян
Белорусский государственный университет, Минск

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ

В настоящее время нет отдельной дисциплины «медицинская лингвистика», однако, наверное, она должна была бы существовать. Язык медицины всегда был увлекательной задачей и для историков медицины, и для лингвистов. Наиболее интересным фактом, который нельзя не заметить, является то, что ученые проанализировали и изучили тексты и язык древнейших медицинских документов в мельчайших подробностях, но дальнейшему развитию медицинской терминологии уделяется гораздо меньше внимания. Для того чтобы лучше определить проблемы медицинской терминологиии, представим краткий обзор истории и особенностей языка, используемого медиками.

Насколько мы можем видеть, в условиях глобализации английский язык стал языком международной коммуникации, и в наше время все наиболее авторитетные медицинские журналы написаны на английском языке, большая часть международных медицинских конференций также предпочитает английский язык. Мы вступили в эру медицинского английского языка, который напоминает эпоху латинизации

медицинской терминологии, когда латинский язык был единственно возможным языком медиков в Европе.

Во многих языках индоевропейской семьи существуют общие правила формирования медицинских неологизмов. Во-первых, многие медицинские термины имеют греческие или латинские корни, к которым добавляются элементы своего языка. Во-вторых, некоторые термины были полностью заимствованы из латинского или греческого языков. Помимо этого, такие термины могут пополнять систему языка путем перевода иноязычных элементов.

Рассмотрим, например, случай, когда имеет место комбинация «английская часть + греческая либо латинская часть», например англ. *bypass operation* (английская часть и часть латинской происхождения) ‘шунтирование’. Это слово принято во многих неанглоязычных странах, например, в таких языках, как немецкий, голландский, итальянский, румынский и скандинавских языках. Французы, которые избегают англицизмов, перевели его как *pontage*. Интересно, что в китайский язык калькировано слово **搭桥**手术 (< **搭**‘строение, строить’ + **桥** ‘мост’ + 手术 ‘операция’) ‘шунтирование’ путем перевода не с английского, а с французского языка. Если сопоставить слова этих двух языков, то сразу заметно не только морфемное, но и семантическое сходство: фр. *pontage* ‘шунтирование’ состоит из двух частей: *le pont* (свободная морфема) ‘мост’ и суффикс *-age*. Фр. *pontage* имеет три значения:

1) action de construire un pont provisoire – ‘постройка временного моста’;

2) réunion de deux vaisseaux sanguins par une greffe vasculaire ou par un tube plastique afin de restaurer une circulation normale et de court-circuiter un rétrécissement ou une obstruction artériels – ‘соединение двух кровеносных сосудов через трансплантацию сосудистой системы или пластиковой трубы для того, чтобы восстановить нормальное кровообращение и избежать сужения или артериальной закупорки’;

3) opération consistant à réunir entre elles des macromolécules – ‘операция по соединению макромолекул между собой’ [4].

Кит. 搭 桥 ‘шунтирование’ также состоит из двух частей: 搭 (несвободная морфема) ‘строение, строить’ и 桥 (свободная морфема) ‘мост’. Слово 搭桥 тоже имеет три значение в словаре современного китайского языка: 1) построить мост; 2) представлять / знакомить кого-то с кем-то; 3) операция шунтирования [5].

Для обозначения понятия ‘шунтирование’ поляки выбрали лексему *po**most**owanie* (< *most*), которая имеет такое же значение, как фр. *pontage*. А в русском языке употребляется слово *шунтирование* –

пример англицизма, поскольку *шунтирование* – дериват от англ. *shunt*. Английские акронимы тоже довольно распространены в других языках, такие как *AIDS* (acquired immune deficiency syndrome) – ‘СПИД’, *CT* (computed tomography) – ‘КТ (компьютерная томография)’, *ICU* (intensive care unit) – ‘отделение интенсивной терапии’. Аббревиатуры такого рода представляют трудность, поскольку инициальные буквы изменяются при переводе на другие языки, но такое противоречие иногда просто игнорируется. Термин AIDS является хорошим примером, он широко распространен и почти стал самостоятельным именем существительным в своем собственном языке, хотя на французском и испанском он пишется SIDA и на русском СПИД. Однако и эти аббревиатуры отражают порядок соответствующих слов в аббревиатурах на этих языках. Стоит заметить, что все вышеупомянутые термины употребляются в китайском языке двумя способами: 1) как результат графического заимствования (т. е. прямо употребляются, и произносятся их английские оригиналы, например кит. 做 CT – ‘произвести сканирование компьютерной томографией’ или кит. 王医生在 ICU – ‘доктор Ван находится в отделении интенсивной терапии’; 2) как результат гибридного перевода. Например, успешным примером перевода с английского языка на китайский является кит. 艾滋病 – ‘СПИД’. Китайский термин 艾滋病 был переведен посредством транскрипции и калькирования. Кит. 艾滋病 состоит из двух частей. Часть 艾滋 переведена с английского путем транскрипции, она является адаптированным произношением английского слова в китайском языке – [ai'zi]. Вторая часть 病 – ‘болезнь’ является смысловой, содержательной: кит. 病 (свободная морфема – слово) добавлено переводчиками для того, чтобы передать основной смысл термина.

Медицинские термины были и остаются очень интересным предметом исследования для лингвистов, потому что развитие медицины способствует проникновению многочисленных новых понятий и неологизмов из одного языка в другой.

Литература

1. Беликова, Н.А. Перевод медицинских текстов / Н.А. Беликова – М.: Наука, 2006. – 453 с.

2. Глушко, М.М. Теория и практика английской научной речи / М.М. Глушко – М.: АСТ, 2011. – 240 с.

3. Зубова, Л.Ю. К вопросу об особенностях и трудностях перевода английских медицинских сокращений / Л.Ю. Зубова // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 2005. – № 2. – С.113-116 .

4. Dictionnaire Larousse [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.larousse.fr/dictionnaires/francais. – Дата доступа: 30.08.2016.
5. 现代汉语大词典（第五版: Словарь современного китайского языка: 5-ое изд. – Пекин: Коммерциал Пресс, 2005. – 1958 с.

Хименкова Д.В., Значенок В.С.
Белорусский государственный университет, Минск

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В СЦЕНАРИИ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО КИНОФИЛЬМА

Перевод сценария документального кинофильма, как и любой другой вид переводческой деятельности, предполагает осуществление полноценной межъязыковой коммуникации путем интерпретации исходного текста, реализуемой в новом тексте на другом языке. В этом целеполагании ключевым инструментом является интерпретация (истолкование) текста, в которой реализуется понимание текста переводчиком, а затем осуществляется его актуализация (воспроизведение и перевыражение оригинала) в новой языковой форме, где на лексико-семантическом уровне особую сложность представляет собой перевод реалий.

В результате проведенного исследования отрывка перевода документального фильма «Money, Banking, and the Federal Reserve» («Деньги, инфляция, банки и федеральный резерв») в объеме текста-оригинала 2200 лексических единиц, выполненного в двух вариантах – профессиональным переводчиком и студентами 5 курса специальности «Лингвист-переводчик» – нами были проанализированы основные способы перевода реалий.

Профессиональный переводчик использовал следующие способы перевода:

а) калькирование (использование атрибутивной конструкции) – 42% (14 случаев применения): *fiat notes* ‘декретные банкноты’, *the gold standard* ‘золотой стандарт’, *monster bank* ‘банк-монстр’ и др.;

б) транскрипция+транслитерация+конкретизация, прямое включение – 23% (6 случаев применения): *The Knickerbocker Trust* ‘нью-йоркский банк «Никербокер траст»’, *the Mayan Indians* ‘индейцы племени Майя’, *greenbacks* ‘гринбеки’, *a Kuhn-Loeb partner* ‘партнер банкирского дома Кун-Леб’ и др.;

в) аналог, аналог+грамматическая замена части речи – 17% (4 случая применения): *Spanish milled dollar* ‘доллар испанской чеканки’, *American soil* ‘земля Америки’ и др.;

г) эквивалент – 9% (2 случая применения): *ounces* ‘унция’, *pieces of eight* ‘восемь реалов’;

д) калькирование+добавление – 9% (2 случая применения): *Spanish mint* ‘принадлежащий испанцам монетный двор’, *the first treasury secretary* ‘министр финансов в первом правительстве США’;

е) модуляция (1 случай применения): *Wall Street* ‘Финансовые круги’;

ж) традиционное соответствие+грамматическая замена части речи (1 случай применения): *patriotic Americans* ‘патриоты Америки’;

з) частичное калькирование+добавление (1 случай применения): *the Federal Reserve Act* ‘закон о Федеральной резервной системе’.

Студенты 5 курса специальности «Лингвист-переводчик» при переводе этого же отрывка документального фильма использовали следующие способы перевода реалий:

а) калькирование (употребление атрибутивных конструкций) – 44% (14 случаев применения): *beaver pelts* ‘бобровые шкуры’, *Spanish mint* ‘испанский монетный двор’, *American eagle* ‘американский орел’, *monster bank* ‘банк-монстр’ и др.;

б) аналог – 16% (4 случая применения): *pieces of eight* ‘песо’, *greenbacks* ‘зеленые’ и др.;

в) калькирование+конкретизация, калькирование+сокращение – 13% (3 случая применения): *the nation’s monetary system* ‘валютная система США’, the second Bank of the United States ‘Второй банк США’ и др.;

г) транскрипция / транслитерация+калькирование (атрибутивная конструкция) – 9% (2 случая применения): *the Quetzal birds* ‘птицы Кетцаль’, *the Mayan Indians* ‘индейцы Майя’;

д) транскрипция / транслитерация (прямое включение) – 9% (2 случая применения): *a Kuhn-Loeb partner* ‘партнер банка Кун-Лёб (Kuhn-Loeb)’, *Wall Street* ‘Уолл-стрит’;

е) калькирование+опущение, калькирование+перестановка предлога *of* – 9% (2 случая применения): *Wampum shells* ‘раковины’, *the first America’s central bank* ‘Первый Центральный банк Америки’;

ж) модуляция (1 случай применения): *fiat notes* ‘«зеленые» деньги’;

з) эквивалент (1 случай применения): *ounces* ‘унция’;

и) конкретизация+прямое включение (1 случай применения): *The Knickerbocker Trust* ‘Трастовая компания Knickerbocker Trust’.

В результате анализа мы пришли к выводу, что при переводе лингвострановедческих реалий в двух вариантах перевода наиболее часто встречается перевод при помощи калькирования и атрибутивных конструкций (их доля составляет 38%). Данный факт говорит о том, что переводчики стремились наиболее сжато и кратко передать

необходимую реципиенту информацию. Нельзя не отметить, что в обоих случаях довольно часто использовалась транскрипция / транслитерация и аналоговый перевод. Выявлены также случаи использования прямого включения. Однако если реалия представлена именем собственным, то ее перевод осуществляется в соответствии с общим правилом перевода существительных этой категории. В редких случаях можно наблюдать грамматическую замену части речи.

Мы также обнаружили, что в некоторых случаях при переводе лингвострановедческих реалий профессиональный переводчик и студенты 5 курса специальности «Лингвист-переводчик» использовали разные варианты перевода, что в свою очередь указывает на разное видение той или иной реалии. Например, реалию *Spanish mint* профессиональный переводчик передал как ‘принадлежащий испанцам монетный двор’, применив прием добавления, а студенты – ‘испанский монетный двор’ (калькирование); *Wall Street* – в первом варианте перевода – ‘финансовые круги’ (модуляция), во втором варианте – ‘Уолл-стрит’ (транскрипция). Исходя из этих двух примеров, можно заметить, что профессиональный переводчик пытается наиболее полно передать основное значение реалий, в то время как студенты использовали пословный перевод, не применяя никаких распространений реалий. По нашему мнению, наиболее оправдан и удачен перевод профессионального переводчика, исходя из той позиции, что он старался наиболее понятнее для аудитории передать перевод той или иной лингвострановедческой реалии, несмотря на то, что его перевод больше по объему.

Шаповалова А.Ф.
Белорусский государственный университет, Минск

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня, когда Болонский процесс – наиболее важная и широкомасштабная реформа высшего образования в Европе за последние 30 лет – в условиях глобализации «общества Знаний» направляет свои действия на создание Европейского пространства высшего образования, проблема межъязыковой и межкультурной коммуникации в научно-образовательной сфере приобретает особо актуальное звучание. В процессе такой коммуникации переводчик нередко сталкивается с особыми сложностями в связи с необходимостью адекватно передать реалии системы образования, в частности, послевузовского (степени, титулы, а также их

аббревиатуры). Важно отметить, системы послевузовского образования в США, Великобритании и целом ряде европейских стран, присоединившихся к Болонскому процессу (в том числе России и Беларуси), все еще разнятся, межгосударственные соглашения о взаимном признании ученых степеней только начинают складываться, а конвенциональные нормы их перевода неоднозначны. В этой связи, проблема передачи реалий системы послевузовского образования – ученых и профессиональных степеней, титулов (заслуженных степеней) – с учетом прагматического аспекта перевода представляется актуальной.

Для успешной межкультурной коммуникации в научно-образовательной сфере переводчику необходимы фоновые знания, важным компонентом которых являются реалии системы образования, на существование которых указывают многие исследователи (В.С. Виноградов, С. Влахов, С. Флорин, Г.Д. Томакин и др.). Считается, что реалии отражают культуру или историю одного народа (страны) чуждые другому, явления общественной жизни, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке [1, с. 94; 2, с. 47]. Г.Д. Томакин рассматривает реалии с лингвострановедческой позиции: «слова, обозначающие предметы или явления, связанные с историей, культурой, экономикой и бытом страны изучаемого языка, которые полностью или частично отличаются от лексических понятий слов сопоставляемого языка» [3, с. 5]. Г.Д. Томакин уточняет, что реалии системы образования являются по своей сути терминами-реалиями: 1) они принадлежат к определенной функциональной сфере (например, научно-образовательной); 2) они являются частью народной культуры, общеупотребительны, знакомы большинству носителей языка (хотя и могут быть заимствованы) [3, с. 16].

В силу своей национально-культурной специфичности реалии, как правило, не имеют прямых эквивалентов в другом языке и, следовательно, затрудняют работу переводчика, требуя особого подхода [3, с. 6; 2, с. 47]. Однако это не означает «непереводимость» на другой язык [1, с. 102]. Адекватный перевод реалий зависит от компетенции переводчика – знания реалий и их понятийного наполнения, умения выявить расхождения языков и культур, способности подобрать соответствие с учетом прагматического аспекта (принадлежности реципиента перевода к иной национально-культурной общности).

С точки зрения сопоставления языков и культур США, Великобритании и России расхождения реалий ученых

и профессиональных степеней, титулов (заслуженных степеней) послевузовского образования наблюдаются в следующих случаях:

1) **реалия свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует** (русск. *доктор наук*; AmE. *M.D.* (*Doctor of Medicine*), *Pharm.D.* (*Pharmacy Doctor*), *J.D.* (*Juris Doctor*), *D.D.S.* (*Doctor of Dental Surgery*)).

В отличие от США и других стран с одноступенчатой системой послевузовского образования, где имеется только одна высшая ученая степень (*Ph.D.* и аналогичные степени), присуждаемая по результатам защиты диссертации, в России (Беларуси) степень кандидата наук не является самой высокой ученой степенью. Следующей ступенью после получения степени кандидата наук является степень доктора наук, которая оценивается как более высокая относительно *Ph.D* (и аналогичных ей). Это затрудняет работу переводчиков, и приводит к многочисленным ошибкам. Ситуация может осложняться отсутствием межгосударственных соглашений, регламентирующих признание российского доктора наук.

Передача реалии «*доктор наук»* на английский язык достигается с помощью: а) приближенного перевода (перевод с помощью аналога) (если автору не требуется уточнять, какая именно ученая степень (кандидатская или докторская)): *Ph.D*; б) описательного перевода: *holder of Advanced Doctorate / Advanced Doctor / Second Ph.D./ Grand Ph.D.*; в) кальки с обязательным последующим разъяснительным переводом: *Doctor of Sciences (the second, highest level)*; г) транслитерации (в специализированных анкетах, по требованию реципиента текста перевода): *Doktor nauk*; д) транслитерации с последующим разъяснительным переводом (если требуется подчеркнуть национальный колорит): *Doktor nauk degree (the second, highest level, equivalent to Professor).*

Кроме степеней исследовательского доктората (*Ph.D.* и аналогичных степеней) в США имеются профессиональные степени, которые присваиваются специалистам определенной квалификации: *M.D.* (*Doctor of Medicine*), *Pharm.D.* (*Pharmacy Doctor*), *J.D.* (*Juris Doctor*), *D.D.S.* (*Doctor of Dental Surgery*). Все эти наименования содержат термин «*доктор*», но это не ученая степень и не звание, для получения которых требуется исследовательская работа или написание диссертации. Можно сказать, что профессиональные степени в США соответствуют русским дипломам врачей и юристов (хотя и требуют большего времени для их получения). Поэтому при их передаче на русский язык не следует вводить читателя в заблуждение переводом-калькой типа «доктор медицины» и т.д. Наиболее верное решение –

описательный перевод: *высококвалифицированный специалист в области медицины / выпускник медицинского факультета / врач, имеющий профессиональную степень MD и* т.д.;

2) **в разных обществах сходные функции осуществляются разными реалиями (функциональное подобие разных реалий)** (русск. кандитат наук – AmE *Ph.D.*(*Doctor of Phylosophy*) и т. д.; BrE. *Doctor of Medicine* (*MD*); русск. *doctoral degree* – степень кандидата наук).

Ph.D. и аналогичные степени со схожим названием «доктор» – в США *Doctor of Science* (*Sc.D./D.Sc.*), *Doctor of Business Administration (D.B.A.), Doctor of Education (Ed.D.), Doctor of Medical Science (D.M.Sc.), Doctor of Juristic Science (J.S.D.), Doctor of Modern Languages (D.M.L.)* и т. д., в Великобритании *Doctor of Medicine (MD)* являются приблизительным аналогом степени кандидата наук (при условии, что относятся к уровню исследовательской «докторантуры» (аспирантуры)).

Грубой ошибкой является перевод *doctoral degree*, *Ph.D.* (и аналогичных степеней) как *степень доктора наук, докторская диссертация*. Однако, если у человека несколько ученых степеней, к примеру, *Ed.D* (*Doctor of Education*) и *Ph.D* (из которых *Ph.D* считается высшей), то его вполне можно назвать *доктором наук* по объему и уровню выполненной работы. Абсолютно недопустимым является «дословный» перевод *Ph.D. in Mathematics* как *доктор философии по математике*. При переводе степени *Ph.D.* (и аналогичных степеней) на русский язык не стоит привязываться к конкретной русскоязычной степени, так как в ней есть национальный колорит (например, русск. «кандидат медицинских наук»). Наиболее верное решение: а**)** описательный перевод**:** AmE. *Ph.D. – подготовил диссертацию, защитил диссертацию, ученая степень*; AmE. *Doctor of Science (D.Sc.) – ученая степень в области естественных наук*; BrE. *Doctor of Medicine* (*MD*) – у*ченая степень в медицине*; б) описательный перевод и прямое включение: AmE. *Ph.D. – ученая степень Ph.D.*

При переводе с русского языка на английский используется: а) приближенный перевод: русс. *кандидат наук* – AmE *Ph.D.*; кандидат медицинских наук – *Ph.D in Medical Sciences* и т. д. ; русск. *степень кандидата наук* – AmE. *doctoral degree / doctor's degree / doctorate*; б) калька с обязательным последующим разъяснительным переводом: *кандидат наук – Candidate of Sciences (the first level, equivalent of Ph.D.)*; в) транслитерация (используется в специализированных анкетах, по требованию реципиента перевода): *Kandidat nauk*; г) транслитерация с последующим разъяснительным переводом (используется, когда

в тексте требуется подчеркнуть национальный колорит): *Kandidat nauk degree (the first level, equivalent to Ph.D.)*;

3) **сходные реалии функционально различны.**

Так, в США *Doctor of Science (D.Sc.)* – это ученая степень *Ph.D.* в области естественных наук (приблизительный аналог кандидата наук); в Великобритании – это титул (заслуженная степень) в области естественных наук, относящийся к высшему исследовательскому докторату, который (наряду с *доктором наук/философии, D.Phil – доктором словесности Doctor of Letters, D.Litt., доктором права Doctor of Laws, L.L.D.*), присваивается обладателю *PhD* по сумме публикаций и по общему вкладу в науку (без защиты докторской диссертации), давая ему возможность занимать должность профессора университета (приблизительный аналог доктора наук в России). Соответственно, при переводе американского *Doctor of Science (D.Sc.)* используется описательный перевод: *ученая степень / защитил диссертацию PhD*; при переводе британского *Doctor of Science (D.Sc.)* (и аналогичных степеней) допускается калькирование: *доктор (естественных) наук* и т. д.

В США *M.D.* (*Doctor of Medicine*) (в отличие от *Ph.D. in Medical Sciences*) относится к профессиональному докторату (приблизительный аналог диплома специалиста); в Великобритании – это ученая степень исследовательского доктората (приблизительный аналог кандидата медицинских наук); в ряде университетов Великобритании (включая Оксфорд и Кембридж) – это титул (заслуженная степень) высшего исследовательского доктората (приблизительный аналог доктора медицинских наук в России). Соответственно, при переводе американского *MD* используется описательный перевод: *выпускник медицинского факультета* и т. д.; при переводе британского *MD* используется описательный перевод: *ученая степень в медицине /кандидат медицинских наук* и т. д., или калькирование: *доктор медицины / медицинских наук*.

Таким образом, при передаче ученых и профессиональных степеней, титулов важен учет прагматического аспекта перевода: предметной обстановки (страна, существующие межгосударственные соглашения и международные стандарты) и речевой ситуации (национально-культурная принадлежность источника сообщения и реципиента перевода, намерение автора, назначение переводимого материала).

Литература

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.

2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 344 с.
3. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: учеб. пособие / Г.Д. Томахин – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.

Шаповалова А.Ф., Гончарик А.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В эпоху глобализации «общества Знаний», когда Болонский процесс направляет свои действия на создание единого образовательного и единого исследовательского пространств, где будет обеспечено свободное передвижение студентов и сотрудников высшей школы, объективное признание их квалификаций и степеней, проблема межъязыковой и межкультурной коммуникации в сфере образования приобретает особо актуальное звучание. В процессе такой коммуникации переводчик нередко сталкивается с особыми сложностями в связи с необходимостью адекватно передать реалии системы образования, в частности, реалии высшего образования (квалификации (академические степени) и соответствующие документы об образовании, а также их аббревиатуры). Несмотря на то, что в США, Великобритании и целом ряде европейских стран, присоединившихся к Болонскому процессу (в том числе России и Беларуси), постепенно происходит выравнивание структуры образования и степеней, высшее образование в этих странах все еще разнится, а межгосударственные соглашения о взаимном признании образования, квалификаций, степеней только начинают складываться. Эти весьма существенные обстоятельства обусловливают то, что реалии системы образования в англо- и русскоязычных странах все еще не являются «легко читаемыми и сравнимыми», а конвенциональные нормы их перевода остаются размытыми и неоднозначными. В этой связи, проблема передачи реалий высшего образования – квалификаций (академических степеней) и документов об образовании – с учетом прагматического аспекта перевода представляется актуальной.

Как известно, особенности национальных культур находят свое яркое отражение в языке, и когда один из коммуникантов слабо владеет знаниями о культуре другого, это является одной из главных причин неудач в межкультурной коммуникации [3, с. 10]. Важным компонентом фоновых знаний, необходимых переводчику для успешной межкультурной коммуникации в научно-образовательной

сфере являются реалии системы образования, на существование которых указывают многие исследователи (В.С. Виноградов, С. Влахов, С. Флорин, Г.Д. Томакин и др.). Реалии – это слова и словосочетания, обозначающие предметы или явления, связанные с историей, культурой, экономикой и бытом (а также системой образования) страны изучаемого языка, которые полностью или частично отличаются от лексических понятий слов сопоставляемого языка [4, с. 5]. Г.Д. Томакин уточняет, что реалии системы образования можно назвать «терминами-реалиями»: с одной стороны, они принадлежат к определенной функциональной сфере; с другой стороны, они являются частью народной культуры, общеупотребительны, знакомы большинству носителей языка (хотя и могут быть заимствованы) [4, с. 16].

Поскольку реалиям свойственен национальный (или исторический) колорит, они, как правило, не имеют прямых эквивалентов в другом языке и затрудняют работу переводчика, требуя особого подхода [2, с. 47]. Однако отсутствие прямых эквивалентов вовсе не означает «непереводимость» на другой язык, поскольку в распоряжении переводчика имеется арсенал средств, позволяющих передать значение исходной словарной единицы в речи [1, с. 102]. Адекватность передачи реалий системы высшего образования зависит от компетенции переводчика: знания реалий ИЯ и ПЯ, их понятийного наполнения, умения выделить расхождения языков и культур, способности подобрать соответствие с учетом прагматического аспекта (принадлежности реципиента перевода к иной национально-культурной общности).

С точки зрения сопоставления языков и культур США, Великобритании и России (Беларуси) расхождения квалификаций (академических степеней) высшего профессионального образования наблюдаются в следующих случаях:

1) **реалия присутствует в обоих языковых коллективах, но в одном из них она не отмечается специально** (высшее профессиональное образование в США (а также Великобритании и многих европейских странах) является двухуровневым, и соответственно имеются две основные формы диплома с присвоением академических степеней: *B.A. (B.S./ B.Sc.) и M.A.(M.S./MSc.)*). Перевод достигается с помощью: а) расшифровки аббревиатуры с последующим калькированием: *B.A. (Bachelor of Arts) – бакалавр гуманитарных наук; B.S. (Bachelor of Science) – бакалавр естественных наук*; *M.A. (Master of Arts) – магистр гуманитарных наук*; *M.S. (Master of Science)* – русск. *магистр естественных наук*; а также *M.B.A. (Master of Business Administration)* – русск. *магистр делового администрирования* и т. д.;

2) **реалия свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует** (русск. *диплом о высшем образовании*, *диплом специалиста*; русск. *диплом о неполном высшем образовании*). В России пока существует смешанная система высшего профессионального образования, т.е. уже есть бакалавры и магистры, а также специалисты (из старой системы образования). В Беларуси – специалисты и магистры. Перевод этой группы реалий достигается с помощью: а) полукальки: *диплом специалиста – Specialist Diploma*; б) кальки с последующим разъяснительным переводом: *диплом о неполном высшем образовании – Diploma of Incomplete Higher Education* (*two-year undergraduate studies*); *диплом о высшем образовании – Diploma of Higher Education* (*five-year undergraduate studies*) (использование в данном контексте слова *diploma* по аналогии с русским словом «*диплом*» (‘документ о высшем образовании’) требует уточнения, так как в англоязычных странах завершение курса с получением *diploma* менее почетно, чем получение *degree*); в) приближенного перевода (перевода с помощью аналога)*: диплом специалиста – Specialist degree*; в) приближенного перевода с обязательным последующим разъяснительным переводом (при заполнении резюме): *диплом специалиста / диплом о высшем образовании – BA + MA* (*five-year undergraduate studies*). Важно отметить, что согласно Международной стандартной классификации образования (МСКО, 2011), диплом специалиста рассматривается как равнозначный уровню магистратуры, т.е. фактически приравнивается к степени магистра. Однако термин «диплом о высшем образовании» не следует переводить как *M.A.* или *M.S.*, если не существует межгосударственных соглашений, регламентирующих эквивалентность данных квалификаций; г) транслитерации (при заполнении специализированных анкет (на гранты, стажировки, поступление в вуз и т. п.), по требованию реципиента перевода, (учреждения образования, агентства)): *диплом о неполном высшем образовании – Diplom o Nepolnom Vysshem Obrazovanii*; *диплом специалиста – Diplom Specialista* (можно вносить дополнительную информацию (в скобках или сносках), чтобы текст был понятен получателю);

3) **в разных обществах сходные функции осуществляются разными реалиями (функциональное подобие разных реалий)** (русск. *диплом* – Am. *degree* (использование в данном контексте слова *diploma* по аналогии с русским «*диплом*» (‘документ о высшем образовании’) некорректно, поскольку указывает на неполный курс высшего образования)). При переводе используется: а) приближенный перевод (перевод на основе аналога): *диплом бакалавра* –

B.A./B.S./Bachelor's degree; *диплом магистра – M.A./M.S./Master's degree*; однако в некоторых особых случаях допускается и б) транслитерация (в специализированных анкетах (на гранты, стажировки, поступление в вуз), по требованию реципиента перевода): *диплом бакалавра – Diplom Bakalavra; диплом магистра – Diplom Magistra*; а также в) транслитерация и полукалька (когда требуется подчеркнуть национальный колорит): *Bakalavr diploma / Magistr diploma / Bakalavr degree, Magistr degree*;

4) **сходные реалии функционально различны**. Так, в Великобритании *Diploma of Higher Education (DipHE)* можно получить по окончании двухгодичного базового высшего образования, а в США соответствует неполному высшему образованию (2/3 степени бакалавра); в России – это диплом о высшем образовании, диплом специалиста. Следовательно, перевод данной реалии на русский язык зависит от страны источника сообщения.

Таким образом, при передаче квалификаций (академических степеней) высшего образования и соответствующих документов об образовании важен учет прагматического аспекта перевода, а именно: предметная обстановка (страна, существующие международные стандарты и межгосударственные соглашения), речевая ситуация (национально-культурная принадлежность источника сообщения и реципиента перевода, назначение переводимого материала). Если переводчик обладает необходимыми фоновыми знаниями и умело опирается на сложившуюся переводческую традицию с учетом прагматического аспекта, то это залог того, что перевод будет адекватным.

Литература

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Влахов, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М.: Международные отношения, 1980. – 344 с.
3. Габуниа, З.М. Межкультурная коммуникация как миросозидающий факт языка: учеб. пособие / З. М. Габуниа, Э. Ю. Улимбашева. – Нальчик: КБГУ, 2005. – 230 с.
3. Томахин, Г.Д. Реалии-американизмы. Пособие по страноведению: учеб. пособие / Г.Д. Томахин – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.

Шкурская Н.М.
Белорусский государственный университет, Минск

ВАРИАТИВНОСТЬ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА

На сегодняшний день существует довольно широкий выбор пакетов программ, которые способны облегчить труд переводчика. Их обычно условно подразделяют на две большие группы: электронные словари (electronic dictionary); системымашинногоперевода (machine translation system).

Общеизвестно, что задача любой системы машинного перевода текстов (СМП) с одних естественных языков на другие состоит в моделировании работы человека-переводчика. В зависимости от сложности и тематической направленности текста современные системы машинного перевода делят на три большие группы [1, с. 84]: 1) СМП, основанные на правилах, которые в свою очередь подразделяют на а) системы пословного перевода, б) трансфертные системы и в) интерлингвистические; 2) СПМ, основанные на примерах; 3) и статистические СМП.

Рассмотрим каждую систему машинного перевода в отдельности.

Системы машинного перевода, основанные на правилах, считаются классическими, так как данные системы основываются на лингвистической информации об исходном и переводном языках, полученной в основном из двуязычных словарей, а также грамматике, объясняющей основные семантические, морфологические, синтаксические и лексические закономерности каждого языка. На основе этих данных исходный текст последовательно, по предложениям, преобразуется в текст перевода.

Эту группу систем как было указано выше подразделяют на три подгруппы:

1. Пословный перевод считается самым простым методом машинного перевода, при котором слова исходного текста преобразуются в слова переводного текста. Однако следует отметить, что данный вид перевода отличается низким качеством, так как преобразование исходного текста происходит без лемматизации и морфологического анализа. Сегодня пословный перевод в основном применяется при переводе каталогов.

2. Отличительной чертой использования трансфертных СМП является достаточно высокое качество перевода, так как при преобразовании текста используются правила, созданные на основе описания грамматических структур исходного и переводного языков. При применении данной стратегии перевода происходит

морфологический, где происходит отнесение слова исходного текста к определенной части речи в соответствии с его морфологическими признаками, синтаксический (т. е. какую функцию слово выполняет в предложении), а иногда и семантический (выбор наиболее точного значения слова исходя из контекста) анализ текста для создания внутреннего представления. Работа любой системы трансфертного перевода состоит как минимум из пяти частей.

Одной из основных особенностей трансфертных систем машинного перевода является этап, во время которого промежуточное представление текста на языке оригинала «передается» в промежуточное представление текста в целевом языке. Это может работать на одном из двух уровней лингвистического анализа, или сразу на обоих:

1) поверхностный (синтаксический) трансфер. Этот уровень характеризуется передачей «синтаксических структур» между исходным и переводным языком. Подходит для языков в той же семье или того же типа;

2) глубинный (семантический) трансфер. Уровень характеризуется семантическим представлением. Оно зависит от языка оригинала. Это представление может состоять из ряда структур, которые представляют значение. Перевод также обычно требует структурного трансфера. Этот уровень используется для перевода между более отдаленными языками.

3. Что же касается интерлингвистического машинного перевода, то здесь происходит трансформация исходного текста в абстрактное представление, которое не зависит от языка и где сохраняются морфологические и синтаксические характеристики текста. Следует отметить, что данная система реализует не точный перевод текста, а его пересказ.

Основной особенностью *систем машинного перевода, основанных на примерах*, является использование языковых пар или двуязычного корпуса текста, который служит базой знаний при трансформации исходного текста в переводной, т. е. при применении этой стратегии перевод осуществляется по аналогии: текст разбивают на фразы, эти фразы переводятся по аналогии с предыдущими переводами, и затем составляется переводной текст из фраз. Данный метод перевода в основном применяется для интерпретации текстов, содержащих фразовые глаголы (это характерно для английского языка), так как известно, что значения фразовых глаголов сильно зависят от определенного контекста.

Статистический машинный перевод, так же как и машинный перевод, основанный на примерах, использует сравнение больших объемов языковых пар; т. е. здесь компьютер осуществляет поиск

наиболее вероятного перевода предложения с использованием данных из двуязычных корпусов текстов.

Стоит отметить, что система статистического машинного перевода обладает свойством «самообучения» [2, с. 162]. Чем больше в распоряжении имеется языковых пар и чем точнее они соответствуют друг другу, тем лучше результат статистического машинного перевода.

Хотя выше не были указаны преимущества и недостатки рассмотренных нами систем машинного перевода, при использовании данных систем в конкретной ситуации их достоинства или недостатки становятся очевидны.

Литература

1. Использование ЭВМ в лингвистических исследованиях / Т.А. Грязнухина, Н.П. Дарчук, Н.Ф. Клименко и др. – Киев: Навукова думка, 1990. – 226 с.
2. Марчук, Ю.Н. Проблемы машинного перевода / Ю.Н. Марчук. – М.: Наука, 1983. – 232 с.

Р А З Д Е Л 4
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

Богова М.Г., Грицкевич Н.П.
Минский государственный лингвистический университет, Минск

ФЕНОМЕН ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Интерес к изучению проблемы языковой личности, который возник еще во времена Ф. Соссюра, когда был поставлен вопрос о соотношении языка и речи, получил сегодня новый импульс. Ученые выдвигают тезис о существовании разветвленной структуры языковой личности.

Языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей (Л.П. Клобукова, Ю.Е. Проходов). Личностные феномены рассматриваются как личность, чья деятельность включает порождение и восприятие речевых произведений и обозначает как говорящего, так и слушателя («человек говорящий» или homo loquens в терминах Н.Д. Арутюновой); как личность, которая обладает той или иной совокупностью знаний и представлений, что проявляется в речевой деятельности («языковая личность»); как личность, реализующая себя в коммуникации при выборе стратегий и тактик общения, определенного репертуара лингвистических и экстралингвистических средств («речевая личность»). Кроме этого, если говорить о конкретном реально действующем участнике в конкретном коммуникативном акте, выделяют «коммуникативную личность», ведь каждый человек проявляет и реализует себя как языковая, речевая и коммуникативная личность одновременно. Следует включить в эту парадигму и понятие «дискурсивной личности» преподавателя словесности родного или иностранного языков (А.Р. Гибидуллина) и «вторичной языковой личности» обучающихся (Г.Е. Утебалиева, Х.С. Каскабасова).

Изучение феномена языковой личности имеет не только теоретическое значение, когда речь заходит о практике обучения иностранным языкам. Процесс обучения иностранному языку характеризуется тем, что не только предоставляет знания и формирует навыки и умения, но и может оказывать непосредственное влияние на формирование личности. В связи с этим проблема эффективного обучения иностранным языкам в высшей школе приобрела новые приоритеты и оттенки. В методике преподавания иностранных языков в вузе главенствующее положение заняли проблемы формирование

языковой личности нового типа (Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, И.И. Халеева и др.).

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается формирование поликультурной языковой личности обучаемого (Л.П. Крысина, В.П. Фурманова, и др.), способной стать «медиатором (транслятором) культуры» (Н.М. Барышников). Цель обучения иностранным языкам, состоявшая в формировании и развитии навыков и умений, необходимых преимущественно для учебного общения и обучения образцовой учебной речи на иностранном языке, была расширена за счет необходимости формирования межкультурной компетенции как комплексной способности к осуществлению культурно обусловленной речевой деятельности в ситуациях межкультурного общения (В.В. Сафонова, Г.В. Елизарова). В.П. Фурманова в этой связи говорит о «культурно-языковой личности».

В обобщенном виде вторичная (на основе освоения иностранного языка) языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на международном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [1, с. 5-6].

По мнению Г.В. Елизаровой, при обучении межкультурному общению необходимо принимать во внимание тот факт, что «взаимодействие участников строится не столько по правилам общения, принятым в изучаемой культуре, сколько по правилам межкультурного общения, которое отлично от общения в конкретных культурах и имеет свои собственные цели и особенности» [2, с. 219].

Для реализации современной цели языкового образования преподавателю необходимо чётко представлять условия и средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам. Мы считаем, что для овладения межкультурным общением необходимо обладать межкультурной компетенцией (МКК), которая не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка. Она присуща вторичной языковой личности, изучающей иностранный язык. Целью формирования МКК является необходимость развития «такого качества языковой личности, которое позволяет ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [2, с. 236].

Цель обучения иностранным языкам в языковом вузе формулируется не только как «обучение языку», но и как «обучение языку и культуре». В методической литературе сформулированы ряд принципов

формирования межкультурной компетенции. По нашему мнению, подготовка специалистов в области межкультурной коммуникации в языковом вузе должна строиться на основе принципа познания и учета ценностных культурных универсалий (Г.В. Елизарова) и принципа культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков (В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова). Это объясняется тем, что в процессе межкультурной коммуникации возникают трудности, которые могут быть явными (объем значения, разница в речеупотреблении, стилистические коннотации), так и неявными, скрытыми и поэтому более опасными.

Далее рассмотрим явные и неявные, скрытые трудности, с которыми сталкиваются студенты факультета межкультурных коммуникаций при изучении английских фразеологических единиц (ФЕ), содержащих самые простые слова, например, числительные.

Окружение ФЕ специфически влияет на семантическое наполнение числительных, ср.: амер. ФЕ *the old thirteen* ‘старый государственный флаг США‘, *two bits* ‘монета в 25 центов‘, *a long bit* ‘монета в 15 центов‘, *a short bit*‘ монета в 10 центов‘. Перевод указанных ФЕ не является аддитивным воспроизведением значений компонентов, препарируется поиском этимологических истоков лексикализованных единиц, их корреляцией с реальными/ирреальными событиями, артефактами, мифами, легендами и т.д. Так, шотландская монета *plack* ‘4 пенса’ была в употреблении в XV–XVI вв. Ее незначительная стоимость послужила мотивацией для появления ФЕ *two and a plack* ‘мелочь’.

Привлечение одинаковых числительных в разные фразеологические окружения способствует семантизации различных смыслов, что немаловажно учитывать при их переводе, напр., фразеологическое словосочетание с компонентом one выступают носителями уникальности (*the only one, there is the only one child in the world*), единственности (*one can do it*), соответствия (*one man one mind*), паукальности (*the voice of one man is the voice of no one*), временной неопределенности (*one time, one day*).

Переосмысление числительного во фразеологическом сочетании влияет на семантическую модификацию, способствует потере количественного значения и перехода фразеологической единицы в поле качественной оценки, напр.: англ. *to put two and two together* ‘сделать выводы‘, *as clear as two and two makes four* ‘ясно как белый день‘, *no two ways about it* ‘второго выхода нет‘, *to drink like seven lords* ‘напиваться, как свинья‘.

Семантика ФЕ обычно детерминируется значениями восходящих единиц. Обозначение людей, их эмоций по количественным признакам стало языковой традицией, ср.: англ. *The upper two hundred* ‘верхушка, элита‘; *one dollar a year man* ‘человек, который работает на государственной службе за символическую плату‘; *to feel like a million* ‘чувствовать себя прекрасно‘ to go like sixty ‘нестись во весь опор, стрелой‘. ФЕ *the seven Sisters* ‘созвездия Тельца по легенде обозначало семь дочерей Атланта и Глейоны‘. Числительное *seven* весьма популярно на фразеологическом пространстве, ср.: англ. ‘*seven wonders, seven deadly sins, seven-leagued-boots*‘.

Приведенные примеры демонстрируют важность фоновых знаний вторичной языковой личности при подготовке квалифицированных специалистов в области межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.:АРКТИ – ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.

Зеленовская А.В.
Белорусский государственный университет, Минск

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WEB-СТРАНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ НОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день бесспорным является тот факт, что использование Интернет-ресурсов вносит неоценимый вклад в организацию обучения иностранным языкам на всех этапах учебного процесса. Грамотное использование ресурсов интернета при обучении иностранному языку способствует развитию у молодых людей интереса к стране изучаемого языка, формированию коммуникативной и социокультурной компетенций, умений взаимодействия с различными культурами. При этом у студентов появляется реальная возможность познакомиться с аутентичными текстами и иностранной реальностью такой, какая она есть, т.е. получить информацию из первых рук, без чьих-либо комментариев.

В нашем исследовании мы попытаемся ответить на вопрос, как не потеряться во всем многообразии представленной в интернете информации, какие критерии следует учитывать при планировании и составлении заданий с использованием Web-страниц, и какие этапы необходимо предусмотреть для их успешного выполнения.

Любой, кто собирается использовать в своей работе Web-страницы, сталкивается, прежде всего, с проблемой выбора критериев, которым должны соответствовать предполагаемые задания для достижения максимальной эффективности при обучении иностранному языку. Исходя из нашего опыта, можно выделить следующие основные критерии для составления заданий на основе Web-страниц:

Задания должны: 1) иметь четко сформулированную цель; 2) соответствовать учебному плану; 3) быть достаточно сложными по содержанию и соответствовать языковой подготовке студентов; 4) способствовать формированию навыков и умений социального взаимодействия; 5) составляться с учетом возможности реализации дифференцированного подхода в обучении.

Рассмотрим более подробно, как происходит работа непосредственно над составлением заданий для обучения иностранному языку с использованием Интернет-ресурсов, а именно Web-страниц.

В этой связи мы можем выделить несколько этапов:

1. **Определение цели обучения**

Используя задания, составленные на основе Web-страниц, можно добиться достижения различных учебных целей (совершенствование лексических и грамматических навыков, совершенствование навыков монологической и диалогической речи, письма). При организации такого вида работы происходит повторение и закрепление материала новым, как правило, необычным способом, используется креативный подход.

2. **«Рождение» идеи**

После определения цели обучения необходимо найти в интернете подходящее «место действия» (Web-страницу), содержащее соответствующий речевой материал для составления заданий. При этом важно помнить, что задания должны быть увлекательными по содержанию и включать в обязательном порядке творческий компонент. В качестве примера такого рода «места действия» можно привести биржи вакансий, сайты знакомств, официальные страницы университетов или предприятий, Online-магазины и т. д. Разработка такой идеи связана, несомненно, с нашими знаниями о том, какого рода информация по существующей тематике присутствует в интернете. Иногда идея для составления заданий рождается тогда, когда мы находим в интернете какой-либо интересный материал, соответствующий нашей тематике.

3. Поиск подходящей Web-страницы

Начиная поиск подходящей Web-страницы для воплощения нашей идеи, часто выясняется, что количество соответствующих предложений

в интернете огромно. При выборе той или иной Web-страницы следует обратить внимание на следующие моменты: 1) может ли найденная Web-страница послужить воплощению задуманной идеи; 2) содержит ли найденная Web-страница достаточно информации для того, чтобы результаты работы с ней могли иметь различные решения; 3) соответствует ли найденная Web-страница языковому уровню студентов; 4) имеет ли найденная Web-страница четкую структуру и будет ли она интересной и увлекательной для ваших студентов.

Иногда приходится сталкиваться с такой ситуацией, когда невозможно найти подходящий материал, который бы соответствовал вышеназванным критериям/требованиям. С другой стороны при поиске подходящей Web-страницы в интернете можно натолкнуться на материал, на основе которого представляется возможным подготовить задания еще лучше, еще интереснее, чем первоначальная идея.

4. Определение формы презентации

Выбранная форма презентации (проверки) не только определяет способ представления полученных результатов работы с Web-страницей на занятии, но и обуславливает подбор заданий, предшествующих Online-фазе, т. е. желаемые результаты и форма презентации определяют выбор и структуру построения всех заданий к Web-странице, а также социальное взаимодействие студентов в группе.

С возможными формами презентации и соответствующими заданиями для работы с Web-страницами можно более подробно ознакомиться на сайте: www.passwort-deutsch.de.

После того, как все предыдущие этапы пройдены, преподаватель может приступить непосредственно к разработке заданий к найденной Web-странице. Здесь следует придерживаться классических этапов построения занятия по иностранному языку. Как и при работе с видео- или аудиоматериалами необходимо продумать задания, которые предшествуют, сопровождают и следуют за работой непосредственно Online. При этом следует тщательно обдумать и грамотно сформулировать задания для:

1. Введения (определение темы, активизация фоновых знаний студентов);
2. Подготовки к работе с определенной Web-страницей, к поиску информации в интернете (определение целей, повторение языковых структур, необходимых для выполнения задания);
3. Непосредственного осуществления поиска информации в сети интернет, работы с Web-страницей (проводится, как правило, самостоятельно или небольшими группами во внеурочное время);

4. Презентации полученных результатов (в форме плакатов, докладов, коллажей, записей в учебном блогге, подготовки ролевой игры, составления викторины, кроссворда и т.д.);

5. Дополнительные задания (позволяют осуществить дифференцированный подход к обучению).

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что, несмотря на количество затраченного времени, которое требуется от преподавателя для разработки заданий к Web-страницам и их относительно ограниченный «срок службы» (т.к. используемые Web-страницы могут изменить свой облик, стать со временем недоступными или информация потеряет свою актуальность), в ходе работы с использованием Web-страниц студенты приобретают бесценный опыт работы с аутентичными текстами, поведения в реальной ситуации, получают большое количество страноведческой информации, знакомятся с национальными и культурными особенностями страны изучаемого языка. Такого рода деятельность вносит необходимое разнообразие в ход занятия и, безусловно, способствует мотивации к изучению иностранного языка и формированию коммуникативной и межкультурной компетенции студентов.

Садоха Е.В.
Харьковский национальный педагогический университет им. Г.С.Сковороды, Харьков

ОБОГАЩЕНИЕ ЛАНДШАФТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Присущий XXI в. возрастающий динамизм социокультурных трансформаций, глобальных процессов, изменений ценностных ориентаций, характера отношений, выходящих за национально-государственные пределы, обусловил транснациональный характер современного образования, качественные преобразования в мировой системе современного языкового образования.

Наблюдаемый переход к межкультурному образованию сопряжен со стремлением соединить академическую теорию с повседневным межкультурным опытом и практикой для преодоления социального напряжения и конфликтности, чувства отчуждения, социокультурной изоляции и, напротив, для понимания и принятия конструктивного взаимодействия культур, формирования чувства сопричастности. Концепции межкультурного образования (М.Дж. Беннет, В. Месснер, П.Л. Маршал, Н. Шефер, М. Байрам, Ч. Льюис и др.) базируются на воспитании достоинства, толерантности, действенной готовности

к гармоническому сосуществованию и взаимодействию с социальными группами различных этносов, рас, религий и т.п.

Эффективность межкультурного взаимодействия, прежде всего вследствие языкового обучения в контексте диалога культур, во многом, как показывают наблюдения, определяется качеством обратной связи, не только дающей представление о характере разных культур и оптимальном выборе способа ознакомления с ним, но и раскрывающей возможности перспективного партнерства, возможности наслаждаться межкультурным опытом все больше и больше.

Ключевой темой в современной гуманитаристике является оценка и развитие межкультурных компетенций (межкультурной чувствительности, межкультурной коммуникации, усиления ответственности (U. Brinkmann, O. van Weerdenburg)) и международной ориентации, имеющие важное значение как для настоящего, так и для будущего. Мультикультурное образование повышает производительность «делания», конструктивность «творения» и «сотворения», поскольку освобождаются новые источники решения задач вследствие душевной переустановки и когнитивного роста участников различных практик. Формируется непредвзятая творческая личность, избавляющаяся от стереотипов и предрассудков, имеющая активную гражданскую позицию.

Цель деятельности педагогических агентов состоит не только в том, чтобы помочь студентам понять и оценить культурное многообразие с учетом культурных различий и сходств, но и вдохновлять молодое поколение на раскрытие потенциала, социальное и личностное развитие, возбуждать и поддерживать интерес учащихся к своей и другой культуре, видеть их взаимосвязь и свою достойную роль в ее укреплении, в частности – в поисках эффективной коммуникации в профессиональной деятельности.

Открытие профессиональных перспектив в условиях сохраняющегося давления глобализации, когда возрастает необходимость организаций лучше понять конкретные межкультурные потребности в профессиональном росте своих сотрудников с учетом их интереса к работе (проживания) за границей, в другой языковой (шире – социокультурной) среде, несомненно, способствует также превращению потенциально конфликтных ситуаций в сложные возможности как для отдельной личности, так и для организации, учреждения в целом. В частности, использование речевого потенциала в поликультурных организациях способствует привнесению свежих идей и новых подходов к проектам и решению проблем, так как люди из разных

культур с различным языковым опытом приносят разное понимание и ожидания в отношении групповой динамики, стиля управления и т. п.

Отличительной особенностью современного этапа развития образовательных систем является возрастающая роль, прежде всего, средствами и методами языковой подготовки, межкультурного, транснационального образования в обеспечении устойчивой глобальной безопасности. Исследовательский опыт Ф. Альтбаха, Н. Аль-Родхана, Дж. Найта и других ученых подтверждает: человеческая история является кумулятивным усилием, где ни одна культура не может претендовать на монополию над другими, более того, мы должны двигаться в направлении образовательной парадигмы, способствующей **«модели океана цивилизации»** (Н. Аль-Родхан), единого целого, чью глубину и богатство вод составляют различные реки. Образовательная программа, защищающая национальную идентичность и культурное наследие государств, глобально приумноженная и предрасположенная к культурной безопасности и пониманию, предполагает также глобальное знание культур и историй, глобальные ценности и равенство, открытое общение, взаимообмен и взаимовлияние.

Такая программа, чтобы быть успешной, должна быть сквозной, охватывать всю учебно-воспитательную деятельность, а не представленной отдельным (и) курсом (курсами). Для формирования успешной стратегии, ориентированной на подготовку современных специалистов с качествами межкультурной личности, с самостоятельным мышлением, инициативностью и ответственностью за выполненную работу, необходимо наряду с проверенными формами, способами и методами обучения (например, в преподавании языка – опрос-методы, ролевые игры, дискуссионные группы, blended learning и др.) находить новые, обеспечить также соответствующую поддержку студентов, их готовность и способность к образованию в поликультурном мире. Представляется важным, формируя мотивированность студентов к изучению языка, культуры как части межкультурного образования, управлять их ожиданиями, что созвучно с поощрением взять на себя больше ответственности за свою учебу. Хорошо мотивированный студент благодаря своему опыту, настойчивости, целеустремленности, последовательным эффективным действиям способен сформировать в себе личностные качества такого уровня, что обеспечат ему высокий профессионализм, эффективную коммуникацию, достойное поведение, открытую перспективу в условиях современного сложноорганизованного поликультурного мира.

Ulanovich O.I., Znachonak V.S.
Belarusian State University, Minsk

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EUROPEAN CONTEXT ACADEMIC COURSE AS ONE STEP FORWARD TOWARDS EUROPEANIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BELARUS

Contemporary multicultural societies demonstrate solidarity in viewing social communication as the key to societal cohesiveness and inclusiveness. Growing ethnic diversity of European population (Belarus falls in the line) creates the urgent need for competent intercultural specialists / citizens for ensuring equity, prosperity and social inclusion in multicultural world. Thus knowledge of intercultural communication (IC) ethics and principles and acquisition of IC competences in a wide range of the spheres of application significantly contribute to gaining by young people intercultural understanding and the culture of tolerance for effective resistance to critical social events or their prevention. A specially designed teaching course helps face the challenge.

The teaching course *Intercultural Communication in the European Context (ICEC)* can be a powerful contribution to enhancing intercultural understanding, acquiring by students intercultural communication knowledge, competences and skills thus fostering social integration on the European continent through well-performed education. This claim is grounded and explicated in the objectives of the course which afford to envisage the following impact: it will evoke in Belarusian young people a constructive interest to up-to-date Europe and understanding of the advantages of a consolidated European Union, expand their ideas about the principles of EU functioning; it will build bridges between nations, cultures and languages. Alongside the above mentioned social benefits, the ICEC course introduction ensures young people's social activity and mobility for professional and personal fulfillment in the line with the requirements of today's labor market.

To take full advantage of possibilities for personal and professional development available in the EU and worldwide young people today in non EU countries need to be equipped for overcoming a number of objective and subjective barriers. Some of such limits that one inevitably bumps up against in his aspiration for personal fulfillment are lack of essential knowledge on EU social context, appropriate communicative competences and skills as well as deficit of language experience.

EU-related issues have so far been included into the curricula to a limited extent. Delivered at some BSU's humanitarian faculties short curricula

courses in the field of IC whatever entitled they may be involve studying general theoretical aspect of IC mostly within the framework of well-known Russian and partly US studies. Current programs are lacking practical value, engagement of valuable European IC studies and experience, reference to relevant European multicultural contexts.

So, most of Belarusian students do not automatically come in contact with EU subjects, their ideas of the EU functioning and values are pretty vague and restricted by stereotypes; very few have good command of European languages and fail to participate in the EU mobility programmes. Together with economical and geographical obstacles all this creates unfavorable conditions for young Belarusians compared to their peers to become competitive on the labor market, deliver personal growth, dream big and aim high.

So, the *ICEC* teaching course introduction to the curricula can be a reasonable shift in higher education towards investing in in-demand knowledge and skills even if done at the expense of some fundamental theoretical courses.

Most promising is considered the *ICEC'*s content of interdisciplinary character so that the course could cater for students of various humanitarian specialties. This interdisciplinary character can be provided by integration of the following components of IC.

Anthropological, social and cultural aspect of communication can be embodied in the course in the scope of knowledge on communication theory, multilingualism theory, subject-related aspects of social psychology and culture-marked verbal behavior presented in EU theory and practice both in historically successful intercultural patterns and in the contemporary European practices (based on works of C.E. Shannon, W. Weaver, R. Ellis, J. Devew, D. Mayers, J.N. Martin, T.K. Nakayama etc). The *legal aspec*t of IC implies awareness of some EU policies and regulations in action (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (1950), European Cultural Convention (1954), European Charter for Regional or Minority Languages (1992), White Paper on Intercultural Dialogue (2008), The Civil Society Platform on Multilingualism (2009), White Paper on a European Communication policy (2006), European Year of Lifelong Learning and the European Commission's Green Paper (1996); the European Year of Languages (2001) and others). *Language aspec*t is seen as language competences for intercultural interaction in a wide range of social spheres. The students will also learn the European standards for grading an individual's language proficiency and basic language tests (TOEIC, IELTS, CAE, DELF, DALF, TestDaF, TDN 3-5, DELE and others).

Such concepts as social order in post-war Europe, today's EU cultural diversity, intercultural understanding for cohesive and inclusive societies; principles of Europe's intercultural dialogue as based on human rights (civil, political, socio-economic), democracy and respect for law; intercultural competences in democratic citizenship, human rights education, language learning; bilingualism and multilingualism as a tool of IC and integration; anthropological aspects of a multilingual personality; EU Communication policy and Language education policy, EU language competence standards for successful IC, for studying, work and personal fulfillment, intercultural encounters – are to be viewed within the course.

So, the *ICEC* program reshapes the vision of IC towards the European angle with the focus on the democratic governance of cultural and language diversity through IC competences and successful IC practices as well as through social policies, language policy and provisions of the law.

Relevant teaching methodology that involves the use of interactive and creative teaching techniques such as case-studies, reflective discussions, guided group activities, debate games, simulations technology, cross-cultural comparative study projects with public presentations of the results can ensure high-level performance of the teaching course and its practical outcome.

Suggested content of the *ICEC* course pursues the objective to equip Belarusian students and young professionals with knowledge of European Union subjects relevant for their academic and professional lives and enhance their civic skills. European Union is a model of efficient intercultural communication in interdependence management. The course equips the students of social communication specialties with relevant knowledge of EU experience of transforming differences and cultural diversity into positive factors for global development of societies. Intercultural communication knowledge and skills develop in young people multiple cultural perspectives and approaches to conducting business, an ability to successfully adapt to living in different cultures and working with international partners, integrate into international education system, which in the long run will help them become more competitive and professionally successful.

In addition, the *ICEC* course mainstreams and diversifies the EU related subjects throughout the curricula proposed by higher institutions to the students, thus contributing to the Europeanization of the curricula, at BSU in particular.

The success of this project outputs and results, high level of teaching performance, the authority and influence of the BSU as the leader in excellence and innovation in Belarus will inspire the implementation of the EU related subject into the curricular in other Belarusian higher educational establishments (HEIs), create research interest to EU subjects.

The following sectors will benefit from the supposed outcomes: higher education, social sector, labor market. Having recently joined the Bologna Process, Belarusian higher education is still distant from EU educational standards. Belarusian HEIs are in need of timely support to modernize reform processes in higher education which can be successful through active dialogue with the EU in the field. Implementation of the *ICEC* course will mainstream European issues in existing courses, EU content into curricula, demonstrate to policy-makers a direction of reform processes in higher education, motivate to innovation and excellence in education. This investment in knowledge and skills will benefit the labor market as it will become more competitive through talent, innovation, proficiency and competence. Civil sector is likely to become better equipped with skill-oriented specialists competent in communication practices for forging strong links, fostering intercultural dialogue and active citizenship.

Филиппова Е.В.
Самарский государственный технический университет, Самара

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Основной целью обучения деловому иностранному языку в вузе является оптимизация уровня его практического владения в различных актуальных ситуациях межличностного и делового общения. Вовлечение студентов в активный процесс овладения деловым иностранным языком, обеспечивающий расширение их возможностей в аудировании, говорении, чтении и письме, в настоящее время является серьезной проблемой. В решении данной проблемы исключительно велика роль коммуникативно-ориентированного обучения, в рамках которого иностранный язык делового общения «предстает как объемное взаимообусловленное единство разных регистров» [3, с. 5].

Объединяющим принципом регистров иностранного языка делового общения является нераздельность понятийной и языковой картин мира: изучение основных составляющих иностранного языка делового общения проводится посредством освоения наиболее существенных функционально-обусловленных способов выражения мысли в устной и письменной речи. Планомерное выявление всего многообразия свойств и составляющих динамично развивающегося иностранного языка делового общения позволяет студентам овладеть спецификой и характерными особенностями того или иного регистра. На этой основе используется методика пошагового ситуационного обучения

студентов той или иной функциональной разновидности иностранного языка делового общения.

Понятие «учебная ситуация» представляется достаточно многогранным. Анализ конкретной учебной ситуации всегда сопряжен с глубоким и детальным исследованием реальной или учебной обстановки и выполняется с целью выявить ее характерные свойства. Для этого обеспечивается «репетиция реального употребления языка» в специально созданных учебных условиях, с использованием элементов культуры стран изучаемого языка в диалогах / монологах, ролевых/деловых играх, мультимедийных презентациях, опираясь на стратегии речевого поведения в иноязычной деловой среде.

В настоящей статье речь пойдет о ситуационном обучении, при котором студенты учатся устанавливать деловые и профессиональные контакты, правильно вести small talk, общаться по телефону в деловых целях, вести переговоры / деловые встречи, проводить презентации, отвечать на вопросы работодателя, разбирать деловую корреспонденцию / контракты, ориентированные на общественно-экономические и профессиональные темы.

Поскольку практической целью изучения делового иностранного языка является овладение международными нормами общения на изучаемом языке, то задача обучающихся состоит «в решении нетрудных задач, используя метод аналогии. Выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких как цели изучения темы, уровень подготовки слушателей, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др.» [1].

Учебная ситуация, используемая в обучении деловому иностранному языку, должна отвечать ряду требований:

1. Учебная ситуация по возможности должна быть адекватной реальной ситуации общения. В данном контексте предполагается создание условий аутентичного процесса социализации обучающихся на основе использования на занятии «взятого из жизни» учебного материала.

2. Учебная ситуация осуществляется с применением заданий речевого взаимодействия (задания речевого взаимодействия строятся так, что их невозможно выполнить без партнёра или партнёров, они выполняются в парах или малых группах).

3. Учебная ситуация должна осуществляться с применением проблемных речемыслительных заданий, основанных на последовательности действий, догадке, классификации, на нахождении сходств и различий и т. д. Для выполнения заданий важно усвоение

разных категорий слов и терминов, устойчивых оборотов и воспроизводимых словосочетаний, которые закрепляются на основе осваиваемых аутентичных текстов.

4. В каждой конкретной учебной ситуации обучаемые должны осуществлять речевые действия как инициативного, так и ответного характера, базирующиеся на коммуникативной функции речевого этикета – «контактоустанавливающей, регулирующей, эмоционально-модальной и функции ориентации на адресата» [4, с. 15]. При этом в учебной деловой ситуации как устное, так и письменное речевое поведение партнеров должно соответствовать стереотипам конкретной социальной и культурной принадлежности.

В учебных ситуациях делового взаимодействия представителей иноязычного языкового социума различают «стратегии сотрудничества, соперничества и конфликта» [2]. Цель делового сотрудничества – достижение взаимовыгодных условий, а результат – не только заключение выгодной сделки, но и «сохранение лица» или избежание «потери лица».

5. Учебные деловые ситуации создаются различными способами. Например, с применением учебного общения, которое организуется в соответствии с разработанным сюжетом, распределёнными ролями и межролевыми отношениями. Принципы и постулаты делового общения при этом должны быть привязаны к стратегиям позитивной вежливости и стратегиям негативной вежливости, которые делают возможным и успешным взаимодействие участников деловой коммуникации. Маркерами данных стратегий могут выступать дискурсивные формулы вежливости делового разговора, обеспечивающие связность и целостность высказывания.

6. В учебной ситуации не должно содержаться более 5-7 моментов, которые учащиеся должны выделить и прокомментировать в терминах изучаемой концепции [1].

7. Учебная ситуация не должна быть примитивной, в ней, помимо 5-7 изучаемых проблем, должны быть 2-3 связующие темы, которые тоже присутствуют в тексте. Профессиональные проблемы всегда появляются в связке с другими проблемами: психологическими, социальными и др. [1].

Таким образом, в процессе коммуникативно-ориентированного обучения эффективность освоения делового иностранного языка студентами в значительной степени обеспечивается ситуационным обучением на основе метода аналогии. Ситуационное общение на основе метода аналогии позволяет развивать аналитическое мышление обучающихся, выделять варианты правильных и ошибочных решений,

выбирать критерии нахождения оптимального решения, учиться устанавливать деловые и профессиональные контакты, принимать коллективные решения, устранять конфликты.

Литература

1. Лаврентьев, Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Ч. 2. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch2/glava_2_1.html. – Дата доступа: 07.08.2016.

2. Милетова, Е.В. Стратегии речевого поведения в англоязычной деловой среде / Е.В. Милетова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: pglu.ru/upload/iblock/c1e/uch_2009_iii_00019.pdf. – Дата доступа: 28.08.2016.

3. Назарова, Т.Б. Английский язык делового общения. Курс лекций и практикум / Т.Б. Назарова.– М.: Астрель: АСТ, 2009. – 272 с.

4. Формановская, Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты / Н.И. Формановская. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 160 с.

Цвирко Е.И.
Белорусский государственный университет, Минск

«АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Современный уровень динамики развития производительных сил, быстрый рост объема информации в науке, экономике и культуре выдвигают перед образованием особые цели и задачи. Приток иностранных специалистов, создание новых фирм требуют специалистов, владеющих рядом коммуникативных и профессиональных компетенций.

Приобретение навыков перевода является основной и важной задачей при изучении иностранного языка в сложившихся условиях. Для успешной подготовки переводчиков необходимо использовать учебные материалы, методы и приемы, которые помогут студентам усвоить вербальное и невербальное поведение носителей языка.

В свете этого особое значение приобретает создание учебных материалов по профилю будущей специальности. При составлении пособий и практикумов, учебных материалов необходимо решить несколько задач: отбор речевого материала, соответствие содержания фоновым знаниям студентов по специальности, наличие в отобранных материалах элементов, иллюстрирующих нормы профессионально-

деловой этики и культуры производства в стране изучаемого языка. Материалы должны также знакомить студента с производственной и научной культурой страны изучаемого языка с целью сформировать образованного, обладающего широким кругозором специалиста, понимающего реалии мира, лежащего за пределами своей страны.

Принимая во внимание вышеперечисленные требования, мы с коллегами апробируем в своей работе составленные нами практикум и учебные материалы для студентов-лингвистов-переводчиков старших курсов.

Так, практикум по переводу предназначен для студентов, изучающих перевод как дисциплину специальности «Современные иностранные языки». Материал практикума, задания и упражнения направлены на развитие умений и навыков выявления доминантных переводческих проблем и нахождение стратегий их решения; развитие и практическое применение переводческих навыков и умений, необходимых для выполнения адекватного устного и письменного перевода; развитие навыков работы со словарями различных видов, а также использование справочно-информационной литературы и новейших информационных технологий в процессе перевода; выработку умений реализовать свои переводческие решения с учетом имеющихся ограничений по времени и ресурсам; формирование умений и навыков деятельности в соответствии с правилами переводческой этики.

Тематика разделов определяется требованиями к профессиональной компетенции выпускника в сфере переводческой деятельности. Акцент делается на изучение системных и выразительных средств английского языка, на развитие навыков сопоставительного анализа текстов на обоих языках с точки зрения перевода; на усвоение норм письменной речи на родном языке, на формирование навыков и умений, связанных с профессиональной деятельностью в условиях межкультурной коммуникации, овладение иностранным языком как средством общения в различных сферах общественной и профессиональной деятельности в условиях межкультурной коммуникации, как средством социокультурного развития личности и приобщения к духовным ценностям других народов.

Разделы отличаются не только богатством содержания, новизной информации, обилием лексического материала, но и проблемностью, что позволяет повысить уровень активности обучаемых на занятии и реализовать профессиональную направленность обучения.

Условием для достижения цели и реализации задач изучения дисциплин перевода является обеспечение необходимого уровня

профессионально-лингвистической рефлексии студентов над собственным практическим опытом изучения / осуществления перевода иноязычных текстов, а также установление и реализация междисциплинарных связей с другими дисциплинами специальности и специализации.

Каждый отдельный раздел учебных материалов посвящен определенной стратегии и методически четко структурирован. Структура предполагает освоение теоретического материала по особенностям перевода того или иного вида текста с английского языка на русский и с русского на английский, образцы текстовых переводов, выполненные профессиональными переводчиками и практический материал, способствующий поэтапному формированию и развитию переводческой компетенции по изучаемой проблематике, рефлексии усвоенного студентами материала.

Практикум включает упражнения и задания по определению контекстуальных значений языковых единиц, интерпретации смысла высказывания, подбора соответствий и вариантов перевода и комплексное решение переводческих задач при переводе высказываний и отрезков текста разной трудности, что развивает умение осуществлять отдельные этапы переводческого процесса в целом. Таким образом, в процессе работы изучаются способы преодоления трудностей перевода, отрабатываются технические приемы перевода, развиваются переводческие умения и создается основа для совершенствования навыков перевода.

Результатом регулярного выполнения такого рода тренинга является развитие языковой и письменно-речевой иноязычной компетенции студентов-переводчиков.

Следующая работа коллектива авторов кафедры теории и практики перевода «Актуальные направления профессиональной переводческой деятельности» составлена с учетом востребованности перевода текстового материала в таких сферах, как экономика, юриспруденция, медицина, туризм, международный рынок труда и строительство. Материал погружает студентов в конкретные ситуации, являющиеся основами их будущей профессиональной переводческой деятельности, обеспечивает получение сведений о специфике перевода текстов различной тематической направленности, а также способствует овладению и совершенствованию профессиональных переводческих умений и навыков.

Учебные материалы «Актуальные направления профессиональной переводческой деятельности» ставят своей целью формирование и развитие переводческих навыков и умений, необходимых для

выполнения адекватного устного и письменного перевода специальных текстов, определяющих деятельность людей в тех или иных сферах человеческой активности.

Таким образом, описанные выше работы отражают современные тенденции и требования к обучению практическому владению навыками перевода и владению иностранными языками в профессиональной сфере и повседневном общении, а также предусматривают комплексную теоретико-лингвистическую и практическую информационно-аналитическую подготовку студента с квалификацией лингвист-переводчик.

Ядрищенская С.В.
Полоцкий государственный университет, Новополоцк

VIDEO AS A VALUABLE AND EFFECTIVE CLASSROOM TOOL IN TEACHING ENGLISH

Language teachers have been using video in their classes for decades and there are a number of reasons why it is an excellent teaching and learning tool.

First of all, learning from video is motivating and enjoyable. Motivation is one of the most important factors in determining successful second-language acquisition. Video is an integral part of students' lives so it makes perfect sense to bring it in the language classroom.

Secondly, video provides a source of authentic and varied language: examples of English used in "real" situations outside the classroom, particularly interactive language of real-life conversation. Video exposes students to natural expressions and flow of speech. If students don't live in the natural English-speaking environment perhaps only video can provide them with the real-life language input. Video enables learners to understand more by interpreting the language in a full visual context. Video assists the learners' comprehension by enabling them to listen to language exchanges and see such visual supports as facial expressions and gestures simultaneously. These visual clues support the verbal message and provide focus of attention [2].

There are many things teacher can do with video clips. The activities involve pre-viewing, while-viewing and post viewing tasks:

1. Vision off / Sound on.

Students view a scene with the sound turned off. Then they predict the content of the scene, write their own script and perform it while standing next to the screen. After the performance students watch the scene with the sound and decide which group was the funniest or the nearest to the original.

Harmer [1, p. 310] suggests a variety of viewing techniques when using films and videos in listening activities, including: a) Silent viewing (playing the video without the sound); b) Freeze farming (freeing the picture and asking the students what they think will happen next); c) Partial viewing (covering most of the screen with a piece of paper); d) Picture or speech (half the class watches the video while the other half faces away); e) Subtitled films (students see and hear the English language); f) Picture-less listening (listening to the audio before watching the video).

2. Observe and write.

Students view a scene (this always works better if there is a lot of happening) then write a newspaper article on what they have witnessed. Pre-viewing and while-viewing tasks allow them to work on new vocabulary, while post-viewing task gives them plenty of practice on past tenses. Good for intermediate learners.

3. Video dictogloss.

This follows the dictogloss method of dictation and can easily be adopted to video. Students watch the scene a few times and write the main words and short phrases that a particular character says. Each group is given a character and is encouraged to listen and exchange information. This usually works better if there are two characters in the scene. While working with someone from different group students write the script for the scene, incorporating both characters. As they will not have managed to write down the whole script from the listening exercises they will have to use their imagination and fill in the gaps. This gives learners an excellent opportunity to work on grammar.

4. Watch and observe.

This is a good lesson for lower levels because students only have to focus on a minimum of spoken dialogue. Students watch a scene from a film which has lots of things that they can see and therefore write in their vocabulary books. You can teach and test your students' vocabulary by asking a series of true/false questions or giving them a task to put a series of events in the correct order.

5. Video as a listening tool – pronunciation.

In some listening exercises we must concentrate on specific dialogue to enable the students to learn. It is necessary to challenge them to listen when dealing with features of pronunciation. Videos provide a good source of authentic listening material for the practice of pronunciation and can be used accordingly [3].

Video can bring variety and flexibility to the language classroom by extending the range of teaching techniques and resources, helping students to develop all four communication skills. For example a whole film or

a sequence of video clips can be used to practice listening and reading skills, and as a model for speaking and writing. Video can also act s a springboard for follow-up tasks such as discussions, debates on social issues, role-plays, reconstructing a dialogue or summarizing. It is also possible to bring further variety to the language learning classroom by screening different types of video: further-length films, short sequences of films, short films, video clips and adverts.

Thus, given the benefits of using video in the language learning classroom, it is not surprising that many teachers are keen to use film with their students, and an increasing number of them are successfully integrating film into the language-learning syllabus.

Until quite recently it was difficult to find pedagogically sound video material to help students improve their knowledge through watching it, and teachers had to spend hours to create their own material. However, with the advent of internet, there is a wealth of online resources now for both language teachers and their students.

For the language teacher, YouTube may be nothing less than one of the best sources of material the language classroom has ever seen.

The link below is for the site offering free online video clips designed for ESL classrooms. The clips are designed to make everyday English accessible to learners at the elementary level. The speech is authentic, the diversity of American accents and other English-speaking countries is extremely rich, but it is broken down into universally recognized structures from the simples to the more advanced. The material is authentic, the language is real, but this reality has finally become manageable, i.e., usable for students working alone, and a godsend for teachers [3].

Literature

1. Harmer, J. The practice of English language teaching. 4th ed. / J. Harmer. –Harlow, UK: Pearson Longman, 2007. – 442 p.

2. Kieran, D. How can film help you teach or learn English? Reference material. / D. Kieran [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-can-film-help-you-teach-or-learn-english. – Date of access: 28.08.2016.

3. McKinnon, M. Teaching technologies: Teaching English using video. Reference material / M. McKinnon [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.onestopenglish.com/methodology. – Date of access: 07.08.2016.

Р А З Д Е Л 5
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Бобылева Л.И.
Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, Витебск

ИСТОЧНИКИ МОДЕЛИ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Если рассматривать формирование готовности к межкультурной коммуникации как развитие способности субъектов адекватно общаться через границы собственных культур, как становление вторичной языковой личности, то можно выделить ее следующие структурные компоненты: 1) формирование коммуникативной компетенции, предполагающей сочетание лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной и стратегической компетенций; 2) развитие определенного комплекса личностных характеристик человека.

Первый компонент включает а) знания о мире, языке, культуре страны изучаемого языка**,** социокультурных стереотипах модели речевого поведения на иностранном и родном языках, степени их совместимости и несовместимости; б) умения опознавать страноведческие маркеры в речи, распределять социокультурное содержание языковых реалий в иностранном и родном языках, переводить страноведчески маркированные языковые единицы с иностранного языка на родной и с родного на иностранный; в) навыки осуществлять социокультурный анализ аутентичного текста, используемого в различных сферах общения (профессиональная, повседневно-бытовая, деловая, научная), а также выбирать наиболее приемлемый с точки зрения социокультурного подхода стиль речевого поведения в межкультурном общении.

Второй компонент – это результат воспитания и развития у человека таких качеств, как гуманизм, сочувствие, толерантность, способность к самоанализу в процессе приобретения индивидуального культурного опыта, а также эмоционально-оценочное отношение к лингвокультурному взаимодействию и его субъектам.

Таким образом, межкультурная коммуникация определяется взаимодействием трех аспектов: 1) языкового – языка как «коллективной памяти» этноса, «модели мира» и отражения

менталитета народа и его ценностей; 2) социального – норм, традиций и моделей вербального и невербального поведения, обусловленного культурными особенностями; 3) культурного – предметно-содержательного. Межкультурными в данном случае считаются все отношения, в которых основа поведения, установок, чувств и понимания субъектов общения определяется осознанием своих собственных характерных черт и черт «чужеродности», наличия сходств и различий, привычного и нового.

Для формирования готовности к межкультурной коммуникации необходимо наличие модели культуры того или иного народа, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры и выполнять свою главную функцию – предоставить учащемуся возможность преодолеть культурную изолированность и проникнуть в ментальное пространство носителя изучаемого языка [1, с. 42]. К числу источников модели иноязычной культуры можно отнести: 1) реальную действительность, представленную предметно-изобразительно (фотоснимки, иллюстрации, рисунки и др.); 2) реальную действительность, представленную предметно-вербально (фильмы, таблицы, денотатные карты и др.); 3) художественную литературу; 4) справочно–энциклопедическую литературу; 5) продукцию средств массовой информации; 6) учебные пособия; 7) общение с преподавателем как ретранслятором и интерпретатором культуры другого народа.

Использование знаний об изучаемой культуре и ее источников в качестве составляющих модели культуры изучаемого языка предполагает следующие пути формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку: формирование фоновых знаний, способствующих овладению узусом изучаемого языка; знакомство с реалиями, традициями, обычаями, литературой, музыкой страны изучаемого языка; использование аутентичного иллюстративного материала, газет, журналов; проведение ролевых игр, драматизаций, симуляций, дискуссий, виртуальных экскурсий; встречи с носителями изучаемого языка на занятиях; общение с зарубежными сверстниками, в том числе через электронную почту и сеть Интернет и др.

Как известно, сознание формируется в деятельности, отсюда формирование готовности к межкультурной коммуникации должно опираться на систему упражнений, включающих следующие типы: 1) упражнения на усвоение фоновых знаний, 2) упражнения на распознавание и анализ ценностных ориентаций в иноязычной культуре, 3) упражнения на формирование умений адекватного речевого и неречевого поведения.

В упражнениях первого типа в соответствии с иноязычным опытом обучаемых и уровнем их информированности о явлениях иноязычной культуры могут быть использованы мини-лекции, беседы, видеоматериалы и т. д. Активизация фоновых знаний предполагает такие творческие формы работы, как дискуссия, мозговая атака, викторина, реферат, проект.

Целью упражнений второго типа является преодоление ложных стереотипов, связанных с восприятием иноязычной культуры; анализ мировоззренческих взглядов коммуникантов в речевом поведении; более точное понимание ценностных ориентаций, присущих представителям страны изучаемого языка. С помощью этих упражнений преодолеваются некоторые негативные стереотипы, распознаются культурные табу, а также ситуации, в которых принижается значимость национальных ценностей. В этих целях могут быть использованы прежде всего интервью с носителями языка, различные ток-шоу, рекламные ролики, документальные программы. Ведущими формами работы здесь являются анализ конкретных ситуаций, ранжирование по степени значимости определенных ценностей и качеств, решение проблемных задач. Данные упражнения предполагают овладение обучаемыми рядом описательных категорий, позволяющих соотносить различные культуры на основе аналогии, обобщения, сравнения, индукции, дедукции и т.д. В процессе выполнения этих упражнений учащиеся лучше осознают не только специфику иноязычной культуры, но и особенности культуры своей страны. Задания позволяют сопоставить отношения различных культур к таким жизненным ценностям, как свобода и права личности, карьера, семья и др.

Упражнения третьего типа ориентированы на изучение моделей поведения, принятых в иноязычной культуре, определение их национально-специфических особенностей; на адекватное использование речевых и неречевых средств в стандартных ситуациях иноязычного общения. Особую роль в этом случае играет использование видеотехнологий и таких технических приемов работы с видео, как стоп-кадр, крупный план, демонстрация эпизода без звукового сопровождения и др. Упражнения этого типа предполагают творческую активность самих обучаемых в моделируемых ситуациях общения и предусматривают различные задания, включающие подготовку комментариев к видеоряду, ролевые игры, проектную технологию, театральную технологию, дебаты, симуляции (ситуации, максимально приближенные к реальным, стимулируемые коммуникативной задачей, требующей личностного отношения учащихся к фактам и событиям).

Таким образом, дидактический принцип сочетания теории и практики предполагает не только наличие источников модели культуры, но и выполнение системы коммуникативно ориентированных заданий, направленных на формирование следующих аспектов межкультурного общения: 1) культуроведческого (культура страны, включая язык как неотъемлемый компонент этой культуры); 2) психологического (развитие способностей к познавательной и эмоционально-оценочной деятельности, формирование навыков и умений репродуктивной и продуктивной речи; 3) педагогического (воспитание нравственности, патриотизма, интернационализма, гуманизма и т.д.); 4) социального (развитие способностей пользоваться языком в соответствии с ситуацией общения, социальными и функциональными ролями партнеров по общению).

Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей / Е.И. Пассов. – Минск: Лексис, 2003. – 184 с.

Бруцкая Н.И.
Белорусский государственный университет, Минск

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Изучение иностранного языка не может ограничиваться освоением одного лишь языка, в узком смысле этого слова, его фонетической, лексической, грамматической структурами, оно подразумевает знакомство, перцепцию и манипулирование несколькими лингвистическими и экстралингвистическими составляющими. Владеть языком – значит воспринимать не только вербальную информацию, но и считывать невербальные сообщения, посылаемые нам собеседником. Только при освоении культурных особенностей, национальной специфики, традиций, истории, обычаев и нравов мы можем говорить о полноценном межкультурном диалоге.

Еще Карл Великий сказал в свое время о важности экстралингвистических факторов: «владеть вторым языком – значит обладать второй душой». Если мы говорим о профессиональном изучении языка в специализированных образовательных учреждениях: школах, институтах, университетах, где язык изучается в отрыве от культурного контекста, то там учитель или преподаватель должен самостоятельно искать возможность восполнения этих

экстралингвистических пробелов у своих учеников для формирования у них готовности к межкультурному общению.

Одним из самых доступных и максимально эффективных средств, имеющемся в нашем распоряжении, является художественная литература страны изучаемого языка. «Сила традиций и сила творчества в их сочетании – животворящий источник всякой культуры» [1, с. 32]. Литература страны изучаемого языка – источник моделирования как языковой, так и культурной компетенции. При регулярном чтении оригинальных художественных текстов формирование языковой компетенции может проходить одновременно на нескольких уровнях:

1. Лексический уровень – происходит пополнение словарного запаса, изучение новых слов, структур, свойственных языку на данном этапе (или в далеком/недалеком прошлом), усваиваются лексемы, необходимые для живого общения, сленг, арго.

2. Грамматический уровень – литературное произведение, как правило, написано с использованием «живых» грамматических структур, запоминание глагольных форм, конструкций происходит проще и усваивается прочнее.

3. Орфография, весьма сложная во многих языках, и в связи с этим с трудом осваиваемая в условиях технического прогресса и глобальной компьютеризации. Чтение же способствует непроизвольному визуальному запоминанию правил правописания. Чем больше мы читаем, тем грамотнее пишем.

4. Синтаксис зачастую ярко характеризует тот или иной язык. Знание синтаксических конструкций помогает и формированию навыков диалогического общения, и формированию профессиональной компетенции переводчиков, которым при переводе приходится учитывать особенности синтаксиса переводного языка.

Чтение оригинальных литературных текстов влияет и на формирование экстралингвистической компетенции человека, изучающего язык. Художественная литература – богатейший источник реалий страны, или нации, или группы, их нравов, их обычаев, особенностей разных сфер жизни, специфики общения, этикета, их истории, развития. Знание оригинальной национальной литературы позволяет общаться с носителем языка на равных, чувствовать себя включенным в культурный контекст собеседника, не «выпадать» из активного диалога, в силу невладения необходимой информацией.

В современной дидактике для достижения желаемого результата в овладении языком существует несколько видов чтения: в зависимости от психологической установки – аналитическое и синтетическое, по степени участия родного языка в понимании – беспереводное

и переводное, по форме организации учебной работы – индивидуальное и фронтальное, по месту проведения учебной работы – домашнее и классное и т.д. Сложность в обучении чтению зачастую же состоит в мотивировании и мотивированности ученика, так как эффективность обучения зависит, в первую очередь, от степени задействованности обучающегося.

Для повышения мотивации и заинтересованности учащихся можно предложить использовать следующие модели формирования готовности к межкультурному общению:

1. Выразительное чтение с участием носителя языка. Носитель языка предлагает для публичного прочтения отрывок понравившегося ему литературного произведения, читает его вслух перед аудиторией, а затем отвечает на вопросы слушателей. Данную форму чтения можно проводить для слушателей с различным уровнем владения языком, как с прочитанным уже произведением, так и с незнакомым. Подобный метод привлечет внимание к художественному произведению, поможет прояснить культурные вопросы, будет способствовать непосредственному живому общению с носителем языка. Недостаток данного вида чтения состоит в ограниченности аудитории и невозможности вовлечь всех желающих.

2. Личные встречи (видеоконференции) с авторами художественных произведений. Данные встречи могут иметь форму выразительного чтения или проходить в форме беседы с автором о его произведении. Личное знакомство с писателем, безусловно, будет мотивировать учащегося к прочтению литературного произведения. Плюсы и минусы здесь те же, что и в предыдущей модели.

3. Участие в литературных событиях страны изучаемого языка. Данная модель предполагает более широкий охват аудитории. Здесь мы можем говорить, например, об участии в национальных литературных премиях, подразумевающих прочтение одного или нескольких произведений с последующим обсуждением, голосованием, встречей и т.д. Как уже действующую модель для итальянского языка можно привести в пример международную литературную премию Фениче-Европа (Fenice-Europa), к которой Беларусь (преподаватели и студенты БГУ) присоединились в 2016 году. Есть белорусское жюри, которое после прочтения трех предложенных итальянской стороной романов, голосует и выбирает победителя, и есть независимые читатели, которые имеют свободный доступ к книгам и могут принимать участие во встречах, видеоконференциях, обсуждениях, съемках роликов и видеообращений, организовываемых жюри.

Данная модель весьма эффективна, так как она включает развитие как лингвистической, так и экстралингвистической компетенции, вовлекает большое количество участников, способствует росту мотивации в изучении языка, благоприятствует общению и содействует развитию культурных связей, налаживая межкультурный диалог.

Художественная литература, таким образом, может быть не только развлечением, но и эффективным дидактическим средством: способствовать формированию различного рода компетенций, как лингвистических, так и экстралингвистических, мотивировать к изучению иностранного языка, стать своего рода мостом между двумя культурными и языковыми реальностями.

Литература

1. Савицкий, П.Н. Континент Евразия / П.Н. Савицкий. – М: Аграф, 1997. – 464 с.

Воробьёва А.Н.
Белорусский государственный университет, Минск

VON DER LANDESKUNDE ZUR INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF UNTERRICHT

Bei Landeskunde und Interkulturellem im Unterricht geht es vor allem darum, Wissen über “Land und Leute” und mögliche Unterschiede zwischen Ländern und Leuten aufzuzeigen. Lernende werden dazu ermuntert, sich mit diesem Wissen auseinanderzusetzen und es sich anzueignen.

Während bei der Landeskunde Fakten über Geographie, Geschichte, Alltagskultur usw. vermittelt werden, richtet sich der Fokus bei interkulturellem Lernen auf kulturbedingte Missverständnisse.

Wenn man nicht weiß, woher Missstimmungen kommen, sollte man sie zunächst am besten nicht persönlich nehmen, sondern klären, ob vielleicht ein interkulturelles Missverständnis vorliegt. Als Schlüssel für eine gelingende Kommunikation in interkulturellen Kontexten ist interkulturelle Kompetenz darum bei jeder sprachlichen Handlung in jeder Fertigkeit gefragt.

Die Landeskunde gehört schon immer fest zum Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernende möchten auch viel über die Länder erfahren, deren Sprache sie lernen.

Bis zur kommunikativen Wende ging es dabei um die Vermittlung von Fakten, in Bezug auf Deutschland insbesondere um: Geographie: Regionen, Städte und Sehenswürdigkeiten, Landschaften, Grenzen, Geschichte: meist ab dem Zweiten Weltkrieg, die Gründung der beiden deutschen Staaten, den Mauerbau und Mauerfall und politisches System: Staatsaufbau,

Bundesländer, Wahlen, Parteien, gesellschaftliche Themen: Schulsystem, Vereine, Ehrenamt...

Kultur spielte in der Landeskunde im Rahmen der Vermittlung von „Sitten und Bräuchen" eine Rolle: Feste, Ess- und Trinkgewohnheiten usw. Auch hier ging es um Wissensvermittlung, um Orientierung in Deutschland.

Bestandteil der Landeskunde war und ist auch die sog. Hochkultur: Wir finden in jedem Lehrwerk Porträts von Komponisten, bildenden Künstlern und Schriftstellern sowie ihre Bilder und literarischen Werke - Gedichte oder Auszüge aus Prosatexten. Im Rahmen der Landeskunde soll dadurch das Deutschlandbild ergänzt werden.

Mit der kommunikativen Wende rückten die landes- bzw. kulturspezifischen kommunikativen Standards in den Blick des Deutschunterrichts: Es ging nicht mehr nur darum, was auf der Speisekarte steht, sondern auch darum, wie man es bestellt, ob man zusammen oder getrennt bezahlt und um das „Stimmt so!" beim Trinkgeld. Wie fragt man nach dem Weg? Wie reklamiert man etwas? Wie gratuliert man zu welchem Fest? All das will gelernt sein und gehört zur Alltagskultur, die den Unterricht eroberte. Ziel war - und ist - es dabei, die Deutschlernenden zu einer gelingenden Kommunikation zu befähigen. Im Zentrum der Vermittlung von Alltagskultur stehen oft Modelldialoge und bestimmte Redemittel.

Die interkulturellen Fertigkeiten, die im Sprachunterricht vermittelt werden sollen, sind: a) die Fähigkeit, Ausgangs- und Zielkultur miteinander in Beziehung zu setzen; kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden; b) die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten umzugehen; c) die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

Heute spielen im Unterricht und in den meisten Lehrwerken alle genannten Bereiche der Landeskunde und (inter-)kulturellen Didaktik eine wichtige Rolle. Während die Didaktisierung der Landeskunde als Wissensvermittlung relativ unproblematisch ist, stößt die Kulturdidaktik auf erhebliche Probleme: Kultur ist eine komplexe Angelegenheit, die bei ihrer Thematisierung im Unterricht viele Fragen aufwirft.Es ist völlig unmöglich, DaF zu unterrichten, ohne sich über Kultur zu verständigen.

Was aber genau ist Kultur? Kultur umfasst das Handeln, Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Bewerten von Menschen. So ist es zum Beispiel weitgehend kulturell geprägt, ob wir bei einem Igel „süß" oder „lecker" denken, und in welchen Situationen wir Eifersucht fühlen. Dabei gleicht Kultur einem Eisberg: Der größte Teil ist unsichtbar, d. h. die kulturelle

Prägung ist weitgehend unbewusst. Finden wir eine geringe körperliche Distanz zu Unbekannten befremdend, so ist uns meist nicht bewusst, dass unsere Bewertungen kulturell geprägt sind und die Distanz für andere angenehm und normal sein kann.

Kultur wird in Gruppen durch soziale Interaktion und Anpassung erworben. Welche Musik oder Freizeitaktivitäten wir mögen, hängt mehr vom direkten Umfeld ab als von der Nationalität. Es gibt keine homogenen National- oder ethnischen Kulturen, aber es gibt nationale Stereotype. Sie dienen der Orientierung im Kontakt mit anderen Kulturen.. Für einen ersten Kontakt ist es gut zu wissen, dass sich Deutsche oft per Handschlag begrüßen. Bei näheren Kontakten kann man dann situations- und gruppenspezifische sowie individuelle Varianten erkennen.

Kulturen haben einerseits eine statische, konservierende Tendenz, andererseits sind sie dynamisch und entwickeln sich ständig weiter. Wenn wir z. B. unsere moralischen Überzeugungen oder Ess- und Kleidungsgewohnheiten mit unseren Großeltern vergleichen, gibt es oft nur wenige Übereinstimmungen. Auch durch Migration verändert sich Kultur ständig, sowohl die der Zuwanderer als auch die der Zuwanderungsländer. Diesen Aspekt in den Unterricht einzubeziehen ist immer wieder spannend.

Der Begriff „Kultur" wird häufig und selbstverständlich verwendet, wenn man ihn jedoch genauer beleuchtet, wird schnell klar, dass er sehr komplex ist. „Kultur" wird in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen mit ebenso unterschiedlichen Bedeutungen verwendet und es existieren zahlreiche kulturtheoretische Ansätze, die auf verschiedene Art und Weise im Unterricht nutzbar gemacht werden.

Man muss Raum für individuelle Varianten und kritisches Hinterfragen lassen. Die Deutschen geben sich zur Begrüßung nicht immer die Hand, sondern z. B. auch Küsschen links und rechts. Sie essen nicht nur Kartoffeln und Schnitzel, sondern haben einen Lieblingsitaliener und -Vietnamesen. Sie sind nicht immer pünktlich, sondern je nach Situation früher oder später da (bei einer Party kann es ziemlich langweilig sein, der erste Gast zu sein). Und ebenso heterogen sieht die „Heimatkultur" der Lernenden aus.

Das Thema der interkulturellen Kommunikation ist im DaF Unterricht für alle Beteiligten höchstspannend und interessant. Interkulturelle Kompetenz bedeutet nicht nur, mit interkulturellen Missverständnissen adäquat umzugehen, sondern auch wissen, dass es interkulturelle Unterschiede gibt, sie neutral schätzen, in der Lage sein, interkulturelle Missverständnisse zu erkennen, sie anzusprechen und sie lösen zu können.

Зубовская Н.К., Ковган И.И., Смирнова Н.М.
Белорусский государственный университет, Минск

DIE VIELFÄLTIGKEIT DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT

Kommunikation muss gelernt werden, kleinschrittig, durch vielfältige Übungen und themenzentrierte Sprechanlässe. Dementsprechend müssen im Unterricht vermehrt Sprechanlässe und -situationen angeboten und die Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst konsequent und systematisch entwickelt werden. Denn Sprechen, Zuhören, Argumentieren und Miteinanderreden lernt man am besten, indem man es tut. Auf diesem Wege können Ängste abgebaut, Routinen geschaffen und kommunikative Kompetenzen entwickelt werden. Die kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Studenten früher oder später brauchen, sind recht vielfältig. Sie reichen vom freien Sprechen, Berichten, Argumentieren und Vortragen über Partner- und Gruppengespräche bis zum kontrollierten Zuhören, Diskutieren, Debattieren und Verhandeln. Diesbezüglich muss sowohl die Bereitschaft verbessert als auch das praktische Repertoire entwickelt werden, damit die Studenten besser als bisher selbstbewusst engagiert, überzeugend, sensibel und konstruktiv kommunizieren können. So gesehen geht es bei dem Kommunikationstraining um zweierlei: zum einen um die Verbesserung der sprachlichen und rhetorischen Kompetenz der Studenten, zum anderen um das Bewusstmachen grundlegender nichtsprachlicher Elemente wie Gestik, Mimik und Körpersprache. Die Wichtigkeit dieser letztgenannten nonverbalen Gesichtspunkte darf nicht unterschätzt werden, denn durch Mimik, Gestik und andere Signale kann die Wirkung einer Rede oder der Verlauf eines Gesprächs erheblich beeinträchtigt oder aber begünstigt werden. Die im engen Sinn „nichtsprachlichen

Bild 1 – **Grundformen der Kommunikation**

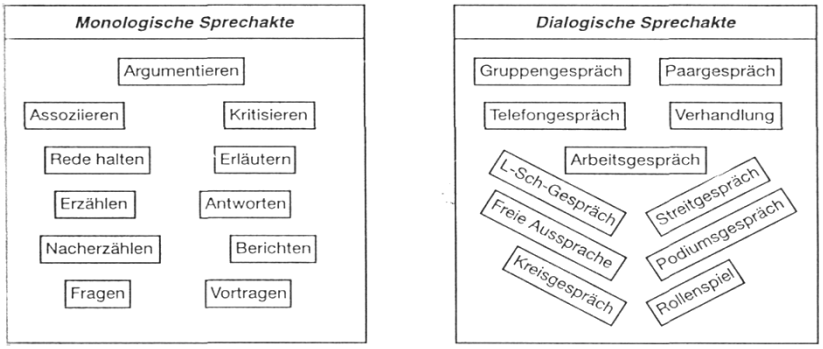
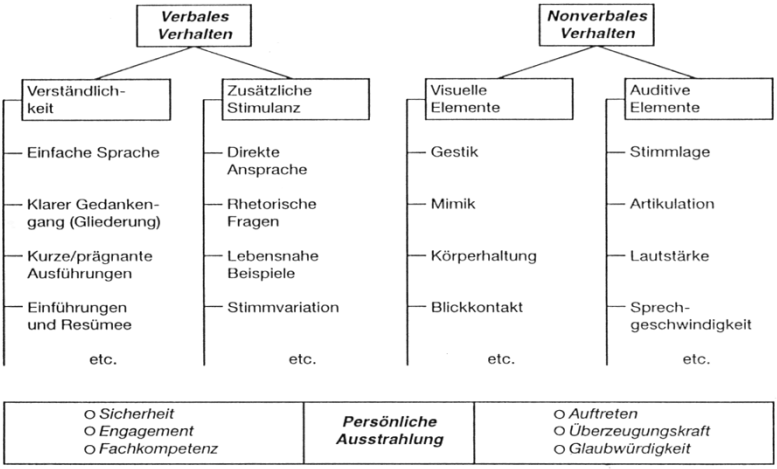


Bild 2 – **Verbale und nonverbale Elemente der Kommunikation**



Kommunikationsanteile übermitteln wesentliche Informationen. Deshalb muss ein rhetorisches Training, das sich auf Redegestaltung, Redeaufbau, Argumentation, Dialektik etc. beschränkt, insgesamt wirkungslos bleiben. Gesprächs- und Redefähigkeit lässt sich nur im Zusammenspiel aller Kommunikationsanteile verbessern. Man nennt diesbezüglich u.a. Körperhaltung, Gestik, Mimik, Blickkontakt, Distanzverhalten, Bewegung im Raum, Körpersprache, Stimme, Stimmklang, Aussprache, Dialekt und Betonung. Allerdings sind die Teilaspekte einer "guten Rhetorik" nur ein Bindeglied innerhalb des hier zur Debatte stehenden Kommunikationstrainings. Selbst zur Rhetorik gehört wesentlich mehr. Verständlichkeit, fachliche Richtigkeit, sprachliche Überzeugungskraft und andere verbale Qualitätskriterien haben den gleichen Stellenwert wie die oben genannten nonverbalen Momente. Das gilt auch für den interaktiven Bereich. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf das Sprachverhalten und die sprachliche Darbietung der Studenten, also auf deren verbales Repertoire. Denn bevor im Unterricht die Feinheiten einer guten Rhetorik eingeübt werden, müssen die Studenten ganz elementar zu verstärkter sprachlicher Aktivität angeregt und ermutigt werden. Daran mangelt es vielerorts ganz erheblich**.** Das heißt konkret: Sie müssen ihre latenten Ängste und Vorbehalte überwinden. Sie müssen lernen und erfahren, dass sie frei reden, argumentieren und diskutieren können. Sie müssen kommunikative Routinen entwickeln und entsprechendes Selbstvertrauen tanken. Sie müssen sich u.a. als Gesprächsleiter, als Berichterstatter, als Interviewer, als Präsentator, als Diskutant, als aktiver Zuhörer und in anderen Funktionen mehr erleben, um

eine Vorstellung von den eigenen sprachlichen Möglichkeiten und Kompetenzen zu bekommen. Sie müssen an elementare Techniken und Regeln der themenzentrierten Kommunikation herangeführt werden, damit sie in ebenso selbstkritischer wie konstruktiver Weise das eigene sprachliche Repertoire weiterentwickeln können. In welche Richtung das gehen kann und gehen muss, zeigt die Regelübersicht in skizzierter Abb., die als Synopse aus der gemeinsamen Arbeit mit Studenten des 1. Studienjahres und Hochschullehrern hervorgegangen ist.

Sich melden, wenn Beitrag gewünscht!	Auf Vorredner Bezug nehmen!
In vollständigen Sätzen reden!	Beim Reden die Mitstudenten anschauen!
Laut und deutlich sprechen!	Das Wort an Mitstudenten weitergeben!
Kurz und präzise argumentieren!	Nicht einfach nachplappern!
Beim Thema bleiben / Frage beachten!	Niemanden auslachen oder herabsetzen!
Meinungen / Behauptungen begründen!	Die „Schweiger“ zum Sprechen ermutigen / veranlassen!
Gut zuhören, wenn andere reden!	Nebengespräche und sonstige Störungen vermeiden!

Alles in allem lässt sich aus den bisherigen Anmerkungen als auch aus den konkreten Trainingsbausteinen ersehen, dass der hier erwähnte Ansatz sehr pragmatisch ist. Im Kern geht es nämlich darum, die Kommunikationsfähigkeit und -bereitschalt der Studenten so zu fördern, dass sie sich in alltäglichen Gesprächssituationen im Beruf und Privatleben besser zu helfen wissen. Sie diesbezüglich zu sensibilisieren und nachdrücklicher als bisher zu qualifizieren ist ein wichtiges und würdiges Ziel der Hochschule. Dementsprechend wird weniger Theorie, sondern vor allem praktisches Know-how angeboten. Dieses Know-how zielt in erster Linie auf die Vermittlung elementarer „Techniken“ und Regelbeherrschung und weniger auf tiefergehende Persönlichkeitsveränderung, wie sie insbesondere von psychologischer Seite immer wieder ins Spiel gebracht wird. Es ist unstrittig, dass die Art und Weise, wie Menschen reden und miteinander kommunizieren, eine ganze Menge mit ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihren Affekten und ihren sonstigen psychischen Befindlichkeiten zu tun hat. Nur ist die Hochschule und sind die Lehrkräfte in aller Regel überfordert, wenn sie nicht nur Kommunikations-Know-how vermitteln, sondern auch noch persönlichkeitsorientierte „Selbsterfahrung“ betreiben sollen. Deshalb wird der Akzent ganz bewusst und ganz vorrangig auf den strategisch instrumentellen Bereich gesetzt. “Selbsterfahrung” kommt dabei nur vor, wenn die Studenten im Rahmen des Kommunikationstrainings gängige

Kommunikationssituationen und -strategien immer wieder selbst erfahren, um sich damit vertraut zu machen und hilfreiche Strategien und Vorsätze zu entwickeln. Das ist für manche vielleicht etwas wenig, aber viel mehr ist in der Hochschule erfahrungsgemäß nicht zu machen – zumindest nicht im Gruppenverband. Dennoch: Wenn es gelänge, die Sensorik der Studenten und ihre instrumentellen Fähigkeiten und Fertigkeiten im oben skizzierten Sinne verstärkt zu entwickeln, dann wäre für die Bildungsarbeit eine ganze Menge gewonnen.

Калиновская Е.М.
Белорусский государственный университет, Минск

О ВНЕДРЕНИИ МЕТОДОЛОГИИ SCRUM В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Система Scrum призвана усовершенствовать управление проектами в области разработок программного обеспечения. Сегодня эта система используется в различных сферах деятельности, ее успешно внедряют и применяют во многих организациях.

Эта система является универсальной не только в мире бизнеса. Ее применяют при конструировании космических кораблей, в сфере ведения платежных ведомостей, при формировании нового коллектива, в управлении финансами, инвестициями, в индустрии развлечений, в журналистике и т. д. Сфера образования, которая динамично развивается на сегодняшний день, не остается в стороне.

Впервые методология Scrum была описана Хиротака Такэути и Икудзиро Нонака в статье «The New Product Development Game» [1]. В статье ученые отмечают, что при создании проекта правомерно привлекать ученых, специализирующихся в различных областях знаний. Они назвали это «подходом регби» (*scrum* – спортивный термин; на английском языке означает ‘толкучка’, ‘драка за мяч в процессе игры в регби’).

Метод Scrum был впервые представлен Джеффом Сазерлендом, который обосновал перспективы внедрения этого метода [1]. Особое внимание хотелось бы уделить личности автора. Дж. Сазерленд – военный летчик, прошедший Вьетнамскую войну и защитивший после неё диссертацию в области медицинской статистики. Темой исследования Дж. Сазерленда стала эволюция живой клетки в процессе её превращения из здоровой в злокачественную. Исходя из предположения о том, что организации, как и клетки, являются сложными адаптивными системами, автор разработал методологию

позитивных изменений в них. Эту методологию он и назвал термином Scrum [2].

Сегодня методология Scrum успешно применяется в учебном процессе. Так, например, это методология нашла свое применение в обычной общеобразовательной школе Ashram College голландского городе Алфен-ан-ден-Рейн. Это вполне стандартная школа для маленького городка, в которой учатся около 1800 ребят от двенадцати до восемнадцати лет. Преподаватель химии Вилли Вейнандс знаком с большинством учеников своей школы, поскольку химия как общеобразовательный предмет преподается всем учащимся без исключения [1, с. 233-234].

На занятиях В. Вейнандса учебный процесс организуется не совсем так, как в обычных школах. Столы стоят группами по четыре, чтобы ученики видели друг друга, а не доску. В начале урока ученики не садятся на свои места в ожидании учителя, а отправляются к доске, чтобы установить около нее большой стенд, покрытый стикерами.

Стенд разделен на несколько больших колонок: «Все задания» (Alle items), «Нужно выполнить» (Te doen), «В работе» (In uit voering), «Выполнено» (Klaar). Возле колонок имеются еще четыре надписи: «Характеристики сделанного»; «График», представляющий собой диаграмму выполнения задач; «Взгляд в прошлое», что является ретроспективным собранием смарт-команд; «Динамика», где измеряется количество баллов, которые ученики получают за урок. Учебный процесс разбит на спринты, каждый из которых длится четыре или пять недель. В конце каждого спринта ученики сдают тест [1, с. 233-234].

Итак, ученики этой голландской школы самостоятельно составляют план того, что они собираются усвоить на уроке. Происходит это следующим образом: они перемещают стикеры с заданиями из колонки «Все задания» в столбец «Нужно выполнить». Дети открывают учебники и начинают учить новый материал.

Преподаватель выполняет роль координатора учебного процесса. Когда учитель замечает, что у кого-то из учеников возникла проблема, то быстро подходит к нему и отвечает на вопрос. Чтобы выяснить, как усвоена та или иная тема, он наугад берет любую историю из колонки «Выполнено» и опрашивает каждого ученика. Если выясняется, что кто-то усвоил учебный материал не до конца, преподаватель обращает внимание обучаемых на колонку «Нужно выполнить». Главным условием перемещения в колонку «Выполнено» является следующее требование: материал должен быть усвоен всеми учащимися.

В. Вейнандс называет свой авторский методологический подход – eduScrum и применяет его с первого дня обучения. Вначале обучаемые составляют собственные группы, которые должны быть сформированы по принципу универсальности. В такие группы включаются дети с разным уровнем развития умений и навыков. Это позволяет не только быстрее усвоить материал, но и учит каждого ребенка работать с разными людьми, уважать чужое мнение.

По мнению создателя этого подхода, eduScrum учит школьников мыслить и работать самостоятельно, уметь принимать решения, ценить собственные и чужие навыки и получать от всего этого удовольствие. Стоит также отметить, что за последний год, по словам учителя, экзаменационные оценки стали на десять процентов выше. Методика Scrum дала возможность учащимся двигаться вперед и стать гармоничными личностями.

Scrum как методика рассчитана на долгосрочную групповую работу. Сегодня Scrum широко используется в образовательной среде. Благодаря поддержке делового сообщества в Голландии существует специальный фонд eduScrum, который информирует учителей и школы об этой методологии. В Аризоне существует школа для бедных детей, в которой успешно применена методика Scrum. В Гарвардской школе бизнеса эту методику применяют на занятиях, ориентированных на командную работу [3, с. 240].

Литература

1. Сазерленд, Дж. SCRUM. Революционный метод управления проектами: пер. с англ. М. Гескиной / Дж. Сазерленд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 288 с.
2. Станкевич, В. Ю. Scrum: чему каждый может поучиться у ИТ-проектов / В.Ю. Станкевич. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kv.by/content/339934-scrum-chemu-kazhdyi-mozhet-pouchitsya-u-it-proektov. – Дата доступа: 05.01.2016.
3. Hirotaka, T., Ikudziro N. The New Product Development Game / T. Hirotaka, N. Ikudziro // Harvard Business Review. –1986. – № 1. – P. 17-24.

Козелецкая И.Н., Шабан О.П.
Белорусский государственный университет, Минск

DIE TECHNIKEN DER VERSTÄNDNISKONTROLLE IM DEUTSCHUNTERRICHT

Im Unterricht werden ganz unterschiedliche Textsorten eingesetzt. Als Lehrkraft ergänzt man ständig das Lehrwerk mit Texten, die aktuell und für die Zielgruppe relevant sind. Für das erfolgreiche Erlernen der Fremdsprache ist es wichtig, schon früh mit authentischen Texten in Berührung zu kommen.

Bei der Arbeit mit den Texten geht es immer impliziert oder expliziert um die Förderung der verschiedenen Fertigkeiten, um den Wortschatzerwerb oder das Behandeln von grammatischen Aspekten. Im Fremdsprachenunterricht geht es häufig darum, dass die Lernenden Texten Informationen entnehmen sollen. Die Frage, wie man das Verstehen von Bedeutungen der Wörter und Texten fördern und prüfen kann, ist eine ganz wichtige Frage für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts insgesamt.

Bedeutungserklärungen bewirken bei den Lernenden nicht immer diejenigen Vorstellungen, die Lehrende gerne erreichen wollen. Deswegen ist es notwendig zu überprüfen, was die Lernenden verstehen. Es kann mehrere Gründe dafür geben, etwas „falsch" verstehen zu können. Für die Verständniskontrolle im Unterricht ist es wichtig, diese Gründe erkennen zu können.

Der Lehrende erklärt im Unterricht den Satz *Uwe geht mit Anna spazieren*. Er geht im Raum auf und ab, macht Gestik einer Spirale.

Es gibt Fehlermöglichkeiten. Erstens, die Lernenden verstehen die Erklärung zu eng, zu wenig allgemein, weil sie die Gestik des Lehrers als Wandern oder Stolzieren ansehen. Hier spricht man von Untergeneralisierung, d.h. falsche Verwendung eines Begriffs durch ein zu enges Verständnis. Zweitens, die Lernenden übertragen die Bedeutung auf einen zu weiten Bereich. In diesem Fall spricht man von Übergeneralisierung.

Es gibt viele Ursachen für Unter- und Übergeneralisierungen. Viele Fehler entstehen aus der wörtlichen Anwendung der Lehrererklärungen. Es ist fast unmöglich, in den Bedeutungserklärungen alle möglichen Interferenzen im Vorgriff zu berücksichtigen. Daher ist eine systematische Kontrolle unumgänglich. Es gibt noch einen weiteren Grund für die Notwendigkeit von Kontrollfragen: Diese müssen nichts für die Lernenden Bedrohliches darstellen, das ihr Wissen oder Nichtwissen prüft. Sie können vielmehr als Modell dafür angesehen werden, wie man Dinge überhaupt, die man nicht richtig versteht, die man durch gezielte Fragen klären kann. Die Kontrollfragen der Lehrenden können somit den Lernenden wichtige Frageperspektiven eröffnen, die sie sinnvollerweise im Unterricht und auch außerhalb der Lernsituation zum selbstständigen Weiterlernen anwenden können. Hierin liegt ein für die Lernenden produktiver Aspekt der Lernkontrolle, der jedoch sorgfältig entwickelt werden muss.

Allerdings muss bei den Verstehenskontrollen im Bereich Begriffe nicht nur überprüft werden, ob die Lernenden die Erklärungsgegenstände identifizieren können (z.B. *Weizen* – das ist eine Getreideart oder *Panne* –das ist ein plötzlich auftretender Schaden an einem Kraftfahrzeug) oder ob sie dazu in der Lage sind, einen Lückentext mit „richtigen Wörtern" auszufüllen.

Im Unterschied zu den eher kulturneutralen Verständnisfragen sollen die nachfolgend dargestellten Techniken der Kontrolle die Ausbildung komplexer fremdsprachlicher Begriffe unterstützen, d.h. die kulturbezogene Bildung von Hypothesen über neue Begriffe auslösen. Sie dienen dazu, das folgende Leistungsspektrum der Lernenden zu überprüfen: a) das Identifizieren des erklärten Gegenstandes, b) das Verstehen kulturspezifischer Bedeutungsgehalte, c) die Bildung eines vorläufigen fremdkulturellen Begriffs und d) die allgemeine Fähigkeit, überhaupt neben dem Begriffssystem der eigenen Kultur einen weiteren begrifflichen Zusammenhang zwischen fremden Einzelbegriffen herzustellen.

Die Verstehenskontrolle sollte einen ähnlichen Zeitraum einnehmen wie die Phase der Bedeutungserklärung. Die Einzeltechniken zur Verstehenskontrolle zielen auf eine Begriffsevaluierung: Lehrende stellen Fragen, deren Antworten zeigen, ob und wie Lernende neue, fremdkulturell beeinflusste Begriffe bilden.

Verständniskontrolle1: Textbezug. Man stellt Fragen zur Einbettung des Begriffs in engen Textzusammenhang. Lernenden achten oft zu wenig darauf, dass der Gesamttext wichtige landeskundliche Informationen und Bezüge enthält, die zur Erläuterung kulturspezifischer Ausprägungen einzelner Begriffe im Text wesentlich beitragen.

Verständniskontrolle 2: Umfang. Man lässt Begriffsmerkmale nennen oder ergänzen. Mit der Aufzählung von Begriffsmerkmalen wird deutlich gemacht, welche kulturspezifischen Charakteristika dem Begriff zukommen, ohne diese streng zu ordnen. Sie sollen die Vorstellung von der Andersartigkeit dieses Begriffs unterstützen.

Verständniskontrolle 3: Veränderung. Man erfragt historische Begriffsentwicklung. Kontrollfragen zur historischen Begriffsentwicklung sollen auf die ständige Veränderung von Bedeutungen hinweisen und die Bereitschaft zur Veränderung der vorgeprägten Begriffsvorstellungen bei den Lernenden fördern.

Verständniskontrolle 4: Pole. Man lässt Relativität des Begriffs auf der Skala zwischen zwei Polen bestimmen. Obwohl ganz feste Einordnungen kaum möglich sind, soll diese Kontrollfrage darauf hinweisen, dass viele Begriffe relativ sind, und zwar im Hinblick auf fremdkulturelle Kriterien. Dies ist wichtig bei Kulturvergleichen, da einmal andere Bestimmungskriterien angelegt werden können, zum anderen andere Graduierungen vorgenommen werden.

Verständniskontrolle 5: Kulturspezifisches Bedeutungsfeld. Man erarbeitet, welche Bedeutungsaspekte zu einem Begriff gehören. Begriffe sollen systematisch mit kulturspezifisch relevanten Ausformungen versehen

werden, die Lernende aufgrund eigener oder indirekt gemachter Erfahrungen zusammentragen sollen.

Verständniskontrolle 6: Assoziationen von Zielsprachensprechern. Man erfragt, welche Assoziationen fremdsprachliche Sprecher zu deutschen Begriffen haben. Die Kontrolle soll zeigen, dass in verschiedenen Kulturen oft sehr unterschiedliche Assoziationen „gleichen" Wortbedeutungen zugeordnet werden. Das dient als Illustration für mögliche Bedeutungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Sprachen.

Verständniskontrolle 7: Funktion. Man erfragt verschiedene Funktionen des Erklärungsgegenstandes im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Alltag. Die Funktionen, die die Dinge, Handlungen oder auch Vorstellungen für die Mitglieder einer Kultur haben, verweisen oft sehr deutlich auf die Bedeutung von Begriffen.

Verständniskontrolle 8: Gegenbegriffe. Man erfragt kulturspezifische Oppositionen, Gegenbegriffe, Gegenthemen.

Die Antworten auf die Verständniskontrollen 1-8 können den Lehrenden zeigen, inwieweit die Lernenden in der Lage sind, den Begriffsinhalt eines neuen Ausdrucks in Bezug auf die Zielkultur Bundesrepublik Deutschland zu bestimmen.

Конюхова Е.Н.
Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Полоцк

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

Современная система обучения иностранному языку характеризуется тем, что практическое владение иностранным языком стало потребностью каждого образованного человека в связи с предъявляемыми к нему требованиями общества. Иностранный язык влияет на общий уровень культуры людей, способствует развитию коммуникации. Его изучение рассматривается как важное средство адаптации человека к современному миру, как фактор, обеспечивающий высокий уровень готовности человека к личностной и профессиональной самореализации, как необходимое условие качественной подготовки к дальнейшему продолжению образования. Иностранный язык изучается как средство межкультурного общения и как средство познания и самообразования.

В «Образовательном стандарте», утвержденном Министерством образования Республики Беларусь, говорится: «Учебный предмет 'Иностранный язык' выполняет важную роль в формировании

поликультурной личности, способной использовать изучаемый язык в разнообразных ситуациях межкультурной коммуникации. Его содержание способствует повышению уровня гуманитарного образования учащихся посредством приобщения к духовному богатству других народов, формированию готовности к взаимопониманию, воспитанию в духе толерантности, развитию способностей передавать в процессе иноязычного общения собственные мысли и чувства» [1, с. 2].

Сегодня это особенно актуально. Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значительной, невозможно без хорошо развитого умения говорения.

Главная цель обучения иностранным языкам состоит в формировании поликультурной многоязычной личности учащихся посредством овладения ими иноязычной коммуникативной компетенцией [1, с. 2].

В соответствии с требованиями образовательного стандарта выпускник школы должен уметь вести беседу на основе ситуации, комментировать увиденное, начинать и поддерживать разговор, высказывать совет, пожелание, используя как отдельные реплики, так и более развернутые связные высказывания; уметь соблюдать основные нормы речевого этикета, принятые в стране изучаемого языка; владеть языковыми, речевыми и социокультурными нормами изучаемого языка для использования в процессе речевого общения и получения информации из иноязычных источников в образовательных и самообразовательных целях [1, с. 23].

Следовательно, конструирование процесса обучения иностранным языкам требует использования технологий обучения, которые обеспечивают развитие и формирование у учащихся: способности к осуществлению языковых контактов и успешного межъязыкового взаимодействия на основе единства реализации востребованных функций иностранных языков; готовности осуществлять «диалог культур» в процессе общения с носителями других языков; понимания природы и закономерностей речевого поведения людей, говорящих на разных языках и представляющих разные культуры; владения языковыми и речевыми нормами иностранного языка на уровне, достаточном для правовой и социальной адаптации в поликультурном мире.

Г.В. Рогова выделяет важнейшие условия порождения и стимулирования речи: наличие мотива высказывания, ситуативность, личностная ориентация [2, с.124].

Ситуация – это обстоятельства, в которые ставится говорящий и которые вызывают у него потребность говорить [2, с. 126]. В учебном

процессе учебная речевая ситуация служит: единицей содержания обучения, способом организации материала на уроке, в учебнике или в учебном пособии, а так же критерием организации системы упражнений.

Поэтому важной задачей учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения, используя для этого различные методы и приемы работы. На уроках иностранного языка должны создаваться ситуации общения, моделирующие диалог культур.

Не менее важной является задача приобщения школьников к культурным ценностям народа - носителя языка. В этих целях большое значение имеет использование аутентичных материалов (рисунков, текстов, звукозаписей и т.д.).

Использование видеоматериалов в качестве средства обучения становится не только содержательной основой устно-речевого общения, но и способствует развитию иноязычных устно-речевых умений. Видеоматериалы являются образцом иноязычной речи и могут помогать создавать типичные ситуации общения, помимо этого, видеоматериалы обладают большой силой эмоционального воздействия на студентов за счет синтеза всех основных видов наглядности: зрительной, слуховой, моторной, образной.

Использование видеоматериалов в качестве средства обучения не только становится содержательной основой устно – речевого общения, но и способствует развитию иноязычных устно – речевых умений учащихся.

На основе собственного опыта, хотелось бы отметить, что применение видеоматериалов в обучении английскому языку позволяет: а) восполнить отсутствие естественной языковой среды на всех этапах обучения; б) осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей учащихся; в) обеспечить массовый охват учащихся; г) создать условия для контроля за формированием речевых навыков и умений, а так же обеспечить самоконтроль; д) стимулировать создание и поддержание положительной мотивации учащихся в овладении иноязычной речью; е) эффективно реализовать принципы воспитывающего обучения, так как видео позволяет сделать процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным; ж) видео можно использовать на любом уровне обучения иностранному языку как дополнительный материал (для активизации приобретенных ранее навыков и умений), так и основное средство обучения; з) использование видеоподдержки на уроке способствует повышению качества знаний, так как позволяет использовать следующие виды коммуникативной

деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо (при выполнении упражнений).

Несомненно, применение видеоматериалов на уроках дает положительные результаты, прежде всего по тому, что видеоматериалы способствуют организации учебного процесса, т. к. позволяет за короткое время продемонстрировать определенное языковое явление в условиях реального общения. На занятиях создается благоприятный психологический фон, слушатель постоянно присутствует в реальной коммуникативной атмосфере, что приводит к накоплению определенного коммуникативного опыта.

Литература

1. Общее среднее образование. Иностранный язык (III-XI): образовательный стандарт (№ 32 от 29.05.2009). – Минск: МО РБ, 2009. – 21 с.
2. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 263 с.

Лапунова О.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕНОВОСТНОГО НАРРАТИВА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Педагогическая практика показывает, что невозможно тренировать речевой слух учащихся только на образцах речи преподавателя. В практике преподавания иностранных языков широко используется демонстрация телевизионных репортажей на материале изучаемого языка.

В настоящее время термин «коммуникативный» все более популяризируется в современной отечественной и зарубежной методологии. Бытуют мнения о том, что «коммуникативный – это устный», «коммуникативный значит прямой», «коммуникативный – это бессознательный». Таким образом, коммуникативизация учебного процесса заключается в его «оречевлении», т. е. в насыщении традиционного учебного процесса речевыми упражнениями. Для устной речи тележурналиста характерны нелексические средства: интонация, ритм речи, темп речи, тембр речи, фразовое и логическое ударения. Разница в понимании устного и печатного слова учащимися объясняется тем, что воплощенное в звуки устное слово содержит некоторую существенную прибавку к тому логическому понятию, которое заключается в каждом печатном слове.

Следует заметить, что просмотр телевизионных репортажей на иностранном языке может иметь целью и расширение кругозора обучаемых, получение ими знаний, касающихся культурной, политической и других сфер жизни в стране изучаемого языка. Телевизионный репортаж на иностранном языке служит своего рода «проводником» в страну изучаемого языка. Эталонными критериями современной новостной информации являются: фактуальность, конкретность, релевантность, значимость, достоверность, новизна, свежесть. Значимость – это широта круга людей, которым интересна новость. Требование достоверности заключается в том, чтобы передаваемая информация была, как минимум, неопровержимой. Помимо новизны, новостная информация должна обладать еще и таким качеством, как свежесть. Сообщение информации, новой для слушателя, но относящейся к давно ушедшим временам, хотя и может представлять интерес, но не будет новостью в точном смысле этого понятия». Соответствие перечисленным критериям определяет принадлежность к новостному дискурсу.

При планировании практического занятия со студентами преподаватель должен учитывать фактор новизны и общественной значимости телевизионного репортажа, чтобы студентам была интересна тематика выбранного им информационного сообщения. В настоящее время новостной дискурс приобрел более зрелищный характер, что отвечает потребности адресата в получении одновременно новой, свежей и достоверной информации. Если ранее автор сообщения в новостном дискурсе сознательно вводил адресата в заблуждение путем передачи неистинной информации в качестве истинной, манипулируя его сознанием, то сегодня автор сообщения стремится привлечь внимание адресата к малозначимому, ранее неизвестному событию и удержать его (внимание).

Характер современного новостного дискурса обеспечивается посредством чередования авторами сообщения нарративных режимов и субъективного / объективного планов повествования. Под *теленовостным нарративом* понимается совокупность правил построения рассказа, встроенного в телевизионный дискурс, которая обеспечивает оптимальное использование выразительных средств телевидения».

Чтобы студенты могли оценить суть и значение того или иного факта, раскрыть его место в истории современности, педагогическая практика предполагает подкрепление его другими, новыми и известными, что подчеркивает важность и актуальность информации; дополнение экономическими, техническими, историческими

и географическими данными с целью более глубокого осмысления факта; сопоставление с фактами из той же или близкой сферы для разъяснения новизны события, показа его последствий и результатов; изложение мнений видных деятелей и специалистов. При восприятии дискурса телевизионных новостей отмечается высокая значимость персонификации. Теленовостной нарратив строится посредством показа личностей-персон, вокруг которых группируются события, факты. В качестве персоны, вокруг которой группируется теленовостной нарратив, может выступать «как персона-объект (герой новости), так и персона-автор (автор нарратива)».

Вытесняя на периферию речевые клише, стереотипные речевые модели, прочно связывающие имя / факт с однозначной социальной оценкой, телерепортаж в поисках выразительных средств, отражающих реалии времени, находит их в особой композиции того материала, который «подбрасывает» ему речевая практика. Дистрактивная функция новостного дискурса «диктует неакадемичность форм подачи новостей («интерес», «драйв», «экшн», различные коллизии, скрытые замыслы, драматургия и т. д.). Любой факт преподносится в новостном блоке как сенсационный. При этом формы теленовостного нарратива варьируются в зависимости от тематики сообщения. Природные катаклизмы (землетрясения, наводнения и т. д.) и драматические исторические события (войны, восстания и т. д.), как правило, описываются в форме рассказа или подробного исторического экскурса. Для описания трагического события из жизни конкретного человека (преступление, тяжелое заболевание и т. д.) используется чередование форм теленовостного нарратива (рассказ, лирическая зарисовка, исповедь, внутренний монолог и т. д.).

Все перечисленные особенности современного новостного дискурса (дистрактивность, зрелищность, ярко выраженная персонификация и коммуникативный режим, сочетающий в себе черты канонической коммуникативной ситуации и классического нарратива) универсальны, так как алгоритм и формат подготовки телевизионных новостей одинаковы как в странах ближнего, так и дальнего зарубежья.

Коммуникативная цель в обучении иностранного языка справедливо стоит на первом месте. Для изучающих иностранный язык важнее овладеть языком как средством общения. Эффективное решение этой задачи невозможно без знания культуры народа, чей язык изучается. Вместе с языковым барьером необходимо преодолевать и культурный барьер как одинаково серьезное препятствие в процессе коммуникации. В этом процессе большая роль отводится подбору языкового материала. Просмотр телевизионных репортажей на материале иностранного языка

развивает у обучаемых умение критического осмысления воспринимаемой информации и формирование собственной точки зрения по проблеме, освещаемой в теленовостном дискурсе.

Левданская Н.М.
Международный государственный экологический институт им. А.Д.Сахарова Белорусского государственного университета, Минск

ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В качестве одной из важнейших задач подготовки специалиста в вузе рассматривается практическое владение изучаемым иностранным языком применительно к различным сферам профессиональной коммуникации. Изучение иностранного языка становится более целенаправленным, так как язык используется для решения конкретных коммуникативных задач. Попадая в ситуацию общения на иностранном языке, например, участвуя в международных конференциях, студенты испытывают трудности общения в профильных областях таких как: медицина, экология, биология и т. д. без знаний иностранного языка. Таким образом, умение общаться, на иностранном языке в профессиональном контексте, становиться приоритетным.

При разработке курса обучения профессиональному иностранному языку основным является вопрос отбора терминологии. Проблема отбора, предъявления терминов, способов их актуализации и закрепления должна решаться в тесном взаимодействии преподавателя иностранного языка, специалиста в данной области знаний и студентов.

Терминологический словарь является разновидностью энциклопедического словаря, хотя и сохраняет признаки языкового [1, с. 39].

Составление учебных терминологических словарей по специальности имеет свои особенности: а) необходимо сохранять баланс между двумя функциями терминологического словаря: терминологический словарь является, по сути, энциклопедическим словарем, но сохраняет признаки языкового словаря; б) существует вероятность неправильной спецификации термина, т. е. ложное определение, что ведет к неправильному пониманию; в) термины должны составлять систему явлений, которые они обозначают; г) необходимо согласование с системой языка.

Возможность расширения специализированного словаря возникает, когда студенты отбирают статьи, необходимые им для написания курсовых и дипломных работ. Это является одновременно и решением проблемы мотивации, так как студенты заинтересованы в получении необходимой информации. Если студент знает, воспроизводит, формулирует и обсуждает определения на иностранном языке, он постепенно учится точному и четкому использованию терминов, что очень важно для технического языка специальности.

В самостоятельной работе студенты используют международные и национальные стандарты, технические нормы, периодические и научно-технические материалы, энциклопедии, а также изданные терминологические разработки и нормативные документы. Следует отметить, что работа по включению новых словарных единиц ведется циклично: с каждой новой темой повторяется алгоритм отбора и изучения терминологических единиц. Результаты проделанной работы можно использовать в работе со следующими группами студентов, которые будут вносить дополнения и уточнения в полученные терминологические учебные словари.

В ходе работы над созданием учебного терминологического словаря, а именно в процессе сбора лексических единиц, и подбора подходящего эквивалента исследуемого термина в соответствующем языке были отмечены следующие трудности: 1) уточнение терминов с неясным значением; 2) преобразование многозначных терминов в термины с более точной формой; 3) выбор одного из синонимичных терминов в качестве единственного представителя данного понятия; 4) вытеснение из терминов лишних элементов, не несущих принципиальных признаков данного понятия, с целью сокращения длины терминов и, как следствие, простоты их восприятия, оперирования [2, с. 615].

В такой ситуации студентам необходима помощь компетентного преподавателя.

Разнообразные вопросы и задания помогают студентам усвоить информацию в форме терминов и их определений. С учетом дифференцированного подхода к уровню знаний студентов могут быть предложены следующие формы активизации профессиональных терминов в речи: а) подготовка докладов к ежегодной научно-практической конференции «Actual Environmental Problems», которая проводится на английском языке; б) интервью; в) описание фотографий, картинок; г) занятия-конференции; д) дискуссия; е) отзыв на текст, статью; ж) выражение собственного мнения и подтверждение его фактами; реферат; з) написание резюме, аннотации и др.

Терминология, полученная в ходе работы с текстами по специальности, ложится в основу профессиональных знаний, способствует повышению уровня иноязычной коммуникативной компетенции выпускников вуза.

Литература

1. Андреев, В.П. Каким должен быть учебный терминологический словарь / В.П. Андреев, В.П. Соломин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – Вып. 46. – 2007. – № 9. – С. 38-51.

2. Омарова, С.К. Использование учебного многоязычного терминологического словаря в обучении профессиональному иностранному языку студентов технических специальностей / С.К. Омарова, А.И. Кабдрахманова // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 610-615.

Левонюк Л.Е.
Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина, Брест

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В конце XX – начале XXI вв. в педагогических теориях образования наблюдается повышенный интерес к культурному измерению, что привело к появлению новой современной теории – теории межкультурного образования.

Мы считаем, что смещение акцентов от мультикультурной парадигмы в сторону межкультурной является очевидным и означает, что основная цель современного языкового образования – это превращение такого фактора, как разнообразие языков и культур, в средство взаимопонимания, обогащения и формирования смешанной идентичности людей, современных поликультурных и многоязычных медиаторов между различными культурами.

Современными учеными был значительным образом переосмыслен потенциал иностранного языка в образовании специалиста как языкового, так и неязыкового профиля. Иностранный язык стал восприниматься как один из важнейших инструментов, при помощи которого студенты могут овладеть культурой страны изучаемого языка как неотъемлемой частью единой мировой культуры, общечеловеческими культурными ценностями и сформировать собственное культурное самоопределение и общепланетарное мышление.

В связи с этим, как нам кажется, одним из наиболее важных направлений образования сегодня выступает развитие не только иноязычной коммуникативной, но и межкультурной коммуникативной компетентности студентов. Межкультурная коммуникативная компетенция (МКК) становится одним из обязательных качеств, необходимых современному выпускнику неязыкового вуза. Именно МКК создает основу для профессиональной мобильности, подготовки к быстро меняющимся условиям жизни, приобщает специалиста к стандартам мировых достижений, увеличивает возможности профессиональной самореализации на основе коммуникативности, эмпатии и толерантности.

В научной литературе термин «межкультурное образование» определяется как процесс, органичный и динамичный, который обеспечивает развитие межкультурного диалога между представителями различных культур и в результате которого формируется сложный набор различных идентичностей собеседников в разных культурах [3, с. 12]. Общей целью межкультурного образования является подготовка будущих специалистов к успешному профессиональному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами иностранного языка на основе компетентностного подхода.

Компетенция рассматривается как требование к подготовке будущего специалиста, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности студента по отношению к определённому кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности [2, с. 38]. Исходя из положений компетеностного подхода, можно определить его основные дидактические и методические принципы обучения иноязычному общению в неязыковых вузах: коммуникативность, межкультурная, профессиональная и самообразовательная направленность.

Согласно принципу коммуникативности, процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции должен моделировать реальное или приближенное к нему общение на этом языке.

Принцип межкультурной направленности предполагает ориентацию обучения иноязычному общению на формирование способности выступать в роли медиатора культур в иноязычном межкультурном общении. А межкультурная компетенция – это основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения

происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения [1, с. 158].

Как показывает практика, изучение иностранного языка в неязыковом вузе необходимо выстраивать с учетом коммуникативных особенностей профиля того или иного направления подготовки и потребностей студента, заинтересованного в получении новых профессиональных знаний. Следовательно, речь идет о формировании межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции (МПКК), которая, в свою очередь, характеризуется особенностями на уровне её структурной организации. В контексте вузовского образования для успешной реализации данной концепции необходимо выделить несколько частных целей и перечень соответствующих задач, направленных на их решение.

Мы считаем, что межкультурная профессионально-коммуникативная компетенция как общая цель языковой подготовки выпускника неязыкового вуза имеет несколько частных целей, составляющих ее макроуровень: 1) совершенствование интракультурной компетенции как готовности и способности студента-нелингвиста выявлять, осознавать и интерпретировать понятия, представления, нормы и правила собственной профессиональной лингвокультуры; 2) формирование инокультурной компетенции как готовности и способности выпускника неязыкового вуза выявлять, осознавать и интерпретировать понятия, представления, нормы и правила иной профессиональной лингвокультуры; 3) развитие интеркультурной компетенции как готовности и способности выявлять, осознавать, интерпретировать, сопоставлять и обсуждать понятия, представления, нормы, правила, составляющие свою и иного лингвосоциума профессиональные картины мира.

Для достижения поставленных целей, на наш взгляд, необходима реализация конкретных задач, направленных на формирование и развитие таких субкомпетенций, как:

1) *лингвистическая* компетенция, ответственная за овладение студентом профессиональным тезаурусом как на родном, так и иностранном языках;

2) *социолингвистическая* компетенция, которая позволяет выбирать и использовать средства общения, являющиеся наиболее уместными в ситуациях профессионального взаимодействия с коллегами и партнерами – представителями иной культуры;

3) *социокультурная* компетенция, предполагающая знание социокультурного контекста профессиональной сферы родного и иного

лингвосоциумов, владение правилами и нормами профессионального общения;

4) *стратегическая* компетенция, которая представляет собой способность преодолевать трудности в процессе профессионального взаимодействия;

5) *дискурсивная* компетенция, позволяющая выбирать и использовать для порождения и восприятия профессионально ориентированных текстов именно те стратегии, которые типичны для родной и иной лингвокультур;

6) *социальная* компетенция, представляющая собой способность устанавливать и поддерживать контакты на профессиональном уровне с коллегами различных возрастных, социальных и других групп родной и иной лингвокультур;

7) *самообразовательная* компетенция определяется как готовность и способность самостоятельно совершенствовать собственную межкультурную профессионально-коммуникативную компетенцию.

Таким образом, можно говорить о комплексном содержании МПКК студента неязыкового профиля подготовки, которая представляет собой совокупность компетенций и профессионально маркированных субкомпетенций и является конструктом многоуровнего характера. Предлагаемые частные цели и задачи могут быть достигнуты при использовании в учебном процессе определенного дидактического и тематического наполнения, которые в своей совокупности и представляют концепцию формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции студента неязыкового вуза.

Литература

1. Плужник, И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: диссер. … док. пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 335 с.

2. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.

3. Byram, M. Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Mateers ltd., 2001. – P. 8-17.

Логвинова О.К.
Российский университет дружбы народов (РУДН), Москва

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ[3]

Интернационализация высшего образования, и, как следствие, развитие академической мобильности, приводят к этнокультурной диверсификации контингента студентов. Становление будущего профессионала сегодня происходит в условиях поликультурной образовательной среды, выпускники осуществляют профессиональную деятельность в поликультурном социуме, что актуализирует проблему подготовки студентов к конструктивному межкультурному взаимодействию. В современных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) РФ по различным направлениям подготовки зафиксирована задача формирования у обучающихся таких общекультурных компетенций, как готовность к межкультурной коммуникации и толерантному восприятию социальных и культурных различий.

Одно из профессионально значимых качеств специалистов разного профиля – коммуникативная толерантность. Данный вид толерантности трактуется как терпимость в отношении партнера по общению, адаптация к партнеру и его принятие, обусловленные стремлением достичь понимания, согласовать разные установки, не прибегая к насилию и подавлению человеческого достоинства [1]. В психологических исследованиях коммуникативная толерантность рассматривается как многомерная характеристика личности, имеющая сложную структуру. В качестве ее основных компонентов называют мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческий / деятельностный.

Формирование коммуникативной толерантности студентов в современном вузе не может быть ограничено рамками учебного процесса. В ряде психолого-педагогических исследований эффективность формирования коммуникативной толерантности обучающихся обоснованно связывается с использованием потенциала поликультурной образовательной среды, целостностью и последовательностью данного процесса, его осуществлением как в учебной,

3 Работа выполнена при грантовой поддержке по инициативным проектам подразделений в РУДН, проект 051316-0-000 «Этнокультурные ценности и мотивационные установки студентов международно-ориентированного вуза».

так и во внеучебной деятельности [2; 3]. В связи с этим, продуктивной, на наш взгляд, является идея реализации педагогического потенциала социума – «совокупности педагогических возможностей отдельного лица, социального института, социальной деятельности, социальных отношений, существующих в определенной социальной среде и способных воздействовать на развитие человека педагогическими средствами, формами и методами» [4, с. 134]. Педагогический потенциал социума включает воспитательный потенциал, потенциал обучения и развития личности [4, с. 135]. Современный вуз как социальный институт обладает мощным педагогическим потенциалом. Носителем педагогического потенциала здесь выступает, прежде всего, профессорско-преподавательский состав, а также все сотрудники образовательной организации. Ключевой является роль преподавателя, который демонстрирует образец профессионального поведения, своим примером учит принимать и ценить иное мнение.

Значителен педагогический потенциал студенческого самоуправления, профессиональных студенческих обществ, объединений, клубов. Эти организации не только обеспечивают студентам возможность самореализации, но и способствуют формированию качеств, составляющих коммуникативную толерантность. Так, перспективна идея создания лингвистического клуба как основы поликультурного образования студентов, представленная в исследовании М.Н. Сираевой [5]. Яркий пример – Интернациональный культурный центр («Интерклуб») РУДН, где студенты не только творчески реализуют себя, но и учатся конструктивному общению с представителями разных культур.

Участие студентов в социально значимой деятельности – фестивалях, акциях, волонтерских программах – вносит вклад в процесс формирования коммуникативной толерантности. Значительным педагогическим потенциалом обладают программы наставничества, распространенные в ряде международно-ориентированных вузов РФ, в том числе – в РУДН. Здесь наставничество – эффективная система взаимодействия российских студентов старших курсов с первокурсниками (прежде всего, иностранного происхождения), которая позволяет оперативно решать ряд актуальных задач, таких, как помощь неуспевающим, поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к новым условиям, включение их в жизнь университета.

Нельзя не отметить также ресурс психолого-социально-педагогических служб вузов. В качестве примера можно привести Кабинет психологической помощи РУДН, который активно действует уже 5 лет. Помимо индивидуального и группового консультирования

студентов и сотрудников университета психологи регулярно проводят тренинги и мастер-классы, в том числе по коммуникативной толерантности, конфликтологической компетентности, межкультурному общению, как по запросу администрации и преподавателей, так и по желанию групп студентов.

Анализ результатов теоретических и эмпирических исследований, реальной практики РУДН свидетельствует о том, что развитие и реализация педагогического потенциала современного вуза может способствовать эффективному формированию коммуникативной толерантности студентов. Однако не следует забывать о том, что данный процесс должен быть системным, спланированным, организованным и согласованным, что требует определенных усилий со стороны всех сотрудников вуза.

Литература

1. Агеева, З.А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности / З.А. Агеева // Вестник ИГУ. Сер.: Естественные, общественные науки. – 2012. – № 1. – С. 49-53.
2. Богданова, А.И., Осипова, С.И. Инновационная поликультурная образовательная среда в контексте формирования толерантной личности / А.И. Богданова, С.И. Осипова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 4. – С. 49-56.
3. Николаева, Л.А. Формирование коммуникативной толерантности студентов – будущих юристов на основе интерактивного общения / Л.А. Николаева // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 7. – С. 182-188.
4. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата /под общ. ред. В.С. Торохтия. – М.: Юрайт, 2015. – 451 с.
5. Сираева, М.Н. Методы и формы организации поликультурного образования студенческой молодежи в современном вузе / М.Н. Сираева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради: психолого-педагогические науки. – 2008. – № 12 (88). – С. 229-233.

Минина В.Г.
Минский государственный лингвистический университет, Минск

СРЕДСТВА WEB 2.0: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕРЕВОДА

Развитие информационных технологий в последние десятилетия предоставили возможность миллионам людей не только получать доступ к информации, размещенной во Всемирной паутине, но и стать активными участниками недавно образовавшейся культуры участия (participatory culture) [2], которая дает основание говорить о том, что пользователи Интернета сами стали создателями информации.

Новейшие технологии позволяют даже компьютерным новичкам создавать свои сайты и блоги, социальные сети (Facebook, My Space, Twitter, Одноклассники) предоставляют площадку для объединения и общения людей. Первоначально этими технологиями заинтересовался мир бизнеса, впоследствии они стали входить и в процесс обучения.

Проникновение новых технологий в образование во многом зависит от их качества и цены. Время доказало их состоятельность в качестве самостоятельных средств обучения, что касается цены, то зачастую они предоставляются бесплатно. Данные технологии стали механизмом, который делает преподавание и обучение более интересным и интерактивным. Современное поколение обучаемых Д. Бакингем назвал цифровым (digital) [1, p. 8]: оно уже не представляет свою жизнь без цифровых гаджетов, которые стали неотъемлемой частью их существования. Таким образом, использование новейших технологий в преподавании позволяет «говорить с обучаемыми на одном и том же языке» [3]. Преподаватели иностранных языков нашли множество способов включения новейших ресурсов в учебный процесс.

Подобным ресурсом стали технологии Web 2.0, которые стали вторым поколением Всемирной паутины. Первыми информационными ресурсами были технологии Web 1.0; основанные на языке программирования HTML, они были доступны только профессионалам. Технологии Web 1.0 отличались наличием статичных страниц вместо генерируемого пользователями динамического контента, скудной гипертекстовой разметкой, ограниченной интерактивностью, крайне редким и непопулярным использованием различных стилей при оформлении страниц сайта.

Им на смену пришли технологии Web 2.0. это ознаменовало начало эпохи, когда в основе Интернета стали лежать не сайты, а люди, их знания, их взаимодействие. Особенностью Web 2.0. является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке информационного материала. Первым, кто употребил словосочетание Web 2.0, стало издательство O'Reilly Media, специализирующееся на информационных технологиях, в 2004 году [2].

Технологии Web 2.0 покорили пользователей своими преимуществами перед Web 1.0. Web 2.0 не требовали знания языка программирования; они предоставляли свободный доступ к Интернет-ресурсам, большую интерактивность, общение с большим количеством людей (many-to-many communication), что поощряет активное участие, личную креативность, сотрудничество, свободу самовыражения. Подход, построенный на базе концепции Web 2.0, подразумевал более активную деятельность пользователей, ориентированную на участие

в создании контента ресурса. Это стало уходом от объединения информации к объединению людей [4].

Технологии Web 2.0 – это неисчерпаемый источник аутентичных материалов (аудио, видео, текстов, тестов, интерактивных упражнений, разработанных планов занятий), которые можно использовать в языковой аудитории. Они дают возможность найти друзей и общаться с носителями языка, с людьми, изучающими иностранный язык, с преподавателями. Это также средство размещения / хранения материалов и студенческих работ. Самое важное это то, что технологии Web 2.0 предоставляют возможность изучать и преподавать иностранный язык в любом месте (без привязки к конкретному месту).

К средствам Web 2.0 относятся *подкасты / видкасты, блоги, вики, чаты, веб конференции, форумы*. Данные средства Web 2.0 могут быть использованы в преподавании перевода.

Подкасты / видкасты. Это файлы (музыка, разговор и т. д.), доступные для скачивания в цифровом формате в Интернете, аудио книги, новости, ТВ / радио программы, речи известных людей. В основном это бесплатные ресурсы, скачиваемые на компьютер, MP3 плейер, iPod, телефоны.

Подкасты / видкасты – это источник аутентичных материалов (например, BBC, CNN материалы, речи политиков). Они разработаны специально для изучающих иностранный язык (систематизированы по темам / уровню языка); отличаются разнообразим иностранного языка: всевозможные жанры, диалекты, акценты, индивидуальные стили. Их можно использовать для разных видов перевода (устного / письменного, последовательного / абзацно-фразового, реферирования и т.д.).

Примеры подкастов / видкастов:
http://news.bbc.co.uk/hi/russian/programmes/newsid_784000/7840652.stm;
http://www.britishcouncil.org/RU/learnenglish-podcasts.htm;
http://www.listen-to-english.com/; http://www.cnn.com/services/podcasting/

Блоги – интерактивные сетевые дневники. Текст (пост) подается в обратном (ахронологическом) порядке. Они дают возможность добавлять комментарий. Это тексты, аудио, видео, мультимедийные презентации. Блоги являют собой источник аутентичных материалов с широкой тематикой. Они отличаются разнообразием иностранного языка с точки зрения индивидуальных стилей, грамматически правильного / неправильного языка. В переводе блоги могут быть использованы для обучения разным видам перевода: с листа, письменного, последовательного, абзацно-фразового, реферирования и т. д.

Примеры блогов: http://www.freetech4teachers.com/; http://blog-assisted-language-learning.blogspot.com/; http://www.bcielts.blogspot.com/.

Вики – интернет-сервисы, позиционируемые как справочники и энциклопедии. Название wiki родилось благодаря сайту www.wikipedia.org. Википедия представляет собой базу справочной информации с предоставлением практически каждому пользователю возможности редактировать данные. Вики дают свободный доступ к энциклопедиям, учебникам, словарям, новостным порталам, публикациям со свободным контентом (газеты, речи, поэзия, официальные документы и т.д.), медиа файлам (видео, аудио), обучающим материалам. В преподавании перевода вики могут быть использованы для обучения переводу с листа, письменному, последовательному, абзацно-фразовому переводу, реферированию и т. д.

Примеры вики: http://wikisineducation.wetpaint.com/?t=anon; http://pbwiki.com/academic.wiki; http://www.wikidot.com/learnmore:education; www.wikipedia.org; http://www.wikispaces.com/site/for/teachers.

Чаты – синхронные / асинхронные, текстовые / аудио (видео) материалы. Они отличаются разнообразием тематики: «свободные» чаты (чаты без заданной темы), тематические. Их преимуществом является то, что в них используется разговорный иностранный язык. Чаты могут быть использованы для обучения устному, письменному, последовательному, абзацно-фразовому переводу, реферированию и т.д. *Веб конференции* схожи по своим возможностям с чатами, их отличием является то, что они всегда синхронные.

Примеры чатов: Skype; http://languagetrade.com

Форумы – асинхронные цепочки дискуссий. Это всегда открытый ресурс, часто сопровождающий статьи, видео, выступления и т.д. Как и все вышеперечисленные ресурсы форумы – это незаменимый источник аутентичных материалов. Форумы чаще всего носят тематический характер и отличаются неповторим разнообразием иностранного языка, так как в них принимают участи как носители языка, так и иностранцы. В обучении переводу форумы можно использовать в качества материала для устного, письменного, последовательного, абзацно-фразового перевода, реферирования и т.д.

Примеры форумов: Englishforums http://www.englishforums.com/; Inlingua http://www.inlinguapenpals.com/; Italki http://www.italki.com/; Student Letter Exchange http://www.pen-pal.com/; VoxSwap http://www.voxswap.com/.

Таким образом, технологии Web 2.0 могут служить неисчерпаемым источником аутентичного и современного материла в преподавании перевода.

Литература

1. Buckingham, D. Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture / D. Buckingham. – Cambridge: Polity Press, 2007. – 224 p.
2. Jenkins H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M. & Robinson, A. J. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century / H. Jenkins, R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel & A. J. Robinson [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.newmedialiteracies.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf. – Date of access: 27.07.2012.
3. Warschauer, M., & Grimes, D. Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. Annual Review of Applied Linguistics 27, 1-23. // M. Warschauer & D. Grimes [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.gse.uci.edu/person/markw/aaa.pdf. – Date of access: 14.10.2013.
4. Wesch, M. Web 2.0: The machine is using us. / M. Wesch [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0E6OE. – Date of access: 20.11.2013.

Нейман С.Ю.
Омский университет дизайна и технологий, Омск

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С изменением образовательной политики и образовательной системы нашего государства меняется и образовательная среда современной российской высшей школы. Провинциальные вузы, в этническом и коммуникативном отношении ранее достаточно однородные, превращаются в поликультурные образовательные платформы. Например, в Омском университете дизайна и технологий сейчас учатся не только омичи и русскоговорящие жители ближайших сибирских и уральских территорий, но и этнические буряты, тувинцы, хакасы, узбеки, киргизы, алтайцы, а также не только местные казахи или корейцы, но и этнически русские граждане Казахстана, Киргизии, Узбекистана, приехавшие на учебу в Россию из постсоветских стран. Сегодня в учебных аудиториях университета можно встретить не только китайцев, но даже студентов из африканских стран. Такая ситуация не является результатом академической мобильности в ее европейском понимании, но практической образовательной миграцией в условиях реальной глобализации, регионализации и интеграции современного экономического пространства [3, с. 241-242].

Закономерно, что такие студенты имеют абсолютно разный культурный и коммуникативный опыт в области иностранных языков от достаточно продвинутого в силу пребывания и даже обучения некоторых из них за границей, до очень слабого русского, не говоря уже

об английском. Однако в итоге, все эти студенты должны овладеть университетской программой по иностранному языку за определенный срок. Система, которая существовала в вузе ранее и определяла входной уровень владения, например, английским языком, для последующего (поуровнего) формирования языковых групп, по разным причинам перестала срабатывать. Это не может не накладывать отпечаток как на саму организацию учебного процесса, так и на качество отбора учебного материала. Более того, при новых требованиях к высшему образованию с его компетентностным походом, в том числе к иностранному языку, образовательные задачи расширяются. Упомянем лишь пару из них – например, навыки академического письма или осуществление профессионально-ориентированной деловой, как письменной, так и устной коммуникации.

В процессе отбора учебного материала и обучения в полиэтничной образовательной среде возникает еще одна современная проблема – поликультурная направленность обучения, которая уже отражена в последних Федеральных образовательных стандартах РФ. Решение этой задачи должно эффективно снимать межнациональные конфликты, готовить будущих профессионалов воспринимать различные идеи, различные ценности и культуры. Таким образом, основная задача поликультурного образования – развитие способности и готовности к результативной межкультурной коммуникации [5, с. 161]. Причем, межкультурное **иноязычное** общение рассматривается теперь как площадка согласования ценностных оснований и мотивов. Считается, что поликультурное образование и поликультурное воспитание – это источник прогресса современной высшей школы [1, с. 70].

С чего же можно начать практическое решение выше обозначенных задач? Ответ очевиден: установление климата взаимопонимания в студенческой аудитории. Это возможно осуществить практически на любом учебном материале. Например, в учебном пособии по английскому языку «English for Fashion Design Students» [2], разработанном и изданном на кафедре иностранных языков ОмУДТ, первый урок начинается серией вопросов на английском языке, посвященных значимости иностранного языка для современных специалистов. В данном случае это – дизайнеры одежды. Как ни парадоксально это может показаться, в пособии при трудности ответов по-английски, предложено обсудить ответы на вопросы на русском языке. Рассуждая, зачем современному профессионалу необходимо владеть английским языком или несколькими иностранными языками, в каком виде иностранный язык необходим для профессии или успешной карьеры, почему в одних странах обучение иностранному

языку находиться на более высоком уровне, чем в других странах, или почему одним людям иностранный язык дается лучше, чем другим, можно перейти к личному языковому опыту студентов. Сравнивая свои впечатления от изучения английского языка с опытом своих одногрупников из разных городов и даже стран, учащиеся могут его критически оценить. При активном и заинтересованном участии самого преподавателя в дискуссии студенты формируют готовность к межкультурному общению. Русский язык в это случае может послужить мостиком к переходу от мотивационного этапа обучения к познавательному, который уже строится на базе английского языка.

На данном этапе возможно всей группой студентов выделить английские ключевые слова по теме, совместно составить несколько тематических вопросов и предложить парную вопросно-ответную практическую работу. Если аудиторного учебного времени не хватает, опросник на русском и английском языке можно предложить для самостоятельной работы дома, а на самом занятии выделить наиболее интересные ответы студентов. Каждый урок пособия предварен подобным мотивирующим заданием. Поликультурные и этнические аспекты можно выявить и при освоении других профессионально-ориентированных тем, таких как, например, как формирование гардероба, достижения великих модельеров, история костюма.

Но развернуть обсуждение в русло поликультурной направленности – задача преподавателя. Именно его готовность к поликультурной деятельности и межкультурной коммуникации, когда он способен дифференцированно подходить к обучению представителей разных национальностей, поддерживать разные этнические группы, научить студентов слышать и понимать друг друга становится ключевым фактором современной образовательной деятельности.

Хочется заметить также, что предварительная русскоязычная дискуссия, включающая обязательно отсылку к личному культурно-этническому опыту студентов, позволяет поддержать заинтересованность студентов в содержании обучения и не терять интерес к иностранному языку. В дидактических источниках встречается информация, что в начале вузовского обучения большинство студентов проявляют интерес к изучению иностранного языка, но в процессе его изучения более половины учащихся отодвигают его по приоритетам на одно из последних мест [4, с. 107]. Представляется, что полиэтничность и поликультурность здесь может как раз помочь поддержать мотивацию в освоении иностранного языка. Демонстрируя отказ от культурно-образовательной монополии и проявляя подлинный интерес к личности студента, уважая его

национальное самосознание, вовлекая его в общую беседу, преподаватель создает не только предпосылки полимодельного подхода в преподавании иностранного языка, но и может научить студентов любить то, что любит сам, в данном случае – английский язык.

Литература

1. Кабанова, Л.А. Поликультурное образование как средство подготовки молодежи к жизни и успешной деятельности в условиях многокультурного социума / Л.А. Кабанова // Известия вузов «Гуманитарные науки» – № 3(1). – 2012. – С. 65-70.
2. Нейман, С.Ю. English for Fashion Design Students. Учеб. пособие / С.Ю. Нейман. – Омск, 2015. – 181 с.
3. Нейман, С.Ю. Полимодельный подход к английскому языку в условиях глобализации / С. Ю. Нейман // Развитие многоязычия в Казахстане и процессы формирования поликультурной личности: материалы междунар. науч.-практ. конф., 22 июня 2016 г. – Астана: ЕНУ, 2016. – С. 240-248.
4. Смирнова, М. В. Использование ролевых игр как средства развития мотивации при обучении иностранному языку студентов технических вузов / М. В. Смирнова // Современные вопросы теории и практики образования в вузе: сб. науч. трудов. – Вып. 11. – Новокузнецк: СибГИУ, 2010. – С. 106-109.
5. Шеметова, А. Б. Поликультурное образование как направление в профессиональной школе / А. Б. Шеметова // Педагогическое образование в России. – №1. – 2013. – С. 159-162.

Прохоренко О.Г., Блинкова Л.М.
Белорусский государственный университет, Минск

РЕАЛИЗАЦИЯ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

The limits of my language mean the limits of my world.
Ludwig Wittgenstein

Современное научное знание давно признало тот факт, что овладение иностранным языком невозможно без приобщения к культуре, овладения новым социокультурным содержанием. Неоспоримой является и актуальность интеграции информационно-коммуникационных технологий в процесс соизучения языка и культуры, обусловленная Программой информатизации образования Республики Беларусь до 2020 года и трансформационными условиями информационного века в целом.

Определяя методологические основания обучения иностранному языку и культуре в условиях информатизации языкового образования, П.В. Сысоев в качестве доминирующих подходов выделяет следующие: компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-

когнитивный, социокультурный и поликультурный [2, с. 83]. При этом компетентностный и личностно-деятельностный являются общенаучными подходами, выступающими методологической базой конкретной модели образования. В то время как специфика обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка обусловлены частными подходами: коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным. Так, коммуникативно-когнитивный подход, предложенный А.В. Щепиловой, предполагает целостное овладение иностранным языком и культурой страны изучаемого языка как результат осознанного усвоения необходимых знаний для практического использования языка и развитие на их основе основных речевых умений. В так случае в основе организации образовательного процесса лежат позиции деятельностного обучения, что обеспечивает решение коммуникативно-познавательных задачи путем использования сопоставительных приемов овладения языком и значительной долей самостоятельности обучающихся в выборе индивидуальной стратегии обучения [3, с. 14].

В основе социокультурного подхода к обучению иностранным языкам, предложенном В.В. Сафоновой [1], лежит развитие самосознания учащегося, который, в свою очередь, выступает культурно-историческим субъектом, носителем, коллективных и индивидуальных социокультурных характеристик. Этот подход раскрывает роль обучаемого как субъекта культур, способного использовать иностранный язык как средство межкультурного общения. В рамках данного подхода социокультурное образование реализуется по принципу расширения «круга культур» и их диалога. Ведущую роль в таком образовании, по мнению автора, играет система проблемных культуроведческих заданий, направленная на применение иностранного языка и социокультурной компетенции в ситуациях межкультурного общения [1, с. 63].

Социокультурный подход получил свое дальнейшее развитие в поликультурном подходе к обучению иностранному языку и культуре, предложенном П.В. Сысоевым. Языковое поликультурное образование обеспечивает культурное разнообразие за счет тематического наполнения учебно-методических комплексов по иностранным языкам. Учет каждого типа культуры выступает благоприятным условием для поликультурного развития обучающихся, в процессе которого культурное разнообразие рассматривается как «норма сосуществования культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков» [2]. Взаимное изучение культуры родной страны и страны изучаемого языка способствует культурному

самоопределению учащихся и развитию способности к противостоянию культурной агрессии и культурной дискриминации.

Комплексная реализация всех вышеназванных подходов способствует обучению, воспитанию и развитию личности студента средствами иностранного языка и культуры страны изучаемого языка.

Современные Интернет-ресурсы создают благоприятные условия для развития познавательной деятельности студентов и базируются на принципах «обучения через всю жизнь», «автономности и поисковой активности», «интерактивности». Лингвистические базы данных и мультимедийные Интернет-ресурсы обладают богатым потенциалом, способным расширить языковую и культурную практику студентов. Примерами таких материалов могут выступать онлайн варианты англоязычной прессы, видео- и аудио- материалы, используемые в преподавании дисциплины «Язык средств массовой информации», Британский и родной корпус текстов в изучении курса «Корпусная лингвистика», «Практика перевода», «Социокультурные основы речевого общения». Социальные сервисы и службы Веб 1.0 (электронная почта, веб-форум) и Веб 2.0 (вики, блоги, подкасты) позволят организовать сетевое взаимодействие между всеми участниками иноязычного образовательного процесса. Так социальная сеть может стать виртуальным классом, а блог – электронным портфолио студента. Такие формы работы применяются нами по дисциплинам «Язык профессионального общения», «Практика иноязычного общения», «Компьютеризированное обучение иностранным языкам» и др. Более того, социальные сервисы и службы Интернета могут выступать платформами международных студенческих телекоммуникационных проектов. В частности, большой популярностью пользуются вебинары, скайп-конференции, где одновременно реализуются задачи формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенции обучающихся, на практике реализуется их способность вступать в контакт с представителями других стран и культур, осознавая свою культурную принадлежность.

Подводя итоги, отметим, что использование средств информатизации в соизучении языка и культуры способствует развитию мотивации студентов изучать иностранный язык и использовать его для получения необходимой информации и общения с представителями разных стран и культур, в том числе посредством новых информационных и коммуникационных технологий.

Литература

1. Сафонова, В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования / В.В. Сафонова // Язык и культура. – 2014. №1 (25). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/soizuchenie-yazykov-i-kultur. – Дата доступа: 27.02.2016.
2. Сысоев, П.В. Использование современных учебных Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sovremennyh-uchebnyh-internet-resursov. – Дата доступа: 27.02.2016
3. Щепилова, А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.02 / А.В. Щепилова. – М., 2003. – 55 с.

Скромблевич В.Б.
Международный университет «МИТСО», Минск

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ

В условиях интеграции мирового сообщества, социальных и культурных реалий, развития международного сотрудничества, владение иностранным языком становится неотъемлемым атрибутом квалификационного специалиста.

О высоком уровне владения иностранным языком можно говорить тогда, когда это владение включает в себя не только знание правил речевого общения, но и умение применять эти правила на практике. Очень важно знать об особенностях национальных речевых этикетов, так как большая часть коммуникативных неудач происходит именно из-за стремления перенести явления родного языка на иностранную речь, что, в свою очередь, может привести к взаимному недопониманию.

Недооценка роли речевого этикета в преподавании иностранного языка может значительно «исказить» степень овладения иностранным языком. Поэтому социокультурный компонент должен учитываться на всех этапах освоения иноязычной коммуникации.

К речевому этикету относятся слова и выражения, употребляемые в различных коммуникативных ситуациях. Это могут быть формы приветствия, обращения, выражения просьбы, извинения, интонационные особенности, характеризующие вежливую речь и т. д. Также под речевым этикетом подразумевается использование

определенных этикетных формул и фразеологических оборотов, которые отражают специфику той или иной страны или национальности.

Несмотря на существующую некую универсальность принципов коммуникаций, в каждом языке, однако, существует свой исторически сложившийся речевой этикет.

Например, всем известно, что итальянцы – экспрессивная и сангвистическая нация. В общении они не привыкли сдерживать чувства и эмоции. Они непосредственны и легко вступают в контакт даже с незнакомым им человеком. При встрече итальянец непременно расцелует вас в обе щеки (у мужчин это тоже принято) и для приветствия протянет обе руки как символ безоружности и открытости.

При общении с собеседником в итальянском языке как, впрочем, и в русском используются формы обращения на «ты» и «Вы» («tu» и «Lei» или в некоторых случаях «voi» соответственно). Однако, в Италии форма «tu» используется значительно чаще и может употребляться в таких ситуациях, которые для нашего менталитета являются недопустимыми. Так, например, служащие банков, министерств, профессорско-преподавательский состав, политические деятели, депутаты парламента или министры могут называть друг друга на «tu», но обращаться при этом к собеседнику по фамилии или использовать профессиональный титул: *Senti, Bianchi!* ‘Послушай, Бьянки!’ или *Entra, Avvocato!* ‘Входи, Адвокат’.

Достаточно широко употребляется в различных коммуникативных ситуациях всем нам хорошо известное итальянское приветствие *ciao* ’привет’ ‘пока’, которое успешно «прижилось» и в русском языке. Впрочем, находясь в Италии или при общении с итальянцами, использовать приветствие *ciao* все-таки нужно аккуратно, так как, несмотря на его большую популярность, оно имеет ряд «противопоказаний» в употреблении.

В современной Италии слово *ciao* используется исключительно в неофициальной обстановке и относится к разговорной просторечной лексике. Но всё же, если итальянец, будь-то партнер по бизнесу или продавец в магазине, с которым вы знакомы недавно, перешел с вами на *ciao*, значит, данный факт может стать знаком того, что ваше общение стало менее формальным, и вы по отношению к этому человеку также можете употреблять слово *ciao.*

Если же ситуация требует сохранения официального тона общения, то на замену *ciao* приходит универсальное приветствие *salve*, которое может быть переведено на русский язык и ‘привет’ и ‘добрый день’. Оно более вежливое чем *ciao*, но менее официальное чем *buongiorno.*

При общении с итальянцами следует всегда помнить, что это очень воспитанные и приветливые люди с хорошими манерами. В Италии принято здороваться не только заходя в дом или какое-либо учреждение, но и тогда, когда вы входите в небольшой магазин, бар, аптеку, мастерскую, парикмахерскую и т.д.. И даже если вы сегодня уже здоровались, и на протяжении дня ещё несколько раз встречаетесь с этим человеком – будьте уверены, что каждый раз при встрече итальянец с вами поздоровается, спросит, как у вас дела, и, прощаясь, произнесет *arrivederci* (в официальной или нейтральной обстановке) или неоднократно скажет *ciao* (в неофициальной обстановке), пожелает вам хорошего продолжения дня и обязательно добавит *Ci vediamo! A presto!* 'Увидимся! До скорого!'.

Следовательно, без ознакомления с культурой и менталитетом нации страны изучаемого языка овладение иностранным языком не может быть полноценным. Недооценка роли речевого этикета также может негативно отразиться на общении с носителями языка. Знание речевого этикета не только упрощает процесс вхождения будущих специалистов в профессионально-деловую сферу, но и помогает им понять иноязычную культуру и развить свою социокультурную компетенцию.

Сокеркина О.В, Золотопуп Д.В
Белорусский государственный университет, Минск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЭБ-КВЕСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ

Вэб-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются ресурсы сети Интернет. Это своего рода дидактическая структура, согласно которой задается алгоритм действий обучаемых, ориентированный на решение определенных задач.

Данный метод был разработан в США в 1995 г. и быстро стал популярен в США и Европе, а позднее начал применяться в преподавании и в России. В основу создания веб-квестов положен проектный метод, возникший в конце XIX века и получивший психолого-педагогическое обоснование. Автором данного метода был профессор Колумбийского университета У. Килпатрик. Под проектом он понимал всякий целевой проект, где основное намерение рассматривалось как внутреннее побуждение и предполагало постановку цели действия, обоснование его направления, внутреннюю мотивировку и руководство самим процессом.

Любое проектное задание развивает навыки поиска, подбора и анализа информации, умение работать в команде, аргументировать

свою точку зрения, вырабатывать общее решение. Практическое применение указанных навыков и умений основывается на лингвистических, профессиональных знаниях, приобретенных на предыдущих этапах обучения. Таким образом, происходит слияние комплекса знаний по различным дисциплинам: иностранного языка, информационных технологий и основной специальности, что позволяет говорить о такой важной особенности вэб-квестов как междисциплинарность.

Сами вэб-квесты часто делят на категории в соответствии с типом поставленной в них задачи. Это может быть пересказ, компиляция, детективная история, журналистское расследование, разработка дизайна, творческий квест, поиск консенсуса, аналитический квест, научный квест, убеждение.

Выделяют два уровня вэб-квеста, которые необходимо разграничивать между собой. Первый, краткосрочный, заключается в извлечении и обработке информации для формирования базисной основы для дальнейшей работы над проектом. Обычно выполнение данного уровня квеста рассчитано на одно-два занятия. Второй, долгосрочный, уровень квеста предполагает более глубокое вовлечение обучаемого в проект и подразумевает уточнение и трансформацию знаний, полученных им на первом этапе. На финальном этапе обучаемые демонстрируют, какие знания они усвоили, презентуя готовый результат своего исследования либо в Интернете, либо на аудиторном занятии.

Для вэб-квеста характерны следующие особенности:

а) предлагаемый преподавателем материал изучается самостоятельно;

б) роль преподавателя заключается главным образом в консультировании по вопросам, связанным непосредственно с содержанием вэб-квеста или презентацией результатов работы обучаемого по его выполнению;

в) результаты работы отдельных членов команды обсуждаются совместно со всеми остальными студентами, участвующими в выполнении квеста;

г) преподаватель дает рекомендации по использованию электронных источников и оформлению итоговой презентации, включая графические изображения, цветовое оформление и т. д.

Использование вэб-квестов базируется на личностно-ориентированном подходе к добыванию информации, что тесно сопряжено с технологией критического мышления, методами понятийного и трансформационного обучения.

Для того чтобы использование времени, проводимого в Интернете, было рациональным, обучаемые должны иметь четко сформулированные цели и задачи.

Краткосрочный и долгосрочный уровни квеста направлены на то, чтобы обучаемые могли как можно лучше и продуктивнее использовать интернет - источники для получения нужной информации.

Обычно вэб-квест включает в себя следующие части:

1. Введение. Данный этап необходим для подготовки к основной части работы и сбора базовой информации.

2. Постановка задачи. Задача должна быть интересна учащимся, осуществима на практике и согласована с общими целями обучения на данном этапе.

3. Формирование списка информационных источников, которые требуются для выполнения проекта. Основные источники должны входить непосредственно в сам квест и быть снабжены ссылками на ресурсы сети Интернет, рекомендуемые к использованию. Данные информационные источники могут содержать ссылки на вэб-документы, электронные адреса специалистов, работающих в данной предметной области, поисковые базы, список литературы по теме. Систематизированная таким образом информация позволяет сэкономить время на поиски, быстрее находить необходимый для квеста материал и избежать бесцельного блуждания в Интернете.

4. Процесс. Деление вэб-квеста на четкие этапы, подробно описанные для облегчения работы учащихся.

5. Разработка рекомендаций по организации информационного материала. Формирование списка наводящих вопросов, указаний по формированию основной структуры проектной работы, установка временных рамок.

6. Заключение. В заключении суммируется основная информация по работе над проектом, содержатся выводы и результаты, побуждающие учащихся расширить свои знания и опыт при помощи дополнительных источников информации.

Фисюк А.М.
Белорусский государственный университет, Минск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

В настоящее время рассмотрение проблем иноязычной коммуникации вызывает все больший интерес. Задача образования

состоит в подготовке обучаемых к жизни в информационном обществе и формировании межкультурной компетенции.

В системе образования инициаторами внедрения интернет технологий стали преподаватели иностранных языков, которые были первыми в формировании практических умений и навыков для успешного общения с представителями других культур [1, с. 35].

Основными принципами, положенными в основу формирования способности к формированию межкультурной коммуникативной компетенции являются [2, с. 19]:

1) осознание, что обучаемые являются носителями собственной культуры и языка. Поэтому сочетание коммуникативно-деятельного подхода и социокультурных ценностей стимулирует к включению в образовательный процесс материалов о родной стране и их презентации на иностранном языке;

2) опора на фоновые знания обучаемых;

3) осознание, что обучаемые являются культурно-историческими субъектами, а также носителями и выразителями не одной, а целого ряда взаимосвязанных культур;

4) акцент на деятельность обучаемого и формирование его как творческой личности, так как обучаемый является субъектом межкультурной коммуникации, а также языкового образовательного процесса;

5) применение современных технологий побуждающих к самостоятельной деятельности.

Не секрет, что сеть Интернет является самым доступным средством межкультурной коммуникации. Задача преподавателя состоит в создании модели реального общения, с помощью которой у обучаемых возникает желание взаимодействовать с речевыми партнерами самостоятельно. Обучаемые находятся в реальных ситуациях, общаясь при помощи сети Интернет в истинной языковой среде. Когда учащиеся вовлечены в решение широкого круга значимых задач, то обучаются спонтанно, что предполагает создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами[5].

На начальном этапе общение происходит через обмен электронными сообщениями (e-mailing), что дает возможность хорошо продумать ответ. С помощью электронных сообщений развиваются коммуникативные качества и навыки письма. Общение на иностранном языке способствует формированию межкультурной компетенции и расширению кругозора у обучаемых [4]. На более поздних этапах

обучения могут быть использованы технологии позволяющие общаться в режиме реального времени (Skype и др.).

Все больше набирает популярность общение посредством блогов и сообществ. Одним из самых популярных сервисов для микроблогинга является «Твиттер» (www.twitter.com). После регистрации участники могут опубликовать короткие сообщения («twits») на любую тему. Любой пользователь «Твиттера» может ознакомиться с вашим микроблогом и тут же ответить или просто продолжить тему. «Твиттер» может успешно быть использован для обучения письму. Публикуя микроблоги, участники могут познакомиться с интересующими их людьми за пределами своей страны и продолжить общение.

Однако простое общение еще не предполагает формирование межкультурной компетенции. Участники должны быть готовы к тому, что их партнеры по коммуникации придерживаются другой системы ценностей, знаний и норм. В связи с этим суждения иноязычных партнеров по общению не всегда будут схожи с суждениями, существующими в родной культуре.

Используя различные поисковые системы (Yahoo, Google, Yandex и др.), можно найти информацию об особенностях культуры страны изучаемого языка. Задача преподавателя будет состоять в том, чтобы кроме предлагаемых учебных пособий и аудиовизуальных материалов, активно использовать Интернет-ресурсы, расширяя кругозор и внося новизну в содержание учебного материала. Интернет-ресурсы могут включать интересные факты о культуре изучаемого языка, аутентичные аудио и видео материалы, интересные фотографии, которые позволят повысить у обучаемых уровень межкультурной компетенции.

Формирование межкультурной компетенции посредством сети Интернет у обучаемых является наиболее продуктивным, если: 1) обучаемые изучают типы культур и взаимоотношения между ними; 2) используемые материалы вызывают интерес и побуждают к их обсуждению, а также отражают важные социально значимые темы; 3) используемые задания в процессе обучения направлены на сопоставление, сравнение, анализ и культурную рефлексию; побуждают обучаемых создавать презентации в качестве представителя родной культуры / страны; 4) у обучаемых формируется позитивное отношение к представителям другой культуры [3].

Используя ресурсы сети Интернет, преподаватель может разнообразить занятия, включив в них материалы на иностранном языке и аутентичные учебные пособия, что предполагает включение в учебный процесс необходимого спектра знаний о культуре, традициях и обычаях иноязычной страны. При самостоятельном поиске

информации в сети Интернет, учащиеся овладевают навыками работы на компьютере, развивают умение достигать поставленной цели.

Таким образом, использование ресурсов сети Интернет при формировании межкультурной компетенции способствует созданию у людей любого возраста интереса к изучению иностранного языка и совершенствованию профессиональных умений и навыков.

Литература

1. Садохин, А.П. Межкультурная коммуникация: учеб. пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М, 2004. – 288 с.
2. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-24.
3. Сысоев, П.В., Апальков, В.Г. Формирование межкультурной компетенции учащихся средствами электронно-почтовой группы / П.В. Сысоев, В.Г. Апальков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/.../05-102.pdf. – Дата доступа: 07.08.2016.
4. Сысоев, П.В. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 6. – С. 2-10
5. Федосеенко, М.А. Использование мультимедийных средств при обучении иностранному языку / М.А. Федосеенко.– [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://conference.kemsu.ru/GetDocsFileble=papers_file&type. – Дата доступа: 04.06.2016.

Хомцова Е.В.
Белорусский государственный университет, Минск

ТИПОЛОГИЯ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДЕО-РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Использование видео-ресурсов на уроках выступает важным компонентом системы обучения и представляет собой нетрадиционный путь организации учебного процесса через активные способы действий, направленные на реализацию личностно-ориентированного подхода. Использование видеозаписей на уроках способствует индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых. Согласно О.И. Барменковой, наиболее важной в методическом плане является классификация видеоматериалов, специально предназначенных для обучения иностранному языку (ИЯ):

1) учебное видео (видео-курсы, предназначенные для обучения ИЯ), состоящие из удобных для работы кратких эпизодов и содержащие сопровождающий их учебный материал;

2) аутентичные материалы (художественные фильмы, теле-программы, реклама), которые предназначены для носителей языка и предполагают большое разнообразие языковых и речевых конструкций;

3) видео-материалы, разработанные самими преподавателями (и/или учащимися), обеспечивающие более полную реализацию поставленной цели: повторение необходимой лексики, изучение актуальных грамматических явлений и расширение активного словарного запаса [1, с. 20-25].

Наибольшее распространение в качестве учебного видео получили следующие виды видео-уроков по изучению английского языка:

a) небольшие видео-фрагменты, непосредственно объясняющие то или иное грамматическое явление. Данный вид видео-уроков достаточно хорошо представлен на сайтах twominenglish.com, learnamericanenglishonline.com, engvid.com;

b) англоязычные видео-разговорники, позволяющие в форме видео ознакомиться с основными фразами и правилами произношения, акцентируя внимание на введении нового лексического материала и на правильном произнесении звуков. Видеофайлы разбиты на лексические темы. Данный вид видео-уроков достаточно хорошо представлен на следующих сайтах: englishcentral.com, englishon-line.ru, real-english.com, learnenglishfeelgood.com;

c) видео, объединяющие в себе первых два вида. Каждый видео-урок посвящен определенной лексической теме и обязательно сопровождается новым грамматическим материалом, делая акцент на его изучение и запоминание с целью дальнейшего использования. Данный вид видео-уроков представлен, например, на сайте learnenglishteens.britishcouncil.org.;

Аутентичные материалы – это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Аутентичные видеоматериалы, используемые на уроках английского языка, можно разделить на следующие группы: художественные; научно-популярные и публицистические; информационные.

Художественные аутентичные видеоматериалы представляют собой мультфильмы, художественные фильмы, фрагменты спектаклей.

Сериалы, популярные в англоязычных странах, обширно представлены на сайте ororo.tv, где каждая серия сопровождается субтитрами, а скорость воспроизведения можно менять, в зависимости от уровня подготовки учеников. Аутентичные художественные видеофильмы доступны также на следующих сайтах: english-films.com; puzzle-english.com; film-english.com; hamatata.com.

Научно-популярные и *публицистические* аутентичные видео-материалы представляют собой записи интервью, документальные и образовательные фильмы. Например, сайт mipolygloti.ru предлагает большой выбор документальных фильмов на английском, здесь можно найти всё: от природы до исторических хроник. На сайте www.youtube.com в разделе bbcinterviews собрано очень много видео с записями интервью британских и американских известных личностей.

Информационные аутентичные видеоматериалы представляют собой рекламу, записи новостей и телепередач.

На сайте www.bbc.com в разделе One-minuteWorldNews каждые двадцать четыре часа обновляются самые последние мировые новости из разных сфер: экономики, политики, спорта и культуры. Возможно, понимание речи носителей языка вызовет трудности у учеников, но эти недостатки можно искоренить, если посмотреть видеофрагмент несколько раз, а также, если преподаватель заранее выберет ролик и подготовит глоссарий для учеников.

Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения сравнительно ограничено в связи с наличием большого числа лексических, грамматических, фонетических трудностей, тогда как на среднем и завершающем этапах у учащихся уже имеется достаточный запас знаний по основным языковым аспектам [3]. Таким образом, применение аутентичных видеоматериалов и рассмотрение особенностей работы с ними в процессе обучения более целесообразно и эффективно именно на продвинутом этапе.

Видеофайлы, созданные самим преподавателем и учениками, являются более функциональными и эффективными, так как преподаватель сам выбирает элементы съемки и может повлиять на данный процесс, направить его в нужное русло. Большое количество времени, тщательное планирование и наличие технического оборудования являются неотъемлемыми компонентами создания видеофайлов данного вида.

В данном случае Сайт learnamericanenglishonline.com является отличным примером. Учитель английского языка для иностранцев из штата Миннесоты (США) создал сайт для обучения английскому с помощью видео. Сайт очень простой и понятный. Все объясняется

в кратких видеоуроках на английском языке, продолжительностью от двух до пяти минут.

На сайте reallifeglobal.com представлено огромное количество учебных видеофайлов, которые созданы преподавателями английского языка. В небольших видеороликах они объясняют использование тех или иных грамматических форм или идиоматических выражений.

Таким образом, следует отметить, что видеоматериалы, относящиеся к первым двум категориям, широко используются в процессе обучения из-за доступности и меньшей сложности в использовании. Видеоматериалы, разработанные самостоятельно, могут решить большее количество задач, поставленных учителем, так как учитель сам выбирает фрагменты для съемки и может повлиять на сам процесс, осуществить его в нужном направлении.

Литература

1. Барменкова, О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О.И. Барменкова // «Иностранные языки в школе». – 1999. – №3. – С. 20-25.

СОДЕРЖАНИЕ

Р А З Д Е Л 1 КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ АСПЕКТЫ ВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ПАРАМЕТРЫ, СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ ДИСКУРСА ……. 3

Арпентьева М.Р. ДИСКУРС БУЛЬВАРНЫХ РОМАНОВ И «МЫЛЬНЫХ ОПЕР» ……..... 3

Василина В.Н. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВЫХ АКТОВ ПОРИЦАНИЯ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ ……..... 8

Вольфовская О.А. ОСОБЕННОСТИ РИТМИЗАЦИИ НЕМЕЦКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ……. 11

Гончаренко Е.А. ЦВЕТОСИМВОЛИЗМ В КУЛЬТУРЕ И ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ……. 14

Гринева М.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПСИХОТЕРАПЕВТА: ВЕРБАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ……. 19

Гуринович А.А, Игнатюк П.И. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ДИРЕКТИВОВ В АНГЛО-ЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ ……. 23

Дзюба Е.В., Чудинов А.П. ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В РОССИИ: НАПРАВЛЕНИЯ, ИМЕНА …… 26

Дичковская Е.А. КУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ …….. 32

Kolegaeva I.M. PICTORIAL AND VERBAL MESSAGES: CHALLENGES TO THE ADDRESSEE OF A POLYCODE TEXT ….. 36

Мамайко С.Г. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИ ОБУСЛОВЛЕННЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ КАК КЛЮЧЕВОЕ ПРЕПЯТСТВИЕ НА ПУТИ К ГЛОБАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ …… 39

Миронова Н.И. НАРУШЕНИЕ ПРАВИЛ УСПЕШНОГО ОБЩЕНИЯ КАК РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ ……. 44

Морошкина Г.Ф. ЧЕЛОВЕКОРАЗМЕРНОСТЬ В ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале французского языка)…… 47

Приходько А.И. КОГНИТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСКУРСА ……. 50

Ревуцкий О.И. КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ …….. 53

Стефановская Е.И. КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА СЛЕНГА В ПРОСТРАНСТВЕ СПОРТИВНОГО ДИСКУРСА ……. 56

Тимашкова Л.Н. КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПРИРОДА ДИСКУРСА: ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ …… 59
Уланович О.И., Мамайко С.Г. КОГНИТИВНЫЙ И КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В МЕДИАТИЗИРОВАННОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ ……. 62
Черенда А.Э. ВОЗМОЖНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСКУРС-АНАЛИЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НАУЧНОГО ТЕКСТА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ …….. 68
Черкас М.А. GRUNDSATZFRAGEN EINER EFFEKTIVEN ERWEITERUNG DER DISKUSSIONSKOMPETENZ ……. 71

Р А З Д Е Л 2 СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ……... 74

Брагарник-Станкевич О.С. БЕСТИАЛЬНЫЕ ОНОМАТОПЫ РУССКОГО ЯЗЫКА ……... 74
Бушев А.Б. СЕМАНТИЗИРУЮЩИЙ ТИП ПОНИМАНИЯ В ТЕОРИИ Г.И. БОГИНА ДЛЯ РОДНОГО ЯЗЫКА ……. 76
Вертейко Е.Е. АНТРОПОНИМИКОН ГОРОДА БРЕСТА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX В.: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ……... 80
Видишева С.К. ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ЗАИМСТВОВАННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕРМИНОВ НА ФОНЕТИКО-ГРАФИЧЕСКОМ УРОВНЕ …… 84
Воробьева С.В. ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ С ОЦЕНОЧНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ……... 86
Галай В.Б. ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИИ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ РЕЧИ ……... 89
Кожинова А.А. О ПОЛЬСКО-РУССКИХ И РУССКО-ПОЛЬСКИХ СЛОВАРЯХ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ……... 91
Криворот В.В. О РОЛИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НОМИНАЦИИ ТРАНСПОРТНЫХ СРЕДСТВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ ……... 94
Kulyna O. ENGLISH LAST WILLS AND TESTAMENTS: INTERDISCIPLINARITY OF THE OBJECT OF THE ANALYSIS …. 97
Левицкий А.Э. АНТРОПОНИМЫ КАК МАРКЕРЫ РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР …….. 100
Лектоваров К.С. АНГЛИЙСКАЯ ПАРЕМИОЛОГИЯ, ВЕРБАЛИЗУЮЩАЯ КОНЦЕПТ *SECURITY*: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ……. 103

Митюкова Е.А. ЛАТИНСКИЕ ДЕРИВАТЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕРМИНОСИСТЕМЕ (на материале английского языка) ……..... 107
Моногарова А.Г. ПРОБЛЕМА СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ ПРИ СИСТЕМАТИЗАЦИИ ТЕРМИНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ …..... 110
Новикова Л.П. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОЙ УСТНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ …… 114
Півавар К.С. МОЎНАЯ АСОБА АЎТАРА МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ Ў ЛІНГВАКУЛЬТУРАЛАГІЧНЫМ АСПЕКЦЕ ……. 117
Пригодич Е.А. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА НЕМЕЦКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ТОПОКОМПОНЕНТОМ ….. 120
Прилукова Е.Г. «ТЕНИ» ГЛОБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ …..... 122
Рябко О.П. СОВРЕМЕННАЯ ПРОБЛЕМАТИКА ПАРАДИГМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ …… 125
Торжок А.Г. О КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ВАРИАТИВНОСТИ МЕСТОИМЕННОГО ДЕЙКСИСА …… 127
Шубарина Л.В. ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ В КОНТЕКСТЕ ЛОГОЦЕНТРИЗМА И ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК …….. 130
Янковская С.А. СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ НОМИНАЦИЙ ЛИЦА ПО РОДУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РУССКИХ НАРОДНЫХ ГОВОРАХ …… 133
Р А З Д Е Л 3 ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ, ПЕРЕВОД И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА ……. 137
Божкова В.И. ЧЕРТЫ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА В РОМАНЕ Д. АЛМОНДА «СКЕЛЛИГ» …….. 137
Бруцкая Н.И. УСТНЫЙ ПЕРЕВОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ СФЕРЕ: ПЕРЕВОД ТЕАТРАЛЬНОЙ ПОСТАНОВКИ ……... 140
Василина Е. Н. КРИМИНАЛЬНЫЕ ПАМФЛЕТЫ РОБЕРТА ГРИНА В КОНТЕКСТЕ РЕНЕССАНСНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ПОЛЕМИКИ …… 143
Воеводина Е.А. ГЕНЕЗИС И ПОЭТИКА готического РОМАНА В КЛАССИКЕ ТРАДИЦИИ ……. 146
Габрусенок М.С., Значенок В.С. ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННОГО СТИЛЯ ……. 152
Гончарик А.В. ПРИНЦИПЫ АБСОЛЮТНОЙ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ, АБСОЛЮТНОЙ И ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ПЕРЕВОДИМОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ……. 154
Гудухина М.Н. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПОЛУПРЕДИКАТИВНЫХ СТРУКТУР АНГЛИЙСКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ……. 157

Давыдова С.А., Коваленко Н.В. ПЕРЕВОД ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ …….. 161
Жеребкова А.Н., Криворот В.В. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПЕРЕВОДА ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ……. 164
Жилевич О.Ф. СПЕЦИФИКА ПЕРЕДАЧИ РЕАЛИЙ (на материале романа Ж.-М. Г. Леклезио «Пустыня» и его перевода на русский язык) …….. 167
Занковец О.В. НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОМ СЛОВАРЕ И СПОСОБЫ ИХ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК …… 170
Зелезинская Н.С. «ДОЛГИЙ ПУТЬ ВНИЗ»: ИССЛЕДОВАНИЕ НИКА ХОРНБИ ……... 174
Зенькевич Я.Е. ТВОРЧЕСТВО СТИВЕНА КИНГА КАК ПИСАТЕЛЯ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ …….. 177
Зинина О.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕДАЧИ ДИАЛЕКТИЗМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ …… 180
Змитракович С.В. ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО В АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОДИАЛОГЕ ……... 183
Иванова В.М. РАССКАЗЫ Р. ДАЛА: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА НЕОБЫЧНОЙ КОНЦОВКИ ……. 186
*Кондратенко Т.Л.*ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ ……... 190
*Лилик О.А.*КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ УКРАИНСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ ЛИТЕРАТУР В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ФИЛОЛОГОВ ……. 193
Никитина Н.Е. РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ЧИСЛА ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО ПРИ АВТОРСКОМ ПЕРЕВОДЕ С БЕЛОРУССКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ ……. 195
Пантелеева И.А. К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ: «ДЕКЛАМАЦИЯ» …… 189
Перова С.В. ДОСЛОВНЫЙ ПЕРЕВОД КАК СПОСОБ ПЕРЕДАЧИ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК …….. 201
Половцев Д.О. ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ В ПОВЕСТИ Э.М. ФОРСТЕРА «МАШИНА ОСТАНАВЛИВАЕТСЯ» ……... 203
Рабцевич В. Ю., Галай О. М. VERGLEICHENDE ÜBERSETZUNG: BEZEICHNUNGEN DER MENSCHEN MIT KOERPER-BESCHRÄNKUNGEN IN DEN RUSSISCHEN UND DEUTSCHEN SPRACHEN …….. 207

Ракевич Е.Н. ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ НОМИНАЦИИ АСТРОНИМОВ В ДИАЛЕКТАХ (на примере русского, белорусского, английского и немецкого языков) ……. 209
Романова Н. В. ЭМОТИВНАЯ ЛЕКСИКА В ОРИГИНАЛЕ И ПЕРЕВОДЕ (на материале немецких переводов украинских героико-фантастических сказок) …… 212
Руденко Е.Н. О ПЕРЕВОДНЫХ ТЕКСТАХ ВЕЛИКОГО КНЯЖЕСТВА ЛИТОВСКОГО …….. 215
Усовская Э.А. «ДЕКОНСТРУКЦИЯ» И «ПИСЬМО» В ПРОЧТЕНИИ ТЕКСТА ……. 218
Фан Сян ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ …… 220
Хименкова Д.В., Значенок В.С. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ В СЦЕНАРИИ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО КИНОФИЛЬМА.. 223
Шаповалова А.Ф. ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ …… 225
Шаповалова А.Ф., Гончарик А.В. ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ …… 230
Шкурская Н.М. ВАРИАТИВНОСТЬ СИСТЕМ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА …….. 234
Р А З Д Е Л 4 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ……. 237
Богова М.Г., Грицкевич Н.П. ФЕНОМЕН ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ …… 237
Зеленовская А.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WEB-СТРАНИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ……... 240
Садоха Е.В. ОБОГАЩЕНИЕ ЛАНДШАФТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …….. 243
Ulanovich O.I., Znachonak V.S. INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE EUROPEAN CONTEXT ACADEMIC COURSE AS ONE STEP FORWARD TOWARDS EUROPEANIZATION OF HIGHER EDUCATION IN BELARUS …... 246
Филиппова Е.В. КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ЭФФЕКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ ……... 249
Цвирко Е.И. «АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» КАК УЧЕБНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ-

ПЕРЕВОДЧИКОВ ……... 252
Ядрищенская С.В. VIDEO AS A VALUABLE AND EFFECTIVE CLASSROOM TOOL IN TEACHING ENGLISH …….. 255

Р А З Д Е Л 5 ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ …… 258
Бобылева Л.И. ИСТОЧНИКИ МОДЕЛИ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ …….. 258
Бруцкая Н.И. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ИСТОЧНИК ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ И КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ……... 261
Воробьёва А.Н. VON DER LANDESKUNDE ZUR INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IM DAF UNTERRICHT …... 264
Зубовская Н.К., Ковган И.И., Смирнова Н.М. DIE VIELFÄLTIGKEIT DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT …. 267
Калиновская Е.М. О ВНЕДРЕНИИ МЕТОДОЛОГИИ SCRUM В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС …….. 270
Козелецкая И.Н., Шабан О.П. DIE TECHNIKEN DER VERSTÄNDNISKONTROLLE IM DEUTSCHUNTERRICHT …… 272
Конюхова Е.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ …… 275
Лапунова О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕНОВОСТНОГО НАРРАТИВА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ …….. 278
Левданская Н.М. ИЗУЧЕНИЕ ТЕРМИНОЛОГИИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ …… 281
Левонюк Л.Е. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ …… 283
Логвинова О.К. РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ …….. 287
Минина В.Г. СРЕДСТВА WEB 2.0: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕРЕВОДА …….. 289

Нейман С.Ю. К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ……. 293
Прохоренко О.Г., Блинкова Л.М. РЕАЛИЗАЦИЯ СОИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ……. 296
Скромблевич В.Б. ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ ……... 299
Сокеркина О.В, Золотопуп Д.В ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЭБ-КВЕСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ……. 301
Фисюк А.М. ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ СЕТИ ИНТЕРНЕТ …….. 303
*Хомцова Е.В.*ТИПОЛОГИЯ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДЕО-РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА …….. 306

Научное издание

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ
И ЭФФЕКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Сборник материалов
международной научно-практической конференции

Минск, 17 – 18 ноября 2016 г.

Ответственный за выпуск

Подписано в печать …… Формат…….. Бумага офсетная.

Гарнитура Times. Печать Riso.

Усл. печ. л….. Тираж …… Заказ …….

Издатель и полиграфическое исполнение: Учреждение образования
«Белорусский государственный университет»